

José Barata-Moura
(Universidade de Lisboa)

ALOCUÇÃO
NA CERIMÓNIA DO DOUTORAMENTO «HONORIS CAUSA»
DE ANTÓNIO SAMPAIO DA NÓVOA
PELA UNIVERSIDADE DO ALGARVE

§ 1. *Intróito da oração.*

Começo – desmanchando a protocolaridade destes actos grandes – por uma pequena declaração de interesses:

Não gosto – nada mesmo – de me ver na farpela de «padrinho».

Sobra-me, no perdigoto, a falta de jeito na calçadeira, para fazer com que o pé encaixado na bota bata.

Ademais, entendo que -- na dispensação de uma honra -- prima o merecimento *endógeno* daquele a quem ela é conferida.

Atestados de excelsitude avulsa, benzeduras de padroeiro, patrocínios de tutela – relevam das proclamas do perfunctório.

Um ser humano vale pelo que é. Pelo que fez, e pelo que faz. Pela feição em que acomete as fronteiras do fronteiro.

Valia (e mais-valia) «realizam-se» no circuito. Mas é «na produção» que se engendram. O valor não é virtude extrínseca que advenha só porque alguém o atribui.

E o reconhecimento *com sentido* também não é gravidez de orelha. Assenta num *conhecimento* substanciado da concreção dos sentidos.

Formalizamos – no agora deste aqui – a admissão de António Sampaio da Nóvoa no colégio de doutrores da Universidade do Algarve.

Honoris causa -- como galardão honorífico que lhe distingue os trajectos na tajejtória do viver.

Ele merece a deferência por títulos que lhe são próprios.

O mérito da agnição cabe por inteiro à Universidade que lhe concede o título.

Dito isto, deveria o oficiante que assim fala remeter-se a um bem-vindo silêncio ornamental.

Infelizmente, vou entornar o jarrão.

Agradeço a dupla qualidade a que me guindaram: e, honrado pela confiança da Universidade do Algarve, com indisfarçado prazer aceito publicamente honrar António Sampaio da Nóvoa.

Não abdicando, porém, daquela inconveniência costumada que me converte os usos da palavra em abuso da paciência alheia, nem daquele meu pendor na oratória para um valseio baloiçante entre a pompa do barroco e o tombo nuns abarracados.

§ 2. *Liberdade.*

Invoco, à entrada deste périplo, uma observação sagaz de Immanuel Kant. Foi publicada em 1786, no órgão mais representativo das Luzes berlinenses.

Asseveram-nos que, enquanto «a liberdade para falar» (*die Freiheit zu sprechen*) ou «a liberdade para escrever» (*die Freiheit zu schreiben*) nos podem ser retiradas por algum «constrangimento civil» (*bürgerlicher Zwang*), ninguém nos pode suprimir «a liberdade para pensar» (*die Freiheit zu denken*).

A esta crença muito espalhada, o fundador do idealismo crítico contrapõe:

«Todavia, quanto pensaríamos nós, e com que correcção [*Richtigkeit*], se não pensássemos, de alguma maneira [*gleichsam*], em comunidade com outros [*in Gemeinschaft mit andern*], com os quais *compartilhamos* os nossos pensamentos, e que [compartilham] os deles connosco?»¹.

A *liberdade* é sempre um problema de *relação*. Assim como, fora de um marco de *relacionalidade* livre, também não há *pensar* que realmente floresça.

Trata-se de um chão que António Nóvoa partilha. No qual firma o passo. Que toma como atmosfera, e como horizonte, para as viagens.

Com uma consciência retrospectiva assumida, onde o 25 de Abril tem inscrição explicitada, diz-nos ele: «Freedom is the central dimension of my life.»².

¹ «Allein, wie viel und mit welcher Richtigkeit würden wir wohl *denken*, wenn wir nicht gleichsam in Gemeinschaft mit andern, denen wir unsere und die uns ihre Gedanken *mitteilen*, dächten!», Immanuel KANT, *Was heißt: sich im Denken orientieren?* (1786); *Gesammelte Schriften*, ed. Königlich Preußische Akademie der Wissenschaften, Berlin – Leipzig, Walter de Gruyter & Co., 1923², vol. VIII, p. 144.

² António NÓVOA, «Travelling, Not Arriving. An Intellectual Journey», *Educators of the Mediterranean: Up Close and Personal. Critical Voices from South Europe and the MENA region*, ed. Ronald G. Sultana (doravante: EM), Rotterdam – Boston – Taipei, Sense Publishers, 2011, p. 197.

Uma luz que não podemos deixar que nos apaguem. Nem que em nós se extinga. Sobremaneira, quando os rolos da compressão apertam:

«Todas as minhas palavras podem ser resumidas numa só – *liberdade*. As formas dominantes de organização do trabalho acadêmico e de avaliação dos professores estão a afectar gravemente a ideia de universidade e as nossas vidas profissionais e pessoais. Chegou o tempo de repensar a pesquisa educacional numa perspectiva mais ampla, com uma liberdade *sem condição*. Porque a liberdade é tudo, e o resto é nada.»³.

Uma liberdade para viver. Uma liberdade para pôr em questão. Uma liberdade para produzir obra. Uma liberdade para cultivar.

Uma liberdade... que, no entanto, *tem condições*. De empastamento, de inibição, e de surto. Porque ela não flutua apenas pelos corredores imaginosos da caixa craniana.

Na raiz da liberdade, pulsa um *trabalho* de transformação dos condicionamentos que entram. Para que o sorriso lhe suba ao rosto, e o braço lhe não caia desprovido de função. Mas nada disto dispensa os cuidados diários de uma tomada a cargo.

§ 3. *Contributos*.

Há uma experiência de vida. Há um questionamento da vida que determina forma, conteúdo, e formatos, de uma experiência.

E sedimenta-se, nesta via, o primeiro grande *projecto*. Que devém *programa* em cumprimento.

Uma investigação solidamente conduzida. No desempoeirar das fontes nos arquivos. Na animação de relatos vividos. No reconstruir de um solo de história e dos alçados culturais que configuram um empreendimento relativamente novo, mas secular.

É a dissertação de doutoramento na Université de Genève em 1986. Publicada com o título: *Le Temps des Professeurs*.

Um cometimento que Daniel Hameline, com justiça e justeza, classificou como: «un tournant dans l’Histoire de l’éducation scolaire». Na medida em que faz pressentir – acrescento eu: mostra ao ver, e entrega ao pensar -- «ce que ce phénomène social, sur la

³ NÓVOA, «Em busca da liberdade nas universidades: para que serve a pesquisa em educação?», *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 41 (2015), n.1, p. 271.

longue durée de l’Histoire, implique de jeu et de contrejeu dans les institutions, de novation imaginante et de résistances des habitudes, de rivalités entre pouvoirs, de structuration et de déstructuration, d’incidence réciproque avec le cours économique et politique des choses, de débats d’idées et de controverses.»⁴.

E segue-se – com a regularidade de quem não adormece à sombra dos louros – todo um importantíssimo labor de autoria, e de coordenação, no levantamento, na análise, e no comentário, de um *corpus* documental, abrangendo os séculos XIX e XX.

Dos repertórios da Imprensa de Educação e Ensino⁵, à dicionarística dos seus agentes⁶. Do memorialismo dos liceus⁷ e do ensino nas Colónias⁸, à elucidação rigorosa do significado histórico da actividade cinquentenária da Fundação Calouste Gulbenkian no domínio da Educação⁹.

Sem esquecer a *segunda* dissertação de doutoramento (desta vez, na Sorbonne), sobre a génese, consolidação, e expansão, do «modelo escolar» (em Espanha, França, e Portugal, entre 1860 e 1920)¹⁰, bem como o aprofundado estudo das políticas educativas na União Europeia¹¹, ou as incursões pelo balanço prospectivo apoiado¹².

⁴ Daniel HAMELINE, «Préface»; in NÓVOA, *Le Temps des Professeurs. Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIII^e – XX^e siècle)*, Lisboa, Instituto Nacional de Investigação Científica, 1987, vol. I, respectivamente, pp. XXI e XXIII.

⁵ Cf. *A Imprensa de Educação e Ensino. Repertório Analítico (sécs. XIX-XX)*, ed. A. Nóvoa (doravante: IEE), Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 1993; bem como o CD-ROM que acompanha NÓVOA, *E vid ente mente*, Porto, Edições ASA, 2005 (doravante: E).

⁶ Cf. *Dicionário de Educadores Portugueses*, ed. A. Nóvoa, Porto, Edições ASA, 2003; bem como *Vidas de Professores* (1992), ed. A. Nóvoa, Porto, Porto Editora, 1996².

⁷ Cf. «*Liceus de Portugal*» -- *Histórias, Arquivos, Memórias*, ed. A. Nóvoa e Ana Teresa Santa-Clare, Porto, Edições ASA, 2003.

⁸ Cf. *Para uma história da educação colonial/Hacia una historia de la educación colonial*, ed. A. Nóvoa, Marc Depaepe, Erwin V. Johanningmeier, Diana Soto Arango, Porto – Lisboa, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – Educa, 1996.

⁹ Cf. NÓVOA e Jorge Ramos do Ó, «Educação», *Fundação Calouste Gulbenkian. Cinquenta Anos (1956-2006)*, ed. António Barreto, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2007, vol. II, pp. 7-97.

¹⁰ Cf. NÓVOA, *La construction du «modèle scolaire» dans l’Europe du Sud-Ouest (Espagne, France, Portugal). Des années 1860 aux années 1920*, Paris, Université de Paris IV – Sorbonne, 2006 (doravante: CMS).

¹¹ Cf. NÓVOA e William DEJONG-LAMBERT, «Educating Europe: An Analysis of EU Educational Policies», *Implementing European Union Education and Training Policy. A Comparative Study of Issues in Four Member States*, ed. David Phillips e Hubert Ertl (doravante: IEUETP), Dordrecht – Boston – London, Kluwer Academic Publishers, 2003, pp. 41-72.

¹² Cf., por exemplo, NÓVOA, «Educación 2021: Para una historia del futuro», *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, n. 49 (2009), pp. 181-199.

Na história, na comparatística, na analítica, na prospectiva – todo um nutrido, e nutriente, conjunto de aportações marcantes.

§ 4. *Inovamentos.*

O resultado destes suores bastaria para fazer soar campainhas de agradecimento entre a gente e as instituições da Cultura.

No entanto, quero destacar outro ponto. Sobre o qual, nem sempre, o apressado foco das atenções se debruça.

O trabalho de campo tem *artesanía*. Mas é comandado por um *questionário*. E tem *prospecto*.

Sem dificuldade são discerníveis, na obra – vasta, e variada – de António Nóvoa, contributos *teóricos* para o desenvolvimento *concepcional* das disciplinas que cultiva.

Por exemplo, no modo como aborda o «*entre-lugar* que a História da Educação ocupa»¹³.

Um procedimento ao qual articula um sondeio – profundo, e fino – da «largura» e da «espessura» dos tempos¹⁴.

Em que «o historiador não é um fotógrafo do passado, é um produtor de sentidos sobre o passado.»¹⁵.

Na interpretação – não apenas «hermenêutica», mas «performativa» – de um compromisso verdadeiro e impreterível com o presente: a placa giratória onde aquilo

¹³ Cf. NÓVOA, «Introdução»; IEE, p. XIX.

¹⁴ «Estamos colocados perante uma nova concepção que nos convida a olhar para a *largura* e para a *espessura* do tempo. Uma *largura* que permite a fluidez histórica, concebendo o presente não como um “período” mas como um processo de transformação do passado no futuro (e vice-versa). Uma espessura que nos faz viver, simultaneamente, diferentes temporalidades, sobrepostas de tal maneira que o tempo deixa de ser um “fio” (o fio do tempo) para se representar como uma corda onde muitos fios se torcem uns sobre os outros.», NÓVOA, «Tempos da Escola no Espaço Portugal-Brasil-Moçambique: Dez Digressões sobre um Programa de Investigação», *A Difusão Mundial da Escola. Alunos – Professores – Currículo -- Pedagogia*, ed. A. Nóvoa e Jürgen Schriewer (doravante: DME), Lisboa, Educa, 2000, p. 125.

Veja-se também: NÓVOA, «États des Lieux de l’Éducation Comparée: Paradigmes, Avancées et Impasses» e «Le comparatisme en Éducation: Mode de gouvernance ou Enquête historique»; NÓVOA (em colaboração com Tali YARIV-MASHAL), *Vers un Comparatisme Critique. Regards sur l’Éducation*, Lisboa, Educa, 2005 (doravante: VCC), respectivamente, pp. 15 e 44.

¹⁵ NÓVOA, «Tempos da Escola no Espaço Portugal-Brasil-Moçambique: Dez Digressões sobre um Programa de Investigação»; DME, p. 131.

que vem de outrora transformadamente *dura*¹⁶, e onde uma responsabilidade pelo futuro *interrogado* desponta e se insinua¹⁷.

Daí o redesenho que António Nóvoa propugna nas cartas de marear da História da Educação Comparada:

«Il faut produire: une Éducation Comparée critique et théorique, et non pas une espèce de réflexion molle du point de vue conceptuel; une Éducation Comparée qui ne renonce pas à un engagement dans les réalités quotidiennes, mais qui n’accepte pas la mission de simple relais des pouvoirs politiques; une Éducation Comparée qui ne se renferme pas dans les modèles descriptifs et prescriptifs, mais qui assume sa propre historicité et s’investit dans l’élaboration d’approches compréhensives.»¹⁸.

O olhar do *outro* – despido das «curiosidades» turísticas (pelo «folclórico» das aldeias), e sem obediência caudatária às agendas ocultadas de uma «homogeneização» (a galopadamente impôr) – requer o desdobramento de *outras* «zonas de mirada» (*zones de regard*). Ao qual o acervo *compreendido* da *história de problemas* -- e não apenas o cadastro de umas quantas factuaisidades -- traz densidade e proporciona balcões sobre o porvir¹⁹.

¹⁶ «Il s’agit de comprendre le “passé” qui existe dans le “présent”, non seulement comme un “avant” et un “après”, mais comme un “pendant” qui nous habite de plusieurs manières – non pas comme une action physique, mais comme un ensemble de mémoires et de projets qui construisent nos processus identitaires.», NÓVOA, «Le Comparatisme en Éducation»; VCC, p. 46.

«L’objet de l’historien n’est pas le passé, mais tout ce qui, dans le passé, peut aider à répondre aux problèmes d’aujourd’hui [...]. Du fait, il faut se poser la question de savoir comment les discours passés construisent nos propres manières d’envisager les débats pédagogiques et de parler des problèmes éducatifs.», NÓVOA, «L’Histoire et l’Histoire de l’Éducation (Réflexions à propos de l’Historiographie Américaine)», *Histoire & Comparaison (Essais sur l’Éducation)*, Lisboa, Educa, 1998 (doravante: HC), respectivement, pp. 22 e 24.

¹⁷ «La responsabilité de l’historien ne s’acquitte pas dans les réponses, mais surtout dans les questions. La valorisation d’une *histoire des problèmes* permet de situer son compromis intellectuel dans le temps et l’espace d’aujourd’hui.», NÓVOA, «L’Histoire et l’Histoire de l’Éducation (Réflexions à propos de l’Historiographie Américaine)»; HC, p. 21.

¹⁸ NÓVOA, «L’Europe et l’Éducation (Analyse socio-historique des politiques éducatives européennes)»; HC, pp. 118-119.

¹⁹ «À l’image de l’histoire, la recherche comparée ne doit pas se centrer sur les “faits” ou les “réalités”, mais sur les problèmes. Les “faits” – événements, pays, systèmes, etc. – sont, par définition, incomparables. On peut illuminer les “spécificités” et les “ressemblances”, mais on ne peut pas aller plus loin. Seulement les “problèmes” peuvent être érigés en matière-première: des problèmes ancrés dans le présent, mais qui ont une histoire, qui nous permet de comprendre comment la façon dont ils ont été construits et reconstruits en différents espaces et temps, la façon dont ils ont été déplacés et replacés à travers des processus de transfert, circulation et appropriation; des problèmes qui nous situent face à nos mémoires, mais aussi face à nos imaginations, produisant de nouvelles *zones de regard* qui se projettent dans un espace qui n’est pas délimité par des frontières physiques, mais plutôt par des frontières de sens.», NÓVOA, «Le Comparatisme en Éducation»; VCC, p. 49.

E aquilo que nesta viragem é proposto tem juntura no desígnio, e conjunturas no endereço.

Estando «indicadores», «medidas», «padrões» (*standards*), e «marcações à vista» (*benchmarks*), a servir de engrossado capote à indução subreptícia de preceitos de «governança» (*governance*) importados, e a promover uma «circulation of ideas lacking social roots or structural location» -- isto é, um enxurro de «expertezas» apanhadas do ar para pronto papagueio e macaqueação servil --, impõe-se clarificar o próprio conceito de «comparabilidade»:

«We wish to rescue comparative studies from being organised as “policy” rather than “research” [...], calling for the construction of an *interpretative space* which is historically grounded»²⁰.

Estes *inovamentos* -- com cabeça pensados -- não são meras «novidades» de cabeçalho. daquelas que periodicamente se desencafuam para abastecer de apregoadas «novices» os lugares de hortaliça intelectual em voga.

Estas inovações são palavras de ordenamento para a ementa dos combates.

§ 5. *Desmontagens.*

E é de uma trincheira – com cabouco, e sítio de implantação – que os grandes *centros de interesse* se avistam, revisitam, e exploram. Fazendo explodir no discurso, não foguetes, mas um rico estrelejar de perspectivas.

Hegel – no escarafuncho de uma indagação *dialéctica* – já amiúde dera sinais ao aviso: «aquilo que é familiar» (*das Bekannte*) passa-nos geralmente por «conhecido» (*erkannt*), quando, na verdade, é «o mais desconhecido» (*das Unbekannste*)²¹.

Nem o hábito faz o monge, nem a «habituação» produz ciência. Embora haja quem julgue pela indumentária, e no passeio só veja as montras...

²⁰ Cf. NÓVOA e DEJONG-LAMBERT, «Educating Europe: An Analysis of EU Educational Policies»; IEUETP, p. 66.

²¹ Cf. Georg Wilhelm Friedrich HEGEL, *Phänomenologie des Geistes* (1807), Vorrede; *Theorie Werkausgabe*, red. Eva Moldenhauer e Karl Markus Michel (doravante: TW), Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag, 1970, vol. 3, p. 35.

Veja-se, igualmente: HEGEL, *Wissenschaft der Logik*, Vorrede zur zweiten Ausgabe (TW, vol. 5, p. 22), *Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften im Grundrisse (1830)*, § 24, Zusatz 2 (TW, vol. 8, p. 85), *Vorlesungen über die Geschichte der Philosophie*, Einleitung (TW, vol. 18, p. 39), etc.

E vid ente mente de António Nóvoa é um magistral, e saboroso, livrinho de exercícios na arte daquela des-construção pensada que prepara qualquer intervento de cirurgia re-constitutiva, que a algo de edificado – e não apenas de «edificante» -- aporte.

São cinquenta textos – curtos, densos, interpelantes --, onde à reflexão ficam expostas as fracturas:

«O que é evidente, mente. Evidentemente.»²².

Este apelo à vigilância no exame, sempre necessária, é tanto mais requerido, e pertinente, quanto:

«Vivemos governados por um excesso de estímulos, amplificados por uma sociedade que encontra na permanente exposição a melhor forma de se esconder, isto é, de não se pensar.»²³.

Na epistemologia – e nos ordinários da vida --, o repto (nem sempre aceite) é: «to understand beyond the curtain of appearance»²⁴ ...

De facto – como eu gosto de insistir --, *criticar* não é dizer mal: é procurar *ver bem*.

E o nosso mundo da Educação e do Ensino está repleto de tabuletas e de cartazes que, indicando para onde se deve olhar, nos barram entretanto a visão.

Des-montar o rodízio das engrenagens é também uma operação de resgate. De re-orientamento.

Para que consignas estimáveis, no desvario, não avariem.

Para que «autonomia» e «autogoverno» não devenham ajustamento domesticado a uma disciplina de fábrica que os capatazes controlam.

Para que «aprendizagem ao longo da vida» não se converta em introjecção das culpas pelo desemprego intermitente, e apoteose mansa do trabalho eventual perpétuo.

Para que num «empreendedorismo» rafeiro, e concorrencialista, não se perverta o fomento indispensável da *iniciativa* ousada e esclarecida.

Para que a promoção da «excelência» não descambe em tráfico de notoriedades no burgo, e compra de enganos na estranja.

Para que «financiamento competitivo» não transforme os declarados «fracos» do costume em contribuintes líquidos da robustez engordada dos «fortes» (acostumados).

²² NÓVOA, *E vid ente mente*, Evidentemente; E, p. 14.

²³ NÓVOA, *E vid ente mente*, Este livro; E, p. 10.

²⁴ NÓVOA, «Travelling, Not Arriving»; EM, p. 201.

Para que os painéis de «juízo independente» não funcionem como as panelas de um cozinheirismo superiormente encomendado.

Em suma, para que uma «democracia» -- debilitada, e enfermiça, pela deserção do interesse participado dos cidadãos – não se caricature num lamentável abençoamento dos interesses hegemónicos que puxam os cordelinhos à fandanga dos fantoches²⁵.

Informado, lúcido, corajoso, e tempestivo, é, por isso, António Nóvoa, nestes seus convites à *des-mistificação* de emblemas *pré-mitificados*.

Remando contra as marulhadas do martelamento inculcado, da repetição acéfala, da indiferença enfastiada, que, tolhendo o discernir, nos agitam as pandeiretas do lugar-comum (desatento à feitura de que são objecto as «ideias-feitas»), e nos impõem como inelutáveis fatalidades tudo o que à hora convenha.

Não é uma manifestação de bota-abaixismo frenético.

É o cuidado de tornar manifesto os debaixo da bota.

Descendo aquém dos frenesins que escondem e enganam.

§ 6. *Eixos*.

Mas, na concepção de António Nóvoa, não se desfaz tudo em decapagem dos frontispícios, num desatar das trouxas, em descompostura do abonecado das poses.

Há também a colocação de lajes no empedrado da marcha. Levantamento de andaimes. E vectores que sinalizam caminhos de alternativa.

O rotundo «Não!» com que a patentes tentações responde tem explicativa no bojo, calibre na munição, e uma dinâmica de implicações na tendência:

«Recusar não é esquecer, não é negar, não é omitir. Recusar é conhecer, estudar, investigar, compreender. É tentar *imaginar* outros destinos.»²⁶.

Por exemplo, uma profissionalização – a sério – de ensinantes. Num quadro em que conhecimento nas áreas de especialidade, tacto pedagógico no trato com matérias e alunos, efectivo funcionamento como equipa, compromisso social com a envolvência,

²⁵ Para desenvolvimentos em torno destes temas, veja-se, designadamente: NÓVOA, *La Pédagogie, les Enseignants et la Recherche. Réflexions en chantier*, Lisboa, Educa, 2005 (doravante: PER); NÓVOA e DEJONG-LAMBERT, «Educating Europe: An Analysis of EU Educational Policies», IEUETP, pp. 41-72; e NÓVOA, «Em busca da liberdade nas universidades: para que serve a pesquisa em educação?», *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 41 (2015), n. 1, pp. 263-272.

²⁶ NÓVOA, *E vid ente mente*, Obrigação de recusa; E, p. 13.

se mobilizam, fecundam, e desenvolvem, na *circunstância* de uma *instância* partilhada: o nível da própria comunidade *escolar* -- com papel, porque com vida.

O *laboratório* da formação não é, recatadamente, uma câmara descontaminada para uns destilados subtis em retorta. É, desde logo, o *sítio* onde o trabalho se forma:

«Ser profesor es comprender los sentidos de la institución escolar, integrarse en una profesión, aprender con los compañeros más expertos. La profesión se aprende en la escuela y con el diálogo con los otros profesores.»²⁷.

É o accionamento avigorentado de uma «professional collegiality»: o treino na montagem praticada de «sharing and collaborative cultures»²⁸.

Uma indispensada inflexão nos modos de ver, e de interrogar: «Le déplacement des systèmes aux écoles»²⁹.

A *centralidade* da Escola. O que, para António Nóvoa, não é todavia sinónimo de «concentração». Antes impõe um *recentramento*: naquilo que é específico da Escola -- «cultura» e «aprendizagens»³⁰ --, mas em *activa relação* com outros tecidos sociais que, por sua vez, importa também fortalecer e dinamizar³¹.

A ideia é recorrente³².

²⁷ NÓVOA, «Para una formación de profesores construida dentro de la profesión», *Revista de Educación*, Madrid, n. 350 (2009), p. 207.

²⁸ NÓVOA, «Travelling, Not Arriving»; EM, p. 205.

²⁹ NÓVOA, «États des Lieux de l'Éducation Comparée»; VCC, p. 17.

O dispositivo metodológico de uma atenção cuidada aos níveis intermediários é utilizado, aliás, em diferentes tabuleiros:

«Il ne s'agit pas de regarder la forêt ou l'arbre, pour recourir à cette métaphore courante, mais de déplacer l'attention vers des ensembles spécifiques de végétation, en essayant d'expliquer comment ils acquièrent des formes particulières dans le contexte d'une forêt qui possède une certaine unité.», NÓVOA, «Introduction», *La construction du «modèle scolaire»*; CMS, p. 14.

³⁰ Cf. NÓVOA, «Um Percurso pela Pedagogia. Para Ler a Casa da Leitura»; AA. VV., *Formar Leitores para Ler o Mundo*, Lisboa, Casa da Leitura – Fundação Calouste Gulbenkian, 2009 (doravante: FLLM), p. 138.

³¹ «Escuela centrada en el aprendizaje – solo tiene sentido si la sociedad se responsabiliza progresivamente de un conjunto de tareas que hasta ahora han sido asumidas por la escuela.», NÓVOA, «Educación 2021: para una historia del futuro», *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, n. 49 (2009), p. 196.

³² «Mas a escola não pode tudo. E, por isso, parece-me imprescindível que ela se reencontre como organização centrada na aprendizagem, partilhando com outras instâncias um trabalho educativo mais amplo. Não quero separar o que está, inevitavelmente, ligado. Pretendo, sim, valorizar uma educação escolar preocupada, fundamentalmente, com a aprendizagem dos alunos. Esta opção permitir-nos-á concentrar os esforços e libertar outras dimensões da formação de uma matriz excessivamente escolarizante.», NÓVOA, *E vid ente mente*, Retraimento?; E, p. 17.

«La escuela creció como *palacio iluminado*. Hoy, es sólo un polo – sin duda muy importante – en un conjunto de redes y de instituciones que deben responsabilizarse de la educación de los niños y de

Lembro tão-só uma das suas formulações:

«A escola não é o princípio da transformação das coisas. Ela faz parte de uma rede complexa de instituições e de práticas culturais. Não vale mais, nem menos, do que a sociedade em que está inserida. A condição da sua mudança não reside num apelo à grandiosidade da sua missão, mas antes na criação de condições que permitam um trabalho diário, profissionalmente qualificado e apoiado do ponto de vista social. A metáfora do continente (os grandes sistemas de ensino) não convém à escola do século XXI. É na imagem do arquipélago (a ligação entre pequenas ilhas) que melhor identificamos o esforço que importa realizar.»³³.

Mas, com esta preferência estilizada pelo paradigma macaronésio (a outras geografias estendido) – que, em rigor, *acentuo*, jamais se confunde com umas rajadas de pós modernos que andam em suspensão pelo ar --, não estamos perante o panegírico da clausura: conventicular e autárcica.

Esta «recentragem da escola, de modo a que adquira um lugar mais modesto, [...] só é possível se, ao mesmo tempo, houver uma maior ambição e compromisso da sociedade em relação à educação»³⁴.

Daí, o necessário trânsito (frequentado) à reconfiguração, desdobramento, e ocupação, de um *espaço público* convivente: com vivência e com pro-jecto.

Encontramos, no que a esta temática se refere, um texto fundador de 2002³⁵.

Respiro, de um escrito posterior, uma síntese aclaradora:

«Trata-se de ampliar as responsabilidades educativas das famílias, das comunidades locais, e das instituições sociais, de tal maneira que a escola se possa recentrar naquilo que é *especificamente escolar*. A escola já não está sozinha e é necessário retirar todas as consequências desta realidade. O espaço público da educação deve organizar-se em torno de novas responsabilidades locais e assumir uma dimensão

la formación de los jóvenes. Curiosamente, es este estatuto más modesto el que le permitirá readquirir una credibilidad que fué perdiendo.», NÓVOA, «Para una formación de profesores construida dentro de la profesión», *Revista de Educación*, Madrid, n. 350 (2009), p. 215.

³³ NÓVOA, «O Espaço Público da Educação: Imagens, Narrativas e Dilemas»; AA. VV., *Espaços de Educação. Tempos de Formação*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2002, p. 244 (doravante: EETF).

³⁴ Cf. NÓVOA, «Um Percurso pela Pedagogia. Para Ler a Casa da Leitura»; FLLM, p. 136.

³⁵ NÓVOA, «O Espaço Público da Educação: Imagens, Narrativas e Dilemas»; EETF, pp. 237-263.

Veja-se, igualmente: NÓVOA, «Les enseignants et le “nouvel” espace public de l’éducation», PER, pp. 32-35, e NÓVOA, «Educación 2021: para una historia del futuro», *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, n. 49 (2009), pp. 196-197.

deliberativa: as pessoas e as instituições devem ter uma capacidade de decisão, e não apenas de consulta ou acompanhamento.». A faina ganha o seu contorno: «reconstruir solidariedades, espaços de convivialidade e de vida social e cultural que tenham como ponto de referência a educação das crianças e dos jovens.»³⁶.

§ 7. *Colherada a destempo.*

Compreendo – e acompanho – o cerne da intenção. Ao qual, aliás, se vem juntar uma firmeza no gesto.

Nas minhas divagações – de leigo, em aprendizagem – por este tópico, sempre combati as peregrinas teses de que «a Educação» seria o ginásio «preparatório» para uma vida ... a vir depois.

Como se o espaço educativo não fosse o tempo de um viver!

Como se os tempos da vida não fossem o espaço da educação!

E concordo, além disso, em que é desejável, e factível, concatenar, potenciando a diferença nas vocações, os amparos institucionais – mesmo na informalidade – a esta *interpenetração dinâmica* dos tempos e dos espaços deste nosso ofício do viver.

António Nóvoa tem o mérito de abrir – ou de reabrir em termos enriquecidos – este necessário debate.

Tem ele que permanecer aberto. Porque ao aberto estamos lançados. Porque é na feitura do por vir que se abrem, germinam, e des-cobrem, os possíveis *reais* que fundam as materializações por fazer.

Ter voz e decidir, é importante. Irrenunciável, mesmo. Mas, não chega.

Porque o verbo que decide, a decisão para cumprir-se, o acto que realiza -- têm condições *de chegada*. Que não são prenda dos fados, nem prémio de uma espera. Que não caem de paraquedas do céu, numa planície intocada. Resultam de uma lavrança dos campos. Advêm pelo trabalho da esperança. Tendo um povo voz, e decidindo – é, não obstante, requerido pô-las de pé.

Para que os caminhos tenham estrada onde firmar-se. E para que haja palmilho.

O meu diferendo não é com o António Nóvoa. Mas antes com umas estirpes (em aclimação) de um certo habermasianismo de outiva. Encantado com as «narrativas», e

³⁶ NÓVOA, «Um Percurso pela Pedagogia. Para Ler a Casa da Leitura»; FLLM, p. 137.

entretido nos cavaqueios, magnifica como «prática discursiva» uma actividade que *materialmente* não transforma. Nos acessos mais benignos: conversa, e pensa.

O António, quando se distrai, recorre, às vezes, a desventuradas categorias desta proveniência. *Mas* – e a adversativa, no caso dele, é terminante, e determinante --, *re-significando-as*, significativamente. Num intuito, não de andar às voltas pelo que intacto se deixa persistir, mas de dar uma volta, táctil, ao nosso acontecer.

Pelos pronunciamentos posicionados de António Nóvoa, não patina o esfregaço das aguadas do equívoco, nem escorregam os ideologemas da des-responsabilização do Estado.

No repartir das águas, o fundamental não lhe escapa:

«La primauté du *politique* (et non pas de la politique) est la conséquence inévitable d'une réflexion qui ne peut pas être parcellisée par tranches culturelles, sociales, économiques, ou autres.»³⁷.

E, no limite do dianteiro -- que delimita as fronteiras --, o empenhamento com a existência indesejada não parte de férias:

«Resolution to an inexorable future brings us nowhere, and thus we must strive to steer a course away from manipulation by unelected groups, networks and institutions, and move further in the direction towards democracy. [...]. The “added value” of Europe resides in the presence of its citizens in politics and public life. And for this, we cannot dispense with education.»³⁸.

§ 8. *Atitude.*

O António Nóvoa é um trans-portador de desassossegos.

Não, porque seja a inquietude personificada, nos atarantos de uma rodopiação convulsa. Mas, porque os estudos que realiza, e as anotações que vai semeando, estão entretecidos de uma interpelação que projecta forças para um teatro alargado que nós todos habitamos.

³⁷ NÓVOA, «L'Histoire et l'Histoire de l'Éducation»; HC, p. 22.

«Il n'y a pas d'analyses simples dans un monde complexe. La primauté du politique est la conséquence d'une réflexion qui ne peut pas être parcellisée par tranches culturelles, sociales, économiques, ou autres.», NÓVOA, «États des Lieux de l'Éducation Comparée»; VCC, p. 21.

³⁸ NÓVOA e DEJONG-LAMBERT, «Educating Europe: An Analysis of EU Educational Policies», IEUETP, p. 68.

Dizem que há verdades desarmantes. Esta, porém, é um apelo às armas:

«Son muchos los futuros posibles, pero solo uno tendrá lugar, dependiendo de nuestra capacidad para pensar y actuar.»³⁹.

Longe de compôr umas ladaínhas de moralismo homilético sobre a «reforma» das atitudes, António Nóvoa confronta-nos com uma *re-formação* da *atitude*.

Em que a *crítica* (do que nos servem já empratado) não receba sumária ordem de despejo:

«Today, critical thinking about the future of higher education, fighting against its commercialization and academic capitalism, the protection of the Arts and Humanities, and the defence of education as a public good are a fundamental concern of mine.»⁴⁰.

Em que a *dialogia* dos pensares se entrelace na perscrutação do enlace, e da tensorialidade, dos tempos:

«A *fair* memory of the past and a *concrete* trust in the future are the two pillars to produce a way-out to current crises and dilemmas. And the name of this way-out is dialogue, that is, a dialogical approach to education.»⁴¹.

Em que a *procura do saber* traga solidez ao casario, e peso à interrogação:

«We need knowledge communities able to challenge society's fundamental assumptions, to think what is not possible to think in other institutions.»⁴².

No sumo, em que aprendamos a construir uns com os outros um viver que, na complexidade das suas contradições, nos enlaça.

Entretanto, à companhia garrida do «achoquismo» militante – profissionalizado aos serões, ou apenas de inclinação devota – fica patenteado o lembrete:

«Quanto menos se estuda, mais certezas se declaram.»⁴³.

António, nem eu penso como tu. Nem tu pensas como eu. Mas, juntos a pensar, a minha cogitação melhora.

³⁹ NÓVOA, «Educación 2021: para una historia del futuro», *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, n. 49 (2009), p. 197.

⁴⁰ NÓVOA, «Travelling, Not Arriving»; EM, p. 198.

⁴¹ NÓVOA, «Travelling, Not Arriving»; EM, p. 204.

⁴² NÓVOA, «Travelling, Not Arriving»; EM, p. 200.

⁴³ NÓVOA, «O Espaço Público da Educação: Imagens, Narrativas e Dilemas»; EETF, pp. 259.
Cf. NÓVOA, «Les enseignants et le “nouvel” espace public de l'éducation»; PER, pp. 42-43.

§ 9. *Coda.*

É tempo de concluir esta faladura que se arrasta.

Posto que dou serventia de pedreiro noutras obras mais do ramo da filosofãcia, atardei-me na vistoria por alguns aspectos apenas do *pensamento* de António Nóvoa.

Porque ele não é só uma «personalidade». Também tem pensamento.

Todavia, as pessoas não se definem, nem *são*, apenas do colarinho para cima.

Foi meu erro grave deixar de fora os registos da acção de António Nóvoa.

Como Reitor da Universidade de Lisboa, num transe de transições dificultosas.

Como Presidente da *International Standing Conference for the History of Education* (entre 2000 e 2003): uma ilustração tão-só do reconhecimento pelos pares que, nas áreas a que se dedica, alcançou já à escala mundial.

Como cidadão interessado com intervenções públicas: na solenidade de eventos que deixarão marca, e nas modestas trabalheiras de um quotidiano em devir.

Magnífico Reitor,

Insigne claustro doutoral da Universidade do Algarve:

Pelas razões invocadas – que o meu engenho mal soube convocar, e o meu arrazoado só muito pobremente reflectiu --, solicito as insígnias de Doutor *Honoris Causa* pela Universidade do Algarve para o Professor António Sampaio da Nóvoa.

Não salvando a minha alma, nem vos livrando a todos da maçadoria do meu discurso:

Disse.

Lisboa, Maio de 2015.