

ENTREVISTA



Entrevista com o Professor António Nóvoa

Lucíola Licínio Santos

Doutora em Educação e professora da Faculdade de Educação da UFMG

O Prof. António de Sampaio Nóvoa é um dos autores mais citados no Brasil no campo da formação docente. Suas ideias tornaram-se bastante divulgadas em nosso país, sobretudo, a partir dos anos 1990, quando aumentam os estudos sobre a formação e o trabalho do professorado.

Integram grande parte da bibliografia de artigos, dissertações e teses seu texto *Formação de professores e profissão docente* (capítulo do livro por ele organizado *Os professores e a sua formação*) e os trabalhos que o sucederam como: *O método (auto)biográfico e a formação*, *Profissão professor*, *Vidas de professores*, *Reformas educativas e formação de professores* e *As Organizações escolares em análise*. Tem sido também bastante divulgada no Brasil sua produção no campo da História da Educação e da Educação Comparada.

Nos últimos sete anos, o Prof. Nóvoa ocupou o cargo de reitor

da Universidade de Lisboa, onde realizou um trabalho de grande envergadura, buscando dinamizar o ensino, a pesquisa e a extensão. O mais importante aspecto de seu trabalho foi a forma como defendeu a universidade enquanto instituição fundamental para o desenvolvimento sociocultural do país. Diante da crise econômica que atinge Portugal, com grandes repercussões, principalmente no financiamento da educação – prejudicando o pleno funcionamento da universidade –, Nóvoa fez pronunciamentos, convocou a comunidade a reagir e se posicionou como uma forte liderança. Sua defesa à educação mostra ser ele não apenas um acadêmico com reconhecida produção no campo, mas antes de tudo um verdadeiro educador, que luta pelos princípios que defende e por seus ideais.

Para esse número da revista, voltado para a formação inicial, entrevistamos o Prof. Nóvoa. Suas respostas

abrem caminhos para repensarmos a educação dos docentes. Assim, todos os que se interessam por esta temática, não podem deixar de ler esta entrevista, realizada no dia 20 de agosto de 2013, em Lisboa, Portugal.

Lucíola Licínio Santos (LS):
Para discutir a formação docente pensamos que seria importante, inicialmente, que o senhor nos apontasse quais são, hoje, as principais tendências presentes neste campo?

Antonio Nóvoa (AN): No campo da formação de professores julgo que há um acordo genérico quanto aos grandes princípios e até quanto às medidas que são necessárias para assegurar a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional dos professores: articulação da formação inicial, indução e formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida; atenção aos primeiros anos de exercício profissional e à inserção dos jovens professores nas escolas; valorização do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação; importância das culturas colaborativas, do trabalho em equipa, do acompanhamento,

da supervisão e da avaliação dos professores; etc.

É que o campo da formação de professores está particularmente exposto a este efeito discursivo, que é também um efeito de moda. E a moda é, como todos sabemos, a pior maneira de enfrentar os debates educativos. Os textos, as recomendações, os artigos e as teses sucedem-se a um ritmo alucinante repetindo os mesmos conceitos, as mesmas ideias, as mesmas propostas. É difícil não sermos contaminados por este “discurso gasoso” que ocupa todo o espaço e que dificulta a emergência de modos alternativos de pensar e de agir. Mas é preciso fazer um esforço para manter a lucidez e, sobretudo, para construir propostas educativas que nos façam sair deste círculo vicioso e nos ajudem a definir o futuro da formação de professores. Este *consenso discursivo*, bastante redundante e palavroso, para o qual todos contribuímos, foi-se tornando dominante. Não estamos apenas a falar de palavras, mas também das práticas e das políticas que elas transportam e sugerem. Três grandes grupos contribuíram para produzir e vulgarizar este discurso: o primeiro grupo inclui investigadores da área da formação de professores, das

ciências da educação e das didáticas, redes institucionais e grupos de trabalho diversos; o segundo grupo é composto pelos especialistas que actuam como consultores ou que fazem parte das grandes organizações internacionais (OCDE, União Europeia, etc.); finalmente, o terceiro grupo é constituído pela chamada “indústria do ensino” (livros, materiais, tecnologias, etc.) que teve um desenvolvimento sem precedentes nos últimos anos.

Nestas três esferas de acção produziu-se uma inflação discursiva sobre os professores. Mas os professores não foram os autores destes discursos e, num certo sentido, viram o seu território profissional e simbólico ocupado por outros grupos. Devemos ter consciência deste problema se queremos compreender as razões que têm dificultado a concretização, na prática, de ideias e discursos que parecem tão óbvios e consensuais.

O excesso dos discursos esconde, frequentemente, uma grande pobreza das práticas. Temos um discurso coerente, em muitos aspectos consensual, mas raramente temos conseguido fazer aquilo que dizemos que é preciso fazer. Defendo, por isso, a necessidade

de construir políticas que reforcem os professores, os seus saberes e os seus campos de actuação, que valorizem as culturas docentes, e que não transformem os professores numa profissão dominada pelos universitários, pelos peritos ou pela “indústria do ensino”.

LS: Sabemos que é necessário modificar nossos cursos de formação docente, uma vez que já foram identificados vários problemas que têm dificultado a formação de um professor mais preparado para o exercício do magistério. O que o senhor poderia dizer a esse respeito?

AN: Temos de reconhecer, humildemente, a dificuldade de traçar caminhos claros nestes tempos de incerteza. No entanto há valores de que não devemos abdicar. O trabalho educativo implica sempre um horizonte ético. Em função disso, para se formar professores é preciso considerar que, em primeiro lugar, um professor não pode resignar-se ao fatalismo do insucesso escolar. O pior que nos pode acontecer é que a formação de professores contribua para difundir teorias, sociológicas ou outras, que

ajudam a justificar o injustificável. A pedagogia serve, justamente, para que os professores resolvam os casos mais problemáticos. Em segundo lugar, um professor não pode renunciar à missão que a sociedade lhe confiou. Na escola, pertence-lhe a primeira palavra, ainda que o seu objectivo último seja promover a autonomia dos educandos. Os falsos igualitarismos viram-se sempre contra os mais desprotegidos. Em terceiro lugar, um professor deve respeitar as diversas comunidades e culturas, sem nunca esquecer, no entanto, que a sua finalidade é abrir novos futuros para as crianças. Educar é conseguir que elas ultrapassem as fronteiras que, tantas vezes, lhes foram traçadas como destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade.

Em relação ao currículo, temos também de ir além de uma lógica de aulas e de estruturas curriculares rígidas, valorizando o *estudo*, nas suas diversas dimensões, como referência principal do trabalho universitário. E, ao mesmo tempo, temos de conceber a mudança enquanto processo permanente de inovação e de avaliação, não mitificando as capacidades transformadoras das

“grandes reformas legislativas”.

Parece-me que a ideia de *estudo* abre perspectivas novas: o estudo pode ser autónomo, em grupo ou acompanhado; pode ter lugar em situações de ensino ou através de práticas de investigação; pode ter origem em actividades formais ou informais; pode resultar de dinâmicas várias, presenciais ou a distância. Claro que, do ponto de vista do aluno, o que está em causa é a aprendizagem e a formação. Mas, no que diz respeito à organização do trabalho universitário, a preocupação com o estudo – com os *estudos* – pode ajudar-nos a conceber de outro modo os currículos, os espaços e os tempos universitários e, através disso, pode ajudar-nos a reconfigurar a actividade dos professores e a sua relação com os alunos.

É necessário considerar que um momento particularmente sensível na formação de professores é a fase de indução profissional, isto é, os primeiros anos de exercício docente. Grande parte da nossa vida profissional joga-se nestes anos iniciais e na forma como nos integramos na escola e no professorado. Neste sentido, este momento deve ser organizado

como parte integrante do programa de formação em articulação com a graduação e o mestrado.

Nestes anos em que transitamos de aluno para professor é fundamental consolidar as bases de uma formação que tenha como referência lógicas de acompanhamento, de formação-em-situação, de análise da prática e de integração na cultura profissional docente.

Para conseguir uma transformação de fundo na organização da profissão docente é fundamental construir programas de formação coerentes. Sem isso, continuaremos a repetir intenções que dificilmente terão uma tradução concreta na vida dos professores e das escolas.

LS: Por um lado, quando se sugere mais prática nos cursos de formação docente, invoca-se a importância da teoria e do perigo de um viés tecnicista ou instrumental. Por outro lado, julgamos que há pouca teoria no curso, pois se confunde o caráter verbalista desses cursos com a predominância de aspectos teóricos. Como o senhor analisa a relação teoria/prática no interior dos cursos de formação inicial?

AN: O debate educativo esteve marcado, durante muito tempo, pela dicotomia teoria/prática. É certo que, logo no final do século XIX, Henri Marion afirma que, de entre todas as ciências práticas, a ciência política é a mais próxima da pedagogia, uma vez que tem como objectivo a acção e não o saber. E, alguns anos mais tarde, em 1902, Émile Durkheim avança mesmo o conceito de *teoria prática*, para tentar escapar a uma inútil dicotomia.

Mas a verdade é que não houve uma reflexão que permitisse transformar a prática em conhecimento. E a formação de professores continuou a ser dominada mais por referências externas do que por referências internas ao trabalho docente. Impõe-se inverter esta longa tradição, e instituir as práticas profissionais como lugar de reflexão e de formação.

Não se trata de adoptar uma qualquer deriva praticista e, muito menos, de acolher as tendências anti-intelectuais na formação de professores. Trata-se, sim, de abandonar a ideia de que a profissão docente se define, primordialmente, pela capacidade de transmitir um determinado saber.

A este propósito, a comparação com

a formação dos médicos, que vem desde a origem das primeiras escolas normais, no século XIX, continua a revelar-se fértil. Deixem-me partilhar convosco quatro lições que podem servir de inspiração para a formação de professores.

Em primeiro lugar, a referência sistemática a casos concretos, e o desejo de encontrar soluções que permitam resolvê-los. Estes casos são “práticos”, mas só podem ser resolvidos através de uma análise que, partindo deles, mobiliza conhecimentos teóricos. A formação de professores ganharia muito se se organizasse, preferentemente, em torno de situações concretas, de insucesso escolar, de problemas escolares ou de programas de acção educativa. E se inspirasse junto dos futuros professores a mesma obstinação e persistência que os médicos revelam na procura das melhores soluções para cada caso.

Em segundo lugar, a importância de um conhecimento que vai para além da “teoria” e da “prática” e que reflecte sobre o processo histórico da sua constituição, as explicações que prevaleceram e as que foram abandonadas, o papel de certos indivíduos e de certos

contextos, as dúvidas que persistem, as hipóteses alternativas, etc. Como escreve Lee Shulman, para ser professor não basta dominar um determinado conhecimento, é preciso compreendê-lo em todas as suas dimensões.

Em terceiro lugar, a procura de um conhecimento pertinente, que não é uma mera aplicação prática de uma qualquer teoria, mas que exige sempre um esforço de reelaboração. Estamos no âmago do trabalho do professor. Nos últimos vinte anos, vulgarizou-se o conceito de *transposição didáctica*, trabalhado por Yves Chevallard, para explicar a acção docente. Posteriormente, Philippe Perrenoud avançou o conceito de *transposição pragmática* para sublinhar a importância da mobilização prática dos saberes em situações inesperadas e imprevisíveis. Pessoalmente, prefiro falar em *transformação deliberativa*, na medida em que o trabalho docente não se traduz numa mera transposição, pois supõe uma transformação dos saberes, e obriga a uma deliberação, isto é, a uma resposta a dilemas pessoais, sociais e culturais.

Em quarto lugar, a importância de conceber a formação de professores

num contexto de responsabilidade profissional, sugerindo uma atenção constante à necessidade de mudanças nas rotinas de trabalho, pessoais, colectivas ou organizacionais. A inovação é um elemento central do próprio processo de formação.

LS: Julgamos ser importante, quando discutimos a formação dos professores, falar sobre os formadores, ou seja, os futuros docentes precisam tanto de um curso bem estruturado como de pessoas competentes para atuarem no seu processo de formação. Qual o papel desses profissionais na preparação dos futuros docentes?

AN: A participação efectiva dos profissionais na formação dos futuros professores, é fundamental para que se crie um novo modelo de formação de professores. Não nascemos professores. Tornamo-nos professores através de um processo de formação e de aprendizagem na profissão. É neste sentido que tenho vindo a falar de passar a formação de professores para “dentro” da profissão. Ao recorrer a esta expressão, quero sublinhar a necessidade de os professores terem

um lugar predominante na formação dos seus colegas. Não haverá nenhuma mudança significativa se a “comunidade dos formadores de professores” e a “comunidade dos professores” não se tornarem mais permeáveis e imbricadas. Quem forma os médicos são outros médicos. O mesmo devia acontecer na profissão docente.

Devemos ser capazes de formar os nossos professores como gostaríamos que eles formassem os seus futuros alunos. Temos um dever de coerência e de congruência. Queremos professores que despertem nos seus alunos o gosto pelo conhecimento, a capacidade de estudar e de aprender, o espírito crítico, a autonomia e a participação. É possível afirmar que os formadores devem possuir quatro disposições (conceito que prefiro a “competências”). Primeira – Ser um professor com grande experiência, respeitado e prestigiado no seio da classe docente, merecendo a confiança dos seus colegas. Segunda – Ser um excelente organizador de situações de formação, capaz de criar um bom clima de trabalho e de promover um diálogo franco e aberto entre os pares. Terceira –

Ser uma pessoa atenta e perspicaz, revelando um sentido apurado de escuta e, sobretudo, uma grande capacidade de leitura, de análise e de interpretação dos problemas pedagógicos. Quarta – Ser um conselheiro e um guia, na melhor acepção do termo, isto é, aquele que percorre um caminho conosco, ajudando-nos a superar dificuldades e a construir novos conhecimentos e práticas.

Deixem-me retomar uma provocação que fiz há quase vinte anos e que me causou alguns dissabores. Em 1991, reagi ao insulto de Bernard Shaw, acrescentando-lhe duas máximas:

Quem sabe, faz.

Quem não sabe, ensina.

Quem não sabe ensinar, forma os professores.

Quem não sabe formar professores, faz investigação educacional.

Procurava, num raciocínio *ab absurdo*, chamar a atenção para certas derivas que legitimavam como figuras de referência especialistas e universitários sem qualquer ligação à profissão docente e ao trabalho escolar ao mesmo tempo que deslegitimavam os professores de uma intervenção no seu próprio campo profissional reduzindo-os a

um papel secundário na formação de professores e na investigação educacional.

LS: Hoje, fala-se muito na necessidade da escola atualizar-se e, nesse sentido, os professores têm sido criticados por não utilizarem como deveriam as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação no seu trabalho em sala de aula. Como o senhor analisa esta questão e qual é o papel destas tecnologias na formação dos docentes e na sala de aula da escola básica?

AN: É preciso reagir contra a ilusão tecnológica, contra a ideia de que sofisticados utensílios (quadros interactivos, computadores, etc.) vão resolver os problemas da educação. Não resolvem. São auxiliares extraordinários, mas não são eles que vão resolver os problemas da educação.

No seu livro *A Galáxia Internet*, Manuel Castells explica que as novas tecnologias obrigam a repensar grande parte do que foi a educação durante a era industrial. E acrescenta que, antes de pensarmos nas mudanças tecnológicas, na reestruturação das escolas ou mesmo na formação de professores, devíamos compreender

a necessidade de uma *nova pedagogia* baseada na interactividade, na personalização e no desenvolvimento da capacidade autónoma para aprender e para pensar. Esta *nova pedagogia* põe em causa convicções fortemente arraigadas na cultura docente, explicando, por exemplo, que nem sempre se aprende do mais simples para o mais complexo ou do mais concreto para o mais abstracto. Em educação, as tecnologias devem inserir-se nesta busca de novos processos pedagógicos, que reforcem o papel do professor e a sua capacidade para responder às situações imprevisíveis do dia-a-dia escolar.

É importante lembrar que as novas tecnologias podem ser um recurso valioso no campo do ensino, mas é importante também considerar que as crianças vivem num estado quase permanente de sobre-excitação, sempre ligadas às mais diversas actividades, quantas vezes simultaneamente (jogos, telemóveis, *ipods*, televisão, computador, etc.). Esta é, aliás, uma das características mais notáveis da juventude, e que contrasta fortemente com o comportamento da geração anterior. A questão coloca-se uma vez mais:

será que a escola deve contribuir para esta inflação de actividades ou, bem pelo contrário, deve pensar o seu trabalho contra a tendência dos dias que correm? A minha resposta é clara: a escola não tem qualquer interesse em lançar-se nesta competição e deve ser capaz, isso sim, de reintroduzir a calma e a serenidade no espaço da sala de aula. O princípio é sempre o mesmo: a exemplo do que aconteceu no tempo da Educação Nova, a escola deve fornecer às crianças, primordialmente, o que elas não têm na sociedade. A sociedade mudou e o que se espera da escola é, hoje, diferente daquilo que se esperava há cem anos.

LS: Os gestores dos sistemas de ensino reclamam que apesar de investirem na formação continuada dos professores há pouca repercussão deste trabalho na melhoria do desempenho escolar dos estudantes. O que o senhor recomendaria nessa área?

AN: Muitos programas de formação contínua têm-se revelado inúteis, servindo apenas para complicar um quotidiano docente já de si fortemente exigente. É necessário recusar o consumismo de cursos,

seminários e acções que caracteriza o actual “mercado da formação” sempre alimentado por um sentimento de “desactualização” dos professores. A única saída possível é o investimento na construção de redes de trabalho colectivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional.

As experiências mais interessantes de formação estão organizadas em torno de professores fortemente comprometidos com a profissão. São professores que querem evoluir e que se juntam com os colegas para reflectirem sobre o seu trabalho. As sessões de formação são coordenadas por profissionais competentes e prestigiados, que merecem o respeito de todos. Não é fácil criar um clima propício à partilha dos nossos problemas e admitir que necessitamos de ajuda. Mas um bom programa de formação não é constituído por uma colecção de cursos ou de palestras. A bagagem essencial de um professor adquire-se na escola, através da experiência e da reflexão sobre a experiência. O que dá sentido à formação é o diálogo entre os professores, a análise rigorosa das práticas e a procura

colectiva das melhores formas de agir. Ao falar em reflexão é justo recordar dois autores, depois de John Dewey, o pioneiro do conceito de “professor reflexivo”. Ao estudar a formação de artistas, Donald Schön constatou que a *reflexão* é essencial para lidar com a surpresa, o inesperado, a inventividade. No campo educativo, Lee Shulman pôs o acento tónico na *compreensão*: para ensinar bem não basta dominar um determinado tipo de conhecimento, é fundamental compreendê-lo na sua matriz histórica, científica e social. A concretização destes dois princípios – *reflexão* e *compreensão* – não depende apenas da boa vontade de cada professor. Depende também do modo de organização das escolas. Os colegas mais experientes e mais competentes devem exercer um papel de acompanhamento e de supervisão. Os professores devem reunir-se regularmente para analisar os problemas pedagógicos.

A colegialidade, a partilha e as culturas colaborativas não se impõem por via administrativa ou por decisão superior. A formação de professores é essencial para consolidar parcerias no interior e no exterior do mundo profissional e para reforçar o trabalho

cooperativo dos professores. Mas nada será conseguido se não se alterarem as condições existentes nas escolas e as políticas públicas em relação aos professores. É inútil apelar à reflexão se não houver uma organização das escolas que a facilite. É inútil reivindicar uma formação mútua, inter-pares, colaborativa, se a definição das carreiras docentes não for coerente com este propósito. É inútil propor uma qualificação baseada na investigação e parcerias entre escolas e instituições universitárias se os normativos legais persistirem em dificultar esta aproximação.

LS: Os professores se queixam que as funções da escola estão sendo ampliadas demasiadamente – educação para o trânsito, educação alimentar, educação sexual, educação para o consumo etc. Além disso, afirmam que, imersos em tantas atividades, sobra-lhes pouco tempo para trabalhar as disciplinas escolares. O senhor considera procedente essa reclamação?

AN: Somos contra o transbordamento da escola, contra o excesso de missões e de tarefas, contra a dispersão de projectos e

actividades, contra a atomização das disciplinas. A escola tem sido transformada num bazar chinês, onde existe tudo e nada, onde tudo parece ter a mesma importância, onde não é possível instaurar um sentido para o trabalho e para as aprendizagens. Por isso, o currículo para o século XXI há-de ser o mais simples possível, deixando a máxima liberdade aos professores.

Para que a escola possa recentrar-se nas suas missões é indispensável que a sociedade esteja mais presente na educação das crianças. É o que tenho vindo a designar pelo reforço do Espaço Público da Educação, um espaço onde são tomadas decisões colectivas e assumidas responsabilidades individuais e institucionais. Actualmente, vivemos em sociedades cada vez mais urbanas e menos rurais, altamente escolarizadas e dotadas de redes de conhecimento, de instituições científicas e de estruturas culturais como nunca existiram no passado.

É a partir desta “riqueza” que podemos imaginar a consolidação de um espaço público da educação, bem mais amplo do que o espaço escolar, reelaborando o conceito de esfera pública proposto por Jürgen Habermas. Trata-se de ampliar as

responsabilidades educativas das famílias, das comunidades locais e das instituições.

É este o sentido daquilo que tenho designado por novo espaço público da educação, no qual se poderá celebrar um novo contrato entre os professores e a sociedade. Não basta atribuir responsabilidades às diversas entidades, é necessário que elas tenham uma palavra a dizer, que elas tenham capacidade de decisão sobre os assuntos educativos.

A concretização desta mudança exige uma grande capacidade de comunicação dos professores e um reforço da sua presença pública. Importa retomar uma tradição histórica das escolas de formação do início do século XX, que procuravam acentuar o papel social dos professores. Hoje, ainda que numa perspectiva diferente, é necessário reintroduzir esta dimensão nos programas de formação de professores.

A solução passa por uma recentragem da escola, de modo a que adquira um lugar mais modesto, o que só é possível se, ao mesmo tempo, houver uma maior ambição e compromisso da sociedade em relação à educação.

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 deliberativa: as pessoas e as instituições devem ter uma capacidade de decisão, e não apenas de consulta ou acompanhamento.

LS: Os professores têm também se queixado que o trabalho no magistério tem se tornado cada vez mais difícil, uma vez que as salas estão cheias de alunos que têm pouco interesse em aprender e que, além de indisciplinados, mostram pouco respeito pelos docentes. O que o professor pode fazer nessas circunstâncias?

AN: O problema principal da pedagogia: conseguir ensinar aqueles que não querem aprender. Dito de outro modo: ensinar os que querem aprender nunca foi um problema. Ensinar os que não querem aprender, isso sim, é a missão mais nobre da pedagogia.

Hoje, todos os alunos estão na escola, mas nem todos têm acesso ao conhecimento. Há muitos alunos que não querem aprender, que não têm qualquer projecto escolar, e a escola encontra-se totalmente perdida perante esta realidade. Não sabemos o que fazer com esta “massa” de

alunos que não nos respeitam, para os quais a escola não tem qualquer sentido. Estamos perdidos...

Dantes só ia à escola quem já compreendia a necessidade da escola. Agora, todos estão na escola, mas a escola só tem sentido para alguns. Bernard Charlot utiliza mesmo palavras mais fortes: há alunos que estão administrativamente inscritos na escola, que a frequentam do ponto de vista físico, mas que nunca nela verdadeiramente entraram.

É este o problema maior da pedagogia. Como lidar então com estas crianças? O meu argumento é que só a pedagogia – uma pedagogia conduzida pelos professores – conseguirá reintroduzir sentido na escola e nas aprendizagens. Uma pedagogia que tome o trabalho docente como a sua referência primeira e que a partir dele procure responder à pergunta mais importante: o que fazer com as crianças que não querem aprender e para as quais a escola não tem qualquer sentido.

Compreender e trabalhar a diversidade, conduzindo os alunos pelos caminhos da aprendizagem, e incluindo-os socialmente através do diálogo, constituem o desafio maior da pedagogia contemporânea. Não se trata, apenas, o que já não seria

pouco, de acolher e integrar estas crianças e estes jovens; trata-se de conseguir que eles adquiram os instrumentos do pensamento e da cultura, o que implica uma actividade metódica, rigorosa, sistemática. Sem isso, a escola torna-se dispensável.

As questões da autoridade, da relação e da disciplina são o coração da profissão docente e do trabalho pedagógico. Sobre isto, o que se tem ouvido, de uma e da outra margem do rio, é medíocre e infeliz.

Um dos primeiros Presidentes da República Portuguesa, Bernardino Machado, escreveu: “Como todo o bom governo, o bom professor disciplina, mas não paralisa as vontades, não escraviza, emancipa”. Reconhece-se aqui a influência kantiana: devemos ser capazes de demonstrar à criança que a autoridade que exercemos sobre ela tem por fim conduzi-la ao uso da sua própria liberdade.

A fórmula de Kant é notável e encerra o ensinamento maior da autoridade pedagógica, que nunca pode ser arbitrária, que é sempre construída numa relação com o outro, que deve trabalhar permanentemente a questão do sentido. Releiam-se *As lições dos mestres*, de George Steiner, para bem compreender que são

inúmeras as fontes de legitimidade da autoridade dos professores (o conhecimento, a competência, a autenticidade, o exemplo, a herança, a verdade, etc.), mas que ela não é nunca arbitrária e firma-se sempre

numa relação de liberdade com o outro. A autoridade pedagógica vive desse paradoxo, tornar-se inútil, para voltar a Bernardino Machado: “aprender a dispensar o mestre”, inverter a equação a favor dos alunos.