

## **CAPÍTULO 3**

### **PROBLEMAS E DESAFIOS: A AUTORIDADE QUESTIONADA**

O século XX foi o século dos direitos entre os quais os direitos da criança. Vivemos uma radicalização dos valores da igualdade e da liberdade que nivela as relações humanas. Da criança submissa passamos à criança cidadã cuja educação deverá fundamentar-se em valores democráticos subjacentes a práticas pedagógicas modernas que são o sinal do progresso da humanidade, designadamente no que se refere ao respeito pela pessoa humana e, paradoxalmente, integram um conjunto de factores conducentes à problemática que assombra as instâncias educativas. Por conseguinte, a realidade social e escolar das crianças dos nossos dias é muito diferente da realidade do passado, e a observância dos seus direitos, consagrados no ano de 1989 pela Convenção Internacional dos Direitos da Criança, remete-nos para o questionamento das relações assimétricas entre educadores/professores e educandos, que têm a sua influência na problemática da decomposição da autoridade. Constatam-se uma relação simétrica generalizada onde não há lugar para os métodos imperativos mas também não se encontram formas de travar a permissividade desgovernada que assombra o sector educativo. Deparamos portanto com diferentes práticas educativas, por vezes completamente opostas, e que, tudo indica constituem um forte contributo para o agravamento da problemática em causa, afigurando-se portanto necessário tecer algumas considerações por forma a expor e confrontar as condições em que se desenvolveram todas as questões inerentes.

Como condição essencial à reflexão surge a necessidade de proceder a um esclarecimento conceptual sobre a autoridade que passará também pela interpretação das formas tradicionais e sua relação com o poder. Questionaremos a adequação dos modelos tradicionais à actualidade e sua ligação com todas as questões candentes.

Estando em causa o exercício da autoridade, que terá subjacente, entre outros factores, a questão da proximidade entre os sujeitos nas relações educativas, emerge a indisciplina e por conseguinte as manifestações de autoritarismo, numa atitude imperativa e arbitrária, bem como a subversão dos interesses e do bem estar das crianças. Constatam-se uma grande falta de respeito mútuo que se traduz num reforço à indisciplina, motivando reacções agressivas e comportamentos inadequados.

Nada disto convém à actividade educativa, cujo sentido é adulterado por toda uma configuração de crise. Se por um lado o autoritarismo implica uma atitude muito radical, desumana e retrógrada, vindo contrariar toda a evolução relativa aos valores de liberdade e cidadania participativa, por outro lado, a permissividade exagerada em nada dignifica a actividade educativa, passando uma imagem de incompetência e irresponsabilidade, para além de transmitir insegurança e por conseguinte uma autoridade débil, criando desde logo a imagem de incapacidade face às dificuldades que possam surgir. Não poderemos esquecer-nos de que os direitos de protecção e participação aplicados à infância revertem em deveres para os educadores/professores que não poderão demitir-se desta competência sob pretexto algum, a quem cabe o papel de promover a educação para uma cidadania democrática.

Procuraremos neste capítulo considerar e expor os factores relevantes para a construção da problemática de forma a podermos posteriormente partir para uma análise mais precisa e conclusiva sobre a questão em estudo.

### **3.1. Poder e autoridade**

Considere-se que, em torno da palavra autoridade existe uma inegável controvérsia que gera certa confusão e torna enigmático o seu significado. De um modo geral, a autoridade está inevitavelmente associada à obediência e ao poder; este, por sua vez, ao domínio, à coacção e submissão. Uma relação de poder é sempre uma relação desigual em que uns comandam e outros se submetem na base da imposição, sob uma estrutura hierárquica em que, quanto mais elevado é o nível, maior será o poder, susceptível de degenerar em autoritarismo. Permite a arbitrariedade e está associado às ditaduras, à tirania, em contextos de relações autoritárias que tornam confuso o significado de autoridade. No que se refere à educação, este quadro remete-nos para o conceito tradicional de autoridade em que o professor/educador era portador de uma autoridade máxima e excessiva, revestida de agressividade e dureza. Deste modo, a autoridade acaba por ser reduzida à faculdade de dominar, obtendo a obediência do outro, tendo adquirido actualmente um sentido pejorativo mesclado de autoritarismo, conduzindo à ideia de que, quanto mais autoridade houver menos liberdade haverá e vice-versa. Por conseguinte, abre-se caminho para que se estabeleça certa equivalência entre autoridade e autoritarismo, o que nos conduzirá ao levantamento de questões relacionadas com a liberdade e os princípios democráticos. Mas então qual é o significado de autoridade? Será apenas uma forma de poder? É ponto assente e consensual o facto de a autoridade consistir na faculdade de obter a obediência daqueles sobre quem se exerce. Mas como? Sob que argumentos?

Não há dúvida de que uma sociedade organizada necessita de certa estrutura de poder - que não deverá ser arbitrário - apta a tomar decisões para obrigar aqueles que são afectados pelas mesmas. No entanto, deveremos estabelecer aqui uma distinção tão clara quanto possível entre o conceito de poder e o conceito de autoridade, sendo que os dois se destacam do autoritarismo que consiste na atitude abusiva por parte dos portadores de qualquer poder.

Registemos então a ideia de que o poder é uma força de coacção para obter certos comportamentos, destinando-se a obter a submissão através da persuasão. O poder, só por si, pode estabelecer o medo mas não o respeito, a submissão mas não a aceitação, é exercido no contexto de uma relação que se reveste de obrigatoriedade.

No sentido de uma clarificação conceptual da diferença entre autoridade e poder, Renaut<sup>139</sup> sublinha que a autoridade consiste numa forma de aumentar o poder, modificando a sua natureza e conferindo um superpoder que não necessita de recorrer à violência para se impor, atendendo a que, através da autoridade se liberta da resistência e da crítica, encerrando algo de sagrado e suscitando uma atitude de respeito e acatamento.

Assim, Renaut, evoca Arendt a quem reconhece o mérito de extrair o sentido da autoridade a partir da sua proveniência latina. Esta autora considera que nas nossas sociedades já nada resta de uma forma específica de autoridade que se perdeu, por isso, sublinha que provavelmente seria mais adequado procurar saber qual foi o significado da autoridade e não qual é o significado de um termo que, diremos nós, assume um lugar comum, na medida em que é aplicado para expressar conteúdos conceptuais diferentes. O mesmo termo é utilizado por aqueles que defendem a autoridade do professor/educador enquanto meio de garantir o desenvolvimento da liberdade do educando, bem como pelos que questionam a autoridade do professor/educador por constituir uma ameaça à liberdade da criança.

Com efeito, a autoridade implicaria uma obediência na qual os homens conservariam a sua liberdade. Platão, no âmbito da política, considerou a possibilidade de encontrar nas leis essa autoridade sobre toda a esfera pública, sendo que todos dependeriam das leis e não de outros homens. Foi com Platão que o pensamento grego mais se aproximou do conceito de autoridade, procurando encontrar uma alternativa à violência e à persuasão, através do poder da razão. Contudo, atribui-se-lhe um carácter utópico, sendo que a razão assume um poder constrangedor de força exterior que reside nas ideias e não nas pessoas. A ideia geral transcende a particularidade e torna-se a norma comum, assumindo uma transcendência análoga à das leis da natureza ou de Deus embora sendo criadas pelo Homem. Pois, a razão, pode ser considerada uma fonte de autoridade de força exterior, uma fonte de inspiração transcendente que confere aos seus detentores uma especialização, e um poder de persuasão que anularia a ambição de Platão no que se refere à intenção de assegurar nos sistemas políticos autoritários uma obediência voluntária, ou seja, estabelecer um fundamento sólido para aquilo que depois dos romanos viríamos a denominar autoridade.

---

<sup>139</sup> RENAUT, Alain (2004). *Op. cit.* pp. 44 e 45.

Pois bem, os romanos apoderaram-se desta filosofia e reconheceram-na como a máxima autoridade no que se refere a assuntos teóricos e do pensamento, procurando uma alternativa à persuasão e à violência. Passam então à sua aplicação prática tendo como objectivo obter a obediência voluntária dos cidadãos, sob o pretexto do valor da fundação, ou seja, agarrando-se ao valor dos feitos passados e ao valor da experiência prática, para garantir um poder estável e respeitado que viria a ser reconhecido como autoridade. A fundação era o alicerce, a edificação que tinha um carácter sagrado e permanecia como um vínculo para as futuras gerações. É assim que surge o fundamento da autoridade romana, com base no respeito pelo passado e pelos mais velhos, dignos de credibilidade e admiração. Nasce o termo autoridade derivado do latim *autoritas*, que por sua vez deriva do verbo *augere*, para exprimir o que, no quadro de uma relação de poder, pode produzir um aumento desse poder. A base da autoridade residia na experiência do passado, herdada através das gerações. O sentido da autoridade romana consistia em perpetuar a fundação, ou seja, aumentar a obra iniciada. O carácter autoritário dos mais velhos não necessitava da força ou persuasão para se fazer ouvir, consistindo num conselho e não numa ordem, sendo que, os costumes dos antepassados eram vinculadores na medida em que tudo o que tivesse acontecido era transformado em exemplo.

A autoridade significará portanto, mais do que um simples poder e, para que funcione, implicará necessariamente a aceitação daqueles sobre quem se exerce. A verdadeira autoridade é aquela que se aceita livremente, porque livremente se reconhece. A sua relação com o poder não é de equivalência mas sim de reforço, estando para além do poder. Funcionará como um meio de fortalecer ou conferir a estabilidade ao poder, pois que, um poder acrescido de uma dimensão de autoridade é um poder que não se discute, vindo portanto a autoridade, facilitar o exercício do poder. Segundo Sacristán Gómez, o ideal seria que o poder fosse sempre exercido por alguém com autoridade: *Si así ocurriera, siempre el poder estaría controlado, limitado y garantizado por y desde la autoridad; pero, por desgracia, es frecuente constatar lo contrario, degenerando entonces el poder, sin el respaldo de la correspondiente autoridad, en opresión o incluso en tiranía (...)*<sup>140</sup>

Os romanos tiveram o mérito de encontrar uma forma de redimensionar o poder com base numa autoridade associada à experiência/competência, conduta exemplar e credível.

---

<sup>140</sup> GÓMEZ, Sacristán (1989). Autoridad y libertad en la relacion educativa. In MASOTA, Altarejos [ et al.] *Filosofia de la Educacion Hoy: conceptos,autores,temas*. Madrid: Dykinson, p. 673.

Com a passagem ao domínio da Igreja, esta disposição foi-se alterando, e a autoridade retoma a sua origem grega, passando a repousar nas leis divinas e no medo em relação ao futuro, funcionando através da força e da persuasão. Assim, constatamos que dos gregos derivam os modelos de relações autoritárias que foram preservados até se esvaziarem de sentido, e, em contrapartida, a experiência romana da fundação de onde nasce a autoridade na sua plenitude foi completamente esquecida.<sup>141</sup>

Ora, a possibilidade de organização do poder sob o dispositivo da autoridade difere consoante o contexto cultural e histórico em questão, nomeadamente o contexto do mundo antigo e o do mundo moderno. Isto significa que as fontes que lhe estão subjacentes sofreram alteração, sendo que os antigos fundamentaram a autoridade em factores de carácter transcendente, como as leis da tradição, as leis da natureza ou as leis de Deus. Com o emergir da modernidade estas fontes que legitimaram a autoridade tradicional, deixaram de fazer sentido, foram-se perdendo e tornaram-se muito questionáveis, sendo olhadas como um argumento para o abuso de poder. Por conseguinte, a autoridade esvaziou-se de sentido, apesar de todos os esforços investidos pelas correntes de pensamento entre conservadores e progressistas. Com a alteração de valores, altera-se a forma de legitimar a autoridade, e os poderes tornam-se frágeis.

Poderemos portanto sublinhar que a autoridade implica sempre a obediência voluntária e por isso deve ser encarada como uma alternativa à violência e à persuasão. Só por si, exclui qualquer meio de coacção, e reveste-se de grandiosidade sendo motivo de veneração e reconhecimento, consistindo numa forma de redimensionar o poder. Arendt sublinha que a autoridade exclui a persuasão que implicaria o uso de argumentos e consequentemente a tornaria partidária e violenta, atendendo a que seria uma forma de coacção. Aponta que, face à ordem partidária da persuasão surge a ordem autoritária que implica sempre uma estrutura hierárquica, opondo-se à coacção pela força e á persuasão por argumentos, dado que, os intervenientes terão os seus papéis bem definidos e reconhecerão a legitimidade da relação. Segundo esta autora, a autoridade foi minada ao longo dos séculos pela violência e pela persuasão.

*Assim, se temos de definir a autoridade, esta é algo que se opõe tanto á coacção pela força como á persuasão mediante argumentos. (A relação*

---

<sup>141</sup>ARENDDT, Hanna (2006). O que é a autoridade? *In Entre o passado e o futuro*. Lisboa: Relógio D'Água, p. 149.

*autoritária entre quem comanda e quem obedece não assenta nem numa razão comum nem no poder daquele que comanda; aquilo que ambos partilham é a hierarquia em si, cuja justiça e legitimidade ambos reconhecem e dentro das quais possuem o seu lugar fixo e predeterminado.*<sup>142</sup>

Nesta definição encontramos o ponto de convergência com a filosofia de Platão, e deste modo se subentende que uma relação de autoridade, do ponto de vista da autora, implicará a hierarquia, na medida em que, quem detém autoridade está numa condição naturalmente superior e credível que lhe foi confiada, conferindo o poder de determinar e decidir relativamente ao outro, e de quem se espera uma atitude exemplar, longe dos recursos humanamente indignos.

Pois, para nós, a questão que se coloca é saber como legitimar a hierarquia numa era em que prevalecem as relações igualitárias. Poderemos considerar que a educação é um sector em que há obrigatoriamente uma desigualdade entre os intervenientes, sublinhando o facto de os educandos necessitarem da ajuda e protecção do adulto, o que pode tornar a necessidade de autoridade mais plausível do que noutros sectores, devido a uma distinção de ordem natural. A especificidade do sector educativo, do ponto de vista de Arendt, confere à autoridade um carácter limitado e politicamente pouco relevante, o que, poderá potencializar uma possibilidade de saída da crise mais acessível do que para as outras esferas da sociedade, perspectiva esta que nos sugere a manutenção de uma autoridade apoiada na desigualdade de ordem natural e institucional, que se verifica nas relações entre crianças e adultos. Mas virá este dado legitimar a autoridade na educação? Será possível isolar o sector educativo relativamente ao todo social? E os valores democráticos estão salvaguardados? Deixando estas questões no ar, avançaremos na exposição da problemática, não esquecendo o significado restrito do termo autoridade tendo como referência o momento da sua introdução, ou seja o significado que teve para os romanos.

Julgamos assim ter contribuído para o necessário esclarecimento sobre o conceito de autoridade, bem como sobre a sua relação com o poder, salientando que este consiste na faculdade de obter a submissão, implicando a obrigatoriedade. Por sua vez, a autoridade consistirá na faculdade de obter a obediência sem violência nem persuasão. Assim, um sistema autoritário consiste no exercício da autoridade com base na hierarquia, e o autoritarismo consiste no abuso da autoridade ou de qualquer poder.

---

<sup>142</sup> *Idem, ibidem*, p. 107.

### **3.1.1. O fim da autoridade?**

Conforme já realçamos, os antigos encontraram formas de legitimar a autoridade obtendo a estabilidade das relações de poder, mas que à luz da filosofia moderna são considerados meios de coacção, que ultrapassam o propósito de obter a obediência voluntária. Desta experiência do passado, resgataremos a autoridade romana que através do mito da fundação e da sua própria força dispensava qualquer tipo de coacção, assentando numa atitude conselheira. Depois dos romanos desenvolveram-se os sistemas autoritários, em que a autoridade assentava em factores que nos remetem para a persuasão e para a violência com base numa atitude imperativa que, parafraseando Arendt, minaram a autoridade, por forma a retirar-lhe o seu aspecto conselheiro, assumindo um sentido de obrigatoriedade, sob castigos e sanções, traduzindo-se numa forma de obter mais poder. Por isso, hoje a autoridade é questionada dado que o seu exercício na base da coacção deixou de funcionar, acabando por esvaziar-se de sentido.

Ainda na linha de pensamento dessa autora, consideremos que a época moderna desafiou todas as formas de autoridade e invalidou qualquer conceito, perdendo-se uma forma de autoridade que vigorou no mundo ocidental durante muitos séculos. Por conseguinte, como temos vindo a dizer, o significado actual da autoridade poderá ser considerado ambíguo, subjectivo e mal definido, incorrendo numa crise cada vez mais acentuada e que, como poderemos concluir terá uma origem política, que se prende com os sistemas autoritários de poder. Arendt sublinha também que o sintoma mais evidente da crise consiste no facto de esta se ter alargado para outras áreas, onde a autoridade sempre fora aceite como naturalmente necessária, nomeadamente a educação.<sup>143</sup>

Esta forma de autoridade simples que existiu com base na dependência das crianças em relação aos adultos, devido à sua vulnerabilidade e à necessidade de dar continuidade a uma civilização estabelecida, mesmo esta, perdeu o seu sentido. Assim poderemos considerar que todos os modelos de relações de autoridade perderam a sua legitimidade. É portanto ponto assente que, ao longo da modernidade e até aos nossos dias, a autoridade sofreu uma crescente problematização e decomposição. Perdeu a sua força, a sua eficácia, a sua legitimidade, porque os seus fundamentos deixaram de ser convincentes ou aceites, sobre os quais não há consentimento face a novos valores e novos ideais. Legitimar a

---

<sup>143</sup>*Idem, ibidem*, p. 106.

autoridade ao abrigo de fundamentos de ordem religiosa, institucional, natural, carismática assentes na transcendência e numa normatividade imperativa, tornou-se incompatível com os princípios da liberdade e da igualdade, hoje extremados e radicalizados.

Consideremos, portanto, que assistimos à queda dos dispositivos de poder organizados sob uma dimensão de autoridade que perde o seu fundamento, e se torna questionável e frágil. No que se refere à educação, a experiência dos mais velhos já não é valorizada, vive-se uma espécie de descrédito e, ousaremos dizer mesmo, uma certa condição que fragiliza a posição dos adultos e assim é anulada uma forma tradicional de autoridade. A autoridade educativa é entendida como um meio de obter do educando um comportamento adequado ao seu próprio bem e ao bem da comunidade em geral. É necessária para controlar as tendências espontâneas da criança, pelo que, a falta do seu exercício constitui uma lacuna na educação que terá a sua repercussão em todos os espaços educativos, tal como se poderá depreender das denúncias proferidas pelos agentes educativos que enfrentam situações de efectiva impotência.

Foi portanto abalada a estabilidade da relação estabelecida nas instâncias educativas, como consequência de uma crise que é transportada das outras esferas sociais, dando origem a situações conflituosas e constrangedoras, que dificultam a actividade pedagógica e vêm pôr em causa a concretização dos objectivos da educação, numa sociedade que assenta no valor da liberdade, e da democracia. Consideremos que, ser livre, implica ter a faculdade de tomar posições, fazer opções, ter sentido crítico, tomar iniciativa com criatividade. Ser livre também implica obediência e reverência, implica uma atitude que se aprende e se desenvolve através de uma responsabilidade crescente.

Agir livremente, significa controlar os impulsos, através da capacidade de restrição comandada pela inteligência inerente a cada pessoa, accionando uma força interior. É através da observação e da reflexão que se poderá conseguir um autodomínio, processo este que se enquadra nos objectivos da educação. Ser livre significa não ter que sujeitar-se a constrangimentos. Paul Nash adverte para o facto de não haver lugar para o endoutrinamento deliberado num sistema educativo de uma sociedade livre.<sup>144</sup> Esse modo de educação conduz a uma situação em que não é possível processar-se o desenvolvimento da liberdade e, dado que é uma forma de condicionar, não poderá ser uma forma de educar. Refere o mesmo autor que a educação pode ser distinguida do endoutrinamento, na medida

---

<sup>144</sup> NASH, Paul (1968). *Autoridade e liberdade na educação*. Rio de Janeiro: Bloch, p. 96.

em que a primeira estimula a liberdade intelectual, enquanto o segundo reduz essa mesma liberdade.<sup>145</sup> A liberdade permite fazer opções responsáveis, numa atitude conduzida por uma percepção interior que depende da natureza e educação que cada um recebe. A pessoa livre actua conforme a sua vontade, com base no seu próprio sentido crítico, e não sob padrões autoritários que visam a inculcação através de ensinamentos não sujeitos a análise.

Pois, uma vez destrinchado o conceito de autoridade, salientemos o perigo das relações autoritárias que põem em causa o valor da liberdade, constituindo um quadro ilustrativo dos contextos em que a autoridade se foi deteriorando.

Nas questões da educação poderemos identificar três atitudes autoritárias:<sup>146</sup> a atitude de um professor/educador que se esquece de que o processo educativo se centra no educando, crê que ele próprio é o único a quem compete tomar decisões que, por sua vez, o educando deve acatar com submissão, sendo esquecido o lado conselheiro da autoridade e assumido o lado imperativo, servindo-se do seu estatuto hierarquicamente superior. Do mesmo modo, a obsessão do educador/professor pela eficácia da sua acção, que conduz o educando a memorizar conhecimentos e a agir sob coacção numa atitude não reflectida, é um acto autoritário. E ainda, o desinteresse pelo mundo da criança num reconhecimento exclusivo do seu próprio universo ao qual o educando deverá adaptar-se, será outro indicador da atitude autoritária e que poderá conduzir à arbitrariedade. É obtida uma submissão que assenta no medo e não na atitude livre, autónoma e responsável. Por conseguinte, é conferido à autoridade um sentido violento e disciplinar.

Sabemos portanto que numa relação de autoridade não poderá haver medo nem mera submissão, mas sim, confiança respeito e obediência. Terá autoridade, o docente cuja superioridade é reconhecida pelos educandos através da credibilidade que suscita. Mas, estará presente esta forma de autoridade nas instâncias educativas? Em que bases assentará a sua força? Por agora consideremos o seguinte excerto do dicionário sobre a filosofia da educação, no que se refere à autoridade do professor/educador, que nos diz o seguinte:

*El educador, especialmente en sistemas de educación formal, dispone de algunos poderes legítimos, necesarios para cumplir la función que tiene*

---

<sup>145</sup> *Idem, ibidem*, p. 97.

<sup>146</sup> IBÁÑEZ-MARTÍN (1997). Autoridad. In GIL COLOMER, Rafael (director) *Filosofía de la educación hoy: diccionario filosófico-pedagógico*. Madrid: Dickinson, p. 72.

*encomendada. Pero el educador, sobre todo, lo que necesita es tener autoridad personal, tanto en las materias que enseña como en su ejemplo de conducta.*<sup>147</sup>

Esta perspectiva remete-nos para a diferença entre poder e autoridade, sendo que o professor tem o poder que decorre do seu estatuto mas que é muito frágil e controverso. Precisa da autoridade para dar um sentido firme e superior à relação educativa, designadamente para não cair nas malhas da violência e da persuasão dada a sua má aceitação, e o seu efeito prejudicial para uma autoridade bem exercida, ou seja, uma autoridade sem constrangimentos. O autor fala-nos da autoridade pessoal, a qual não deveremos confundir com autoridade carismática. Pois, esta decorre do talento, que é um factor natural e que não está acessível a todos, enquanto a autoridade pessoal decorrerá da competência, do bom desempenho, e do respeito pelas normas em vigor e pela pessoa do outro, através de uma conduta exemplar. Mas não estará a atitude pessoal muito próxima do carisma? A autoridade pessoal remete-nos portanto para o impasse em que nos encontramos actualmente, no que se refere aos fundamentos e legitimidade da autoridade, bem como para a evidente necessidade da autoridade no desenvolvimento do processo educativo e, conseqüentemente, para a seguinte questão: Se não podemos educar sem autoridade, como a poderemos legitimar?

Ao pensarmos na existência de uma autoridade prepotente que se reduz a um simples poder autoritário, frágil e ineficaz, pensamos na ameaça que isso significa para a ordem de uma sociedade organizada e no paradoxo que isso constitui face aos valores actuais - humanitários, libertadores e democráticos - bem como na diferença relativamente às sociedades tradicionais onde a autoridade foi estável e forte, ainda que recorrendo à coacção, violando a vontade própria e a liberdade de cada um. Convém, então, definir o significado de uma crise declarada que não poderemos interpretar cegamente, tendo em consideração que o que nos separa da autoridade tradicional é a sua legitimidade, pelo que, temos o dever de procurar formas de legitimar a autoridade nas sociedades actuais, nomeadamente a autoridade nas relações com a infância, tendo sempre presente a complexidade da questão e a fragilidade do momento que atravessamos, procurando não cair em teses muito extremas que nos afastam cada vez mais dos nossos propósitos. Acreditamos que não deveremos pensar em abandonar a autoridade nem em restaurar a

---

<sup>147</sup> *Idem, ibidem*, p. 73.

autoridade tradicional que, essa sim, tem o seu fim anunciado. A possibilidade do exercício da autoridade nos tempos actuais, talvez passe por uma transmutação da mesma que, enfim, nos permita aplicar a filosofia de Platão com a eficácia dos romanos. Pois, como sabemos, Platão defendeu uma educação liberal, rejeitando os métodos autoritários e acreditando na razão como forma de desenvolver a personalidade humana e responsabilizar socialmente os indivíduos, promovendo o respeito mútuo. Por seu lado, os romanos com o seu sentido prático e objectivo, exercem uma autoridade bem aceite e reconhecida com base no valor da tradição, e numa hierarquia naturalmente determinada, não funcionando por imposição mas sim, no âmbito de uma atitude conselheira. Mas, como será isso exequível, sabendo-se que lidamos com seres humanos em que cada qual procura afirmar-se, não abdicando do seu estatuto de igual?

### **3.2. Indicadores de uma crise**

A análise conceptual que acabamos de efectuar, remete-nos para as causas de uma crise de autoridade, que se prende com a inadequação e descrédito das formas tradicionais de autoridade face a novos contextos, marcados pela alteração de valores, ideais e políticas. Esta constatação, ao ser transportada para o sector educativo, necessariamente implica averiguar quais os sinais específicos do problema e a relevância que possam ter para a procura de respostas conducentes ao desejado desvio da trajectória realizada, sendo evidente a plenitude da crise, e sublinhando o facto de todas as perspectivas concorrerem para a procura de alternativas que possam trazer de volta a estabilidade da relação educativa, muito embora sugerindo diferentes saídas, o que, de certo modo amplia o impasse que acompanha o desenvolvimento desta problemática.

De um modo geral a educação continua a assentar numa normatividade imperativa, através da inculcação de normas, valores e saberes, quando na sociedade esta normatividade já deixou de vigorar, atendendo ao emergir de uma base contratual.<sup>148</sup> Assim, estão associadas diversas ideias à questão da autoridade na educação, tais como, influência, poder, constrangimento, violência e disciplina. Desta perspectiva deriva a percepção da hierarquia nos meios educativos, em que os educandos devem aceitar e

---

<sup>148</sup> BARBOSA, Manuel (2006). *Educação e cidadania. Renovação da pedagogia*. Amarante: Labirinto, p. 84.

respeitar orientações e normas pré-definidas pelos restantes membros da comunidade educativa que hierarquicamente ocupam uma posição superior.

Actualmente o acto educativo desenvolve-se num contexto em que se identificam, por assim dizer, dois territórios: o do adulto e o da criança, revestindo-se a educação de uma certa conflitualidade. É possível observar uma espécie de medição de forças que noutros tempos seria inconcebível. Mas o que estará subjacente a esta situação? Será uma atitude inadequada e imperativa do professor/educador, ou a atitude demasiado permissiva? Não revelam as duas certa insegurança?

Pois bem, Houssaye refere que entre outros factores, a atitude dos docentes está directamente relacionada com o problema da autoridade.<sup>149</sup> Sublinha a dificuldade que os docentes inexperientes vivem ao terem de enfrentar os alunos, não sabendo como assumir o seu papel e conduzindo à perturbação da relação pedagógica, que se traduz em problemas de indisciplina. Por um lado encontramos uma servidão exagerada e, por outro, muito laxismo, caindo em pontos extremos que dificultam e mancham o exercício da educação.

Portanto, o próprio desempenho dos educadores/professores, ao porem em prática principalmente a autoridade científica e a autoridade educativa, proporcionam o desencadear destes problemas, face aos quais por vezes acaba por ser adoptada uma estratégia dupla, a qual enquadra a atitude de distanciamento numa relação assimétrica, promovendo a dependência do educando; e uma atitude de proximidade estabelecendo uma relação mais igualitária e favorecendo o desenvolvimento da autonomia. Esta última incide mais sobre a procura de uma estratégia que vá de encontro aos interesses do educando para que este reconheça a necessidade das suas aprendizagens. No entanto, conforme refere Houssaye:

*Tout se passe comme si l'enseignant ne pouvait pas jouer à fond de l'une ou l'autre stratégie. S'il emploie les stratégies dures, il continuera à ressentir un malaise car les contraintes directes et réglementaires jouissent actuellement culturellement d'une faible légitimité. S'il se tourne vers les stratégies douces, il ne pourra gommer le fait que l'institution et ses objectifs subsistent en arrière-fond.*<sup>150</sup>

---

<sup>149</sup> HOUSSAYE, Jean (1996). Problèmes d'autorité : Quelles justifications? In. *Revista Portuguesa de Educação*. Braga: IEP-Universidade do Minho, p. 94 e 95.

<sup>150</sup> *Idem, ibidem*, p. 96.

Assim os educadores/professores deparam com uma situação de indefinição quanto à atitude a adoptar dado que através do método mais suave e igualitário vêem comprometidos os resultados da sua tarefa por falta de correspondência dos educandos, o que desencadeará um certo mal-estar que leva o educador a recorrer a métodos mais duros, e por conseguinte incitando os educandos a comportamentos negativos. O educador acaba por adoptar uma atitude muito ambígua que o torna bastante vulnerável e lhe exige uma capacidade de diálogo, que não evitará os perigos desta estratégia. O tipo de relação igualitária revela-se de mais difícil consecução, mas em contrapartida, a relação desigual e mais dura revela-se ineficaz. Houssaye considera que a questão da proximidade ou afastamento entre os sujeitos na relação educativa, enquanto estratégia adoptada, é um factor preponderante para a questão da autoridade. A relação baseada na desigualdade é mais favorável ao desempenho do adulto que terá menos dificuldade em manter uma aparência de disciplina, no entanto a relação com base na proximidade irá mais de encontro aos interesses da criança. Para além do desempenho do próprio professor/educador, este autor realça o facto de esta problemática poder ser associada também a outros factores inerentes ao acto educativo, tais como o funcionamento institucional e as pedagogias em vigor.

Efectivamente, a condição igualitária em que assenta o nivelamento das relações entre educadores e educandos torna a relação mais susceptível, sendo que o docente vê o seu campo de acção limitado, não lhe sendo permitido recorrer a métodos imperativos para se fazer ouvir nem dispondo de alternativa que garanta a consecução do processo educativo com estabilidade. É-lhe exigido o respeito pelos valores da democracia, tendo o dever de educar para o civismo e para a liberdade. Os direitos dos educandos não podem ser negados, e a atitude autoritária é considerada ilegítima, inadequada e não produtiva. O professor/educador, acaba portanto, por deparar com grande dificuldade em encontrar formas de exercer a sua autoridade de igual para igual.

Face a esta conjuntura, salientamos os diferentes posicionamentos visíveis no sector educativo, sendo que, por um lado, o educador/professor não abdica do seu pedestal, numa atitude conservadora mantendo uma relação autoritária, prepotente e decrépita; por outro lado, o educador/professor demasiado permissivo que pode levar aquela relação igualitária a tal ponto que, a desorganização e falta de respeito mútuo não deixam de aumentar, sugerindo um certo laxismo e falta de competência, conduzindo a uma intervenção

ineficaz, uma falta de referência e de modelos que conduz à perda do comando sobre o processo educativo. Subjacente a este quadro estará a prática descontrolada dos métodos que assentam na igualdade e que, por incompatibilidade, anulam qualquer forma de autoridade.

A Escola para além de permitir a aquisição de conhecimentos e a descoberta do saber, tem por competência educar para a cidadania, para os valores, educar na liberdade e para a liberdade, sem opressão. Aqui reside a grande responsabilidade que justificará a necessidade de o educador/professor ser portador de autoridade, a qual não poderá abandonar sob pretexto algum. Tudo aponta para a necessidade de uma interpretação correcta do sentido das relações simétricas, salvaguardando sempre a diferença e especificidade de papéis entre educadores e educandos, nomeadamente no que se refere à responsabilidade educativa. Sobre esta questão, Hannah Arendt aponta para o seguinte: *Dizer que os adultos abandonaram a autoridade só pode portanto significar uma coisa: que os adultos se recusam a assumir a responsabilidade pelo mundo em que colocaram as crianças.*<sup>151</sup> Isto significará que sem autoridade as sociedades perderão o seu rumo, sendo aquela *indispensável* para a concretização dos ideais de liberdade e democracia. Contudo, o trilho que temos vindo a percorrer desde o início da modernidade, é considerado irreversível, apesar de todas as perspectivas de nostálgico saudosismo do passado, onde em algum momento se poderá ter vivido uma época considerada perfeita. Criou-se um problema intrinsecamente ligado ao desenvolvimento das sociedades humanas para o qual teremos de ser capazes de encontrar soluções.

A situação de impasse em que nos encontramos, ou mesmo a ingénua e irresponsável credibilidade na dificuldade levantada pela introdução e aplicação dos direitos da criança, não poderão servir de argumento em defesa das falhas para as quais não temos sido capazes de encontrar soluções. O adulto tem deveres de protecção e educação sobre as crianças, competência da qual não poderemos demitir-nos, mas reconhecemos de difícil consecução, o que indica claramente a dimensão da crise.

O educador/professor não deverá permitir que a sua autoridade degenere em autoritarismo, contudo, deverá manter sempre a sua liderança.<sup>152</sup> O docente autoritário exige a submissão podendo, portanto, ser arrastado para a prática dos castigos e da

---

<sup>151</sup> ARENDT, Hannah (2000). A crise na educação. In ARENDT;WEIL; RUSSEL; GASSET. *Quatro textos excêntricos* Lisboa: Relógio D'Água. p. 44.

<sup>152</sup> NASH Paul. Op. cit. pp. 122 e123.

coacção, estabelecendo o medo, com base numa normatividade imperativa. Este tipo de atitude poderá trazer alguma segurança ao sistema, facilitando a tarefa do educador/professor, evitando a discussão e garantindo uma obediência cega da parte dos educandos. No entanto, anula o exercício de liberdade a que a criança tem direito, consistindo numa forma de impedir o desenvolvimento do sentido crítico e de responsabilidade, tão importante para a questão da responsabilização social dos indivíduos. O docente que for capaz de manter a sua liderança, A liderança do docente é relevante, na medida em que permite obter a obediência voluntária dos educandos, mas distancia-se muito de qualquer atitude imperativa. O docente líder, será um docente conselheiro e aberto ao diálogo.

Por este motivo, a educação na liberdade e para a liberdade implicará uma maior exigência de responsabilidade por parte de cada um. Por um lado, o ambiente permissivo leva a criança a sentir-se desorientada, sem indicadores do caminho a seguir e, por outro lado, uma atitude permanentemente autoritária e prepotente, denuncia uma falta de respeito pela liberdade. Esta leitura sugere-nos a necessidade de uma normatividade de difícil definição.

Em plena época moderna, através da racionalização, na perspectiva de Weber,<sup>153</sup> as formas de autoridade tradicional sofrem uma transformação progressiva que aponta para uma autoridade hierárquica, de legitimidade racional. Então, era suposto que os detentores de autoridade fossem portadores de saber racional, contrariamente aos subordinados alheios a este saber racional e científico estando submissos à autoridade daqueles que têm a função de operadores de racionalidade, como seria o caso dos educadores/professores que preenchem esta função. A construção do controlo racional é acompanhada de uma profissionalização em que as competências estão bem demarcadas.

Este modelo de exercício de autoridade envolto num formalismo burocrático, implica por um lado a concepção da norma e por outro a sua aplicação, ou seja, há uma autoridade que legisla e outra que executa, tendo subjacente o ideal da hierarquia. Revelou-se ineficaz e com falhas que pouco a pouco foram denunciadas em todos os lugares onde se exercia a autoridade, nomeadamente o sector educativo.

De Munck sublinha: (...) *tout un répertoire de la contestation s'est progressivement forgé dans ce modèle d'autorité rationnelle. La transgression, le non-*

---

<sup>153</sup> DE MUNCK, Jean (2000). Les métamorphoses de l'autorité. In GARAPON, Antoine. *Quelle autorité ?*. Paris : Autrement, pp. 22 e 23.

*conformisme, et toutes les attitudes d'affrontement direct avec les détenteurs de l'autorité constituant des enjeux normatifs centraux de ce répertoire.*<sup>154</sup> Este modelo acaba por entrar em crise e ser arruinado pelas teorias sociais, conduzindo à perda da base científica que assegurava a legitimidade da autoridade racional-formal.

Esta constatação remete-nos para a perspectiva de Gamble, cujo discurso assenta na ideia de que, face ao enfraquecimento da autoridade tradicional e da autoridade moderna de fonte racional-legal, dá-se o aumento das oportunidades para o exercício da autoridade carismática. Esta forma de autoridade que se fundamenta no talento pessoal, poderá ser encarada, aliás conforme lemos em Renaut,<sup>155</sup> como uma maneira de culpabilizar os educadores/professores com menos talento e que por isso não sejam capazes de obter o reconhecimento do educando. Neste sentido regressaríamos à tradição onde o domínio carismático constitui uma das mais antigas formas de autoridade, cuja legitimidade é inaceitável, e por isso virá ampliar a dimensão do problema. Não poderemos portanto confundir o talento com a competência, que se reveste de uma dimensão diferente e certamente terá outra legitimidade mais adequada aos valores actuais, muito embora possa não constituir argumento suficiente para legitimar a autoridade na educação, o que pretendemos averiguar mais adiante.

Toda esta problemática, embora tendo uma leitura específica, está ligada a uma crise mais alargada e traduz a instabilidade que atravessam as sociedades actuais. Hanna Arendt salienta que a educação não poderá desligar-se de uma atitude conservadora,<sup>156</sup> estando a crise da autoridade na educação relacionada com a crise da tradição, levando-nos a crer na autoridade que decorre da desigualdade de ordem natural, a qual implica uma hierarquia entre os sujeitos, como uma saída adequada à esfera educativa. Defende a mesma autora que, se no mundo dos adultos o ponto da situação a que chegamos parece irreversível, na relação com as crianças devemos pensar de modo diferente, ou seja, deveremos exercer uma autoridade escorada na hierarquia autoritária. Contudo nós perguntamos: Que normatividade subjaz a esta perspectiva? Não encobrirá a arbitrariedade nas relações com a infância?

Pois não será fácil esta abstracção da esfera educativa relativamente ao contexto social, o que torna questionável a perspectiva de Arendt. Poderemos no entanto constatar

---

<sup>154</sup> *Idem, ibidem*, p. 31.

<sup>155</sup> RENAUT, Alain, (2004). *Op. cit.* pp. 17 e 18.

<sup>156</sup> ARENDT, Hannah (2000). p. 48.

que, seja qual for o sector da sociedade em questão, não parece haver lugar para a autoridade tradicional, atendendo ao facto de causar constrangimentos e não respeitar os direitos consagrados. Sob que pretexto ou com que direito poderemos nós, hoje em dia, na esfera educativa, usar de força e coagir, para impormos as nossas regras e vermos consumados os nossos objectivos? Esta questão retrata a crise que atravessamos e serve para reafirmar a necessidade de se encontrarem formas diferentes de legitimar a autoridade. Mesmo atendendo à vulnerabilidade da criança e à necessidade de orientação e protecção, não poderemos ignorar a sua capacidade de se manifestar nem ignorar a sua própria vontade e individualidade, não poderemos negar os seus direitos como ser humano e como criança. A criança tem vontade própria, e nós, educadores/professores, temos o dever de ajudá-la a desenvolver a sua autonomia e sentido de responsabilidade, o que não passará pela normatividade imperativa, ainda que possa pensar-se na necessidade de uma estrutura hierárquica que pretendemos averiguar. A criança terá de aprender a pensar por si, em função das suas vivências, aprendendo a estabelecer relações e a tirar conclusões, naturalmente dentro de certas limitações decorrentes do seu estágio de desenvolvimento, e o educador/professor tem o dever de garantir a consecução deste objectivo educativo, conforme está previsto na Convenção dos direitos da criança, ratificada por Portugal em 1990.<sup>157</sup>

O cerne da questão consiste em saber como legitimar a autoridade, considerando o seu exercício imprescindível, por forma a que não desapareça do contexto das sociedades actuais, especificamente para garantir o sentido da relação educativa em democracia e no respeito pelos direitos de cada um.

### **3.2.1. A criança como sujeito de direitos**

A Convenção Internacional dos Direitos da Criança encerra no seu conteúdo o reconhecimento de um estatuto específico à criança que deverá ser vista como um igual

---

<sup>157</sup> *A Convenção sobre os Direitos da Criança foi assinada por Portugal a 26 de Janeiro de 1990, dia em que foi aberta à assinatura, na sede das Nações Unidas em Nova Iorque. Depois de aprovada pela Assembleia da República, para ratificação (Resolução n.º 20/90), sem reservas, foi ratificada pelo Presidente da República (Decreto n.º 49/90) e publicada no Diário da República a 12 de Setembro de 1990. (...) A Convenção pode ser directamente invocada no sistema jurídico português (em conformidade com o Artigo 8.º-2 da Constituição), devendo as suas disposições prevalecer sobre outras leis internas, em caso de conflito, salvo se a legislação nacional for mais favorável. In: REIS, A. Monteiro (2002). *A revolução dos direitos da criança*. Porto: Campo das letras, p. 171.*

enquanto ser humano, mas com a particularidade da infância, e nunca como um adulto em ponto pequeno. Assim, antes de tudo, a criança tem o direito a ser criança, a viver a sua infância tendo em vista a própria realização enquanto ser humano em todos os momentos da sua vida. A criança não é uma pasta para ser modelada, pois já existe como pessoa antes de ser educada, já tem a sua individualidade e por isso lhe são reconhecidos direitos enquanto cidadão.

No passado deveria submeter-se à razão do adulto até à idade de discernimento, não sendo portanto escutada, estando sob o poder dos pais e educadores a quem devia obediência incondicional, sujeita a um vasto leque de arbitrariedades e constrangimentos, numa atitude submissa perante o adulto. Com a introdução dos direitos da criança através da Declaração de 1924 desencadeou-se um processo de libertação da criança da condição de um ser inferior e oprimido. A criança passou então a ser sujeito de direitos-protecção, vista à luz da sua particularidade, considerando a sua especificidade em relação ao adulto e a sua vulnerabilidade e desamparo. Torna-se objecto de protecção face a atitudes abusivas quer da família quer da sociedade, cujo exercício de poder passa a ser controlado, tendo como orientação os deveres para com as crianças. Por conseguinte, a protecção da criança tornou-se a norma fundamental e consensual do direito da infância, consistindo a legitimidade da autoridade dos adultos nos deveres que lhes cabem face ao interesse superior da criança, por forma a justificar e limitar qualquer poder sobre a infância. Tendo em vista o desenvolvimento harmonioso da criança, o primado do interesse superior viria a ser reafirmado com a Declaração de 1959, através da aceitação por unanimidade dos países da ONU. Dá-se nesta altura um reconhecimento universal da criança como um ser humano, livre e digno, muito embora permaneça como um ser que os adultos protegem, tendo subjacente o interesse da criança que é então consagrado, tal como nos refere Reis Monteiro, realçando o seguinte:<sup>158</sup>

*Em suma, o interesse superior da criança é 'superior' a interesses culturais e outros não compatíveis com os seus direitos e pode ser também 'superior' a interesses imediatos da própria criança. Resume-se no direito da criança aos seus "direitos do homem" e à consideração da sua diferença de criança.*

---

<sup>158</sup> MONTEIRO, Reis (2002). *A revolução dos direitos da criança*. Porto: Campo das letras, p. 147.

*Assim bem compreendido, o interesse superior da criança não é diferente do interesse superior de uma sociedade democrática e do interesse superior do devir da Humanidade.<sup>159</sup>*

Posteriormente, com a Convenção de 1989, dá-se uma verdadeira revolução na representação da criança, a quem são também reconhecidos os direitos de participação, em alusão à Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948, que Renaut sublinha:

*Le document se signale d'emblée par une ampleur nouvelle, qui n'est nullement le produit du hasard ou d'une simple volonté d'explicitation rhétorique : il ouvre, en effet, l'énoncé de ses cinquante-quatre articles par l'indication que chaque être humain, adulte ou enfant, peut se prévaloir de tous les droits et de toutes les libertés inscrites dans la Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948. La Convention commence donc certes, elle aussi, par une liste de droits-protection, mais elle leur ajoute immédiatement une étonnante série de droits qui correspondent à des libertés reconnues à l'enfant.<sup>160</sup>*

É reconhecida a cidadania da infância, abrindo a possibilidade de a criança exercer as suas liberdades de acordo com a evolução da sua capacidade de discernimento. Houve portanto uma evolução progressiva, considerando-se actualmente que mesmo antes de a criança falar já é capaz de manifestar a sua vontade, pelo que deve ser atendida e respeitada. A criança contém uma natureza própria e original que o educador/professor deverá procurar preservar, por forma a que não se contribua para a formação de um ser apenas racional e social no sentido clássico do termo.<sup>161</sup> Singly, referindo-se aos pais, sublinha o seguinte:

*Les parents doivent changer de rôle. Ils ne sont plus d'abord des individus appartenant à une génération précédente qui doivent transmettre à la génération suivante les savoirs et les expériences accumulés. Ils sont des individus chargés de décrypter, d'interpréter les besoins des enfants afin*

---

<sup>159</sup> *Idem, ibidem*, p. 156.

<sup>160</sup> RENAUT, Alain (2004). *Op. cit.* p. 178.

<sup>161</sup> DE SINGLY, François (2004). Le statut de l'enfant dans la famille contemporaine. In. DE SINGLY, François (coord). *Enfants-adultes. Vers une égalité de statuts ?* Paris : Universalis, p. 19.

*d'aider ces derniers à devenir eux-mêmes. Ils doivent aussi mettre en place un environnement susceptible de les aider dans cette ambition.*<sup>162</sup>

A criança passou a ter direito à liberdade de expressão, e o adulto passou a ter o dever de a escutar e atender, respeitando o seu direito de participação em processos de tomada de decisão conjunta, sendo que estará salvaguardado o direito a desfrutar da infância num ambiente de compreensão tendo em vista a realização desta etapa da vida. A criança tem direito a tomar a palavra, que o adulto não lhe poderá negar, passou a ser sujeito activo do universo onde vive, devendo ser portador de autonomia, não tendo no entanto autoridade absoluta sobre a sua existência, sendo que estará dependente da autoridade pontual consagrada pela lei, sempre na condição do respeito pela pessoa da criança, que não será confundida com o adulto, vivendo em contextos mais democráticos do que no passado. Por conseguinte, deverá ser ouvida na tomada de decisões partindo do princípio de que os educadores não sabem por definição quais são os interesses da criança, dado que estes serão relativos e decorrentes da nova definição do indivíduo. A educação consiste na interiorização da regra da vida social, mas antes de tudo, consiste em desenvolver a natureza específica de cada pessoa no respeito pelos seus direitos de participação.

Com efeito, a criança é reconhecida como um semelhante, portador dos mesmos direitos-liberdade que o adulto, pelo que se tornou delicado fixar limites à expressão dessas mesmas liberdades como meio de assegurar o exercício da autoridade na educação, inferindo a ideia de que o exercício da autoridade implica a existência de limites. Mas como definiremos esses limites? Não sabemos exactamente até onde se poderá considerar a autoridade do adulto para intervir na vida da criança. Tornou-se difícil conciliar os direitos de protecção com os direitos de liberdade, sendo que o dever de protecção só por si não confere autoridade. Não há uma definição clara relativamente às fronteiras dos direitos-liberdade, bem como relativamente às fronteiras dos deveres de protecção. Deste modo, o documento de 1989 expõe-se a certas objecções que dificultam a sua aplicabilidade prática. Segundo Renaut, seria necessário produzir mais um documento que regulamentasse a aplicação prática da Convenção por forma a explicitar que os adultos têm o dever de respeitar as liberdades reconhecidas à infância desde que aquelas não impeçam o exercício

---

<sup>162</sup> *Idem, ibidem*, p. 20.

de protecção necessária à observância do bem-estar e integridade da criança, atendendo a que: *Le Rappel de nos obligations (de protéger les enfants) y servirait de cran d'arrêt clair à toute application irraisonnée des droits-libertés.*<sup>163</sup>

O não reconhecimento de um destes registos conduziria a relação educativa com a infância a descaminhos indesejáveis, uma vez que, se reconhecermos apenas a dimensão protectora, incorreremos no erro de limitar a autonomia e a liberdade compatível com o reconhecimento da dignidade do ser humano e com os objectivos da educação. Do mesmo modo que, ao atendermos apenas aos direitos-liberdade estaremos a demitir-nos dos deveres próprios da educação, dado que temos que proteger a criança das consequências da sua imaturidade.

Poderemos, portanto, inferir da perspectiva de Renaut que ao aplicarmos a Convenção devemos considerar a limitação recíproca dos dois tipos de direitos como uma limitação das liberdades pelas obrigações que temos em relação à protecção da criança, dado que, após a decomposição das formas tradicionais de autoridade, o poder dos educadores/professores reside na capacidade de articular as duas dimensões dos direitos da criança, bem como na capacidade de julgar sobre a forma como o reconhecimento de uns previne a aplicação desmedida de outros, por forma a tornar possível a avaliação de cada situação em particular, prevenindo o reconhecimento desproporcionado das diferentes dimensões.<sup>164</sup>

### **3.2.2. A relação igualitária**

A questão do respeito pela criança implica certa reverência para com a infância, que terá a sua repercussão na relação educativa. A Escola deve transformar-se num espaço democrático em que todos os membros deverão ter a oportunidade de se realizarem como pessoas, numa atitude participativa e consciente. É suposto que as crianças assumam as suas responsabilidades numa sociedade livre, por forma a desfrutar dos direitos do cidadão com dignidade e com respeito pela pessoa do outro.

O espaço educativo passa a ser reconhecido como um lugar de direito onde deverão ser respeitados os princípios fundamentais do direito, sendo que o critério da idade perdeu

---

<sup>163</sup> RENAUT, Alain (2004). *Op. cit.* p. 182.

<sup>164</sup> *Idem, ibidem*, pp. 183 e 184.

o seu carácter discriminatório. Sobre esta questão tem surgido alguma controvérsia decorrente de conceitos diferentes. Por um lado, há aqueles que consideram a escola um lugar não democrático onde se desenvolve a actividade educativa estabelecendo-se uma relação desigual entre os educadores/professores e os educandos, sendo que a sua base contratual assentará numa assimetria em que uns ensinam e outros aprendem. Por outro lado, surge a perspectiva voltada para o espaço educativo enquanto lugar de trabalho conjunto, ou seja, um espaço onde os diferentes sujeitos devem aprender a viver e a trabalhar conjuntamente, facilitando a interiorização dos princípios elementares do direito que serão postos em prática gradualmente através da aprendizagem e reconhecimento de normas. Uma terceira vertente aponta para o espaço educativo como sendo um lugar onde as crianças são reconhecidas como cidadãos titulares de liberdades públicas, mas não portadoras de autoridade uma vez que não se governam por si só. O educador/professor deverá garantir portanto o respeito pelas pessoas e pelas normas da vida em comunidade.

Desta configuração sobressai o processo igualitário inerente ao desenvolvimento das sociedades modernas, num contexto democrático onde se prevê que a lei garanta as liberdades dos indivíduos, implicando deveres e obrigações entre os sujeitos. A criança é um ser livre, igual a todo o ser humano nas questões dos direitos, da igualdade e da liberdade, muito embora dentro da sua especificidade infantil. Contudo, este processo tende a ser olhado cegamente, desconsiderando os diferentes contextos que requerem uma observância particular, descaindo para o denominado pseudoprogressismo, denunciado por Quintana que, citando Romero, adverte para o facto de não se entender a autoridade do educador/professor como algo natural, descurando as normas em favor dos direitos. Consequentemente, cultiva-se a ideia de que o educando é igual ao educador, o que, segundo inferimos da perspectiva deste autor, será um erro e uma falta de sentido da realidade, pois que, não se compreende como é possível que a sociedade não promova o respeito pelas pessoas adultas e o prestígio dos professores.<sup>165</sup>

Por sua vez, Paul Nash, sobre esta questão das relações igualitárias na educação, realça a ideia de que, ao procurarmos saber qual será a relação adequada entre educadores/professores e educandos, não deveremos olhar para o passado nem para uma simples forma igualitária, mas sim para a concepção que temos de ensino-

---

<sup>165</sup> QUINTANA, José Maria (2004). *La educación está enferma*. Valencia: Nau Llibres, pp. 38 e 39.

aprendizagem/educação.<sup>166</sup> Segundo este autor, a relação educativa deverá ser fraccionada em determinado número de funções, das quais, umas sugerem a relação igualitária e outras a relação de desigualdade, ou seja, no que se refere à relação humana que se estabelece entre educador e educando, e que se pretende seja uma relação perfeita, deparamos com a necessidade de uma atitude igualitária em que ambos têm o mesmo estatuto, enquanto seres humanos iguais em direitos e em deveres. Ambos devem tratar-se com respeito e cortesia, sendo que ninguém exerce poder sobre ninguém, tratando-se entre si como fins e não como meios, tendo, portanto, um papel idêntico a desempenhar. Mas, no que se refere à função lectiva que se pretende concretizar com sucesso, deveremos reconhecer uma relação desigual em que o educador/professor tem a função de ensinar, de transmitir saber, seja qual for o método utilizado, e o educando tem a função de aprender. *Na verdade, o professor é utilizado precisamente porque é desigual – em saber, conhecimento, habilidade, experiência ou maturidade. A ele cabe a tarefa de guiar e julgar, e, às vezes, de dirigir e ordenar. No exercício dessa tarefa, igualdade significa irresponsabilidade.*<sup>167</sup>

Relativamente à controvérsia criada surge a necessidade de modificar a relação estabelecida com o direito, sendo que tudo aponta para uma normatividade bem definida em que todo o procedimento disciplinar deverá respeitar os princípios gerais do direito, ou seja, deverá respeitar a pessoa do aluno e a sua dignidade, o que exclui automaticamente qualquer atitude humilhante.<sup>168</sup> A Convenção reconhece a cidadania da criança que deverá poder ser exercida e aplicada à medida que a criança vai crescendo em conjunto com as suas capacidades.

O adulto tem o dever de informar a criança sobre estas questões do direito e, principalmente, oferecer-lhe a oportunidade de constatar a sua aplicabilidade prática através de vivências do quotidiano.

Hoje em dia, os espaços educativos devem estar estruturados de forma a permitir o exercício das liberdades e do direito de participação por parte das crianças, sendo que o educador/professor terá a sua quota-parte de responsabilidade neste processo. Apesar de as práticas revelarem alguma discrepância entre o que deve ser feito e aquilo que se faz, o espaço educativo está convertido num espaço de prática da cidadania, onde as crianças

---

<sup>166</sup> NASH, Paul. *Op. cit.* p. 227.

<sup>167</sup> *Idem, ibidem*, p. 228.

<sup>168</sup> LE GAL, Jean (2005). *Los derechos del niño en la escuela*. Barcelona: Graó, p. 65.

deverão ter a oportunidade de participar sendo também responsabilizadas pelos seus actos, num contexto de abertura e compreensão.

A não ser o caso da Convenção dos direitos da criança, não haverá muito por onde encontrar forma de fixar uma referência normativa com segurança e estabilidade para reestruturar as relações entre adultos e crianças.<sup>169</sup> No que toca à educação, referimo-nos a pessoas entre as quais se estabelece uma desigualdade de ordem natural, e que se prende com aspectos como os saberes e a maturidade, mas que não poderemos entender em termos de superioridade. Chegamos mesmo a considerar a inviabilidade da relação educativa sem uma dimensão assimétrica e sem o reconhecimento de certo desnivelamento que torne possível a autoridade, no entanto sabemos que não podemos manter viva esta relação com base numa superioridade natural que acompanhou as sociedades tradicionais:

*Dans le cadre même d'une culture politique de l'égalité, nous nous y rapportons à des êtres avec lesquels nous nous trouvons néanmoins, par la force des choses, dans une relation de différenciation naturelle, laquelle se trouve, qui plus est, connotée en termes de supériorité. Toutefois, précisément parce que cette situation est désormais vécue par nous, comme par toutes les générations à venir, à partir des «a priori» constitutifs d'une culture de l'égalité, nous ne pouvons ni ne devons plus vivre cette relation sur le mode par lequel, dans les sociétés encore traditionnelles, les supérieurs naturels (ou ceux qui s'apparaissaient ainsi à eux-mêmes) se rapportaient aux inférieurs.<sup>170</sup>*

Com efeito, no que se refere às causas que induzem a dinâmica democrática da igualdade de condições, destaca-se por um lado a impossibilidade de excluir a criança do estatuto de igual que se prende com a individualização democrática, pelo que instauramos com a infância uma relação que se desenvolve na base da igualdade, impedindo o recurso a meios de domínio autoritário. Mas, em contrapartida, este regime igualitário tende a ser dificilmente compatível com o próprio conceito de educação e com a relação estabelecida entre o adulto e a criança que, sendo educativa, se baseia na condição desigual decorrente do papel do educador. Há como que uma certa tensão relativamente à relação de presumível superioridade, devido à referida dinâmica da igualdade que anula cada vez

---

<sup>169</sup> RENAUT, Alain (2004). L'enfant à l'épreuve de ses droits. In DE SINGLY, Francois (coord.). *Enfants-Adultes*. Paris : Universalis, pp. 64 e 65.

<sup>170</sup> RENAUT, Alain (2004) *Op.cit.* p. 148.

mais os meios tradicionais. Aqui reside uma forte causa para o problema de autoridade, e que nos incita a pensar em novas formas de a praticar.

Não deveremos, portanto, cair em perspectivas muito extremas ou simplificadoras, procurando encontrar um ponto de equilíbrio que nos conduza à definição de uma relação antes de tudo humana, respeitadora, que não subverta o interesse superior da criança, nem o papel do adulto, designadamente o papel do educador/professor. Por conseguinte, este ponto de equilíbrio não será propriamente um posicionamento intermédio que possa situar-se algures entre a assimetria ou hierarquia, e a simetria ou igualdade nas relações, mas provavelmente prender-se-á com uma definição que permita conjugar as duas atitudes.

A criança é portadora de uma dimensão de alteridade que a torna diferente e sujeito de direitos específicos. Por conseguinte, os seus direitos-liberdade, comuns a todos os seres humanos, serão naturalmente limitados em prol das exigências de protecção e educação que lhe são devidas, muito embora nunca podendo entrar em contradição com o reconhecimento da sua identidade humana, o que Renaut enfatiza do seguinte modo: *L'enfant se trouve ainsi voué à constituer et à demeurer, pour les Modernes, le seul de tous les êtres humains avec lequel nous avons à entretenir des rapports, non pas seulement d'égalité en droits et, résiduellement, d'inégalité en fait, mais bel et bien d'égalité et d'inégalité en droits.*<sup>171</sup> Daqui se depreende uma contradição inerente ao acto de educar que se reveste de certa vulnerabilidade neste contexto de modernização irreversível, dado que envolve valores sagrados os quais não poderemos alienar. A relação educativa não pode apartar-se deste processo de modernização, pelo que acaba por sofrer as consequências da dinâmica democrática que lhe está subjacente.

### **3.3. A indisciplina e sanções**

A questão da disciplina externa traz implícito o risco das restrições arbitrárias que muitas vezes o professor/educador se vê tentado a impor em nome de um ambiente pacífico, ou para garantir o bem-estar da maioria, não passando, portanto, de uma relação de constrangimento. Neste quadro surge a questão da punição, considerada um instrumento disciplinar para ser utilizado na altura certa, o que exige uma análise atenta de forma a

---

<sup>171</sup> *Idem*, *ibidem*, p. 151.

minimizar o dano que possa causar. Antes de mais centremo-nos no facto de o castigo surgir para garantir a observância das regras estabelecidas, dado que qualquer regra depois de estabelecida deve ser mantida, o que nos induz a pensar muito bem sobre a necessidade de cada regra instituída e se de facto essas regras revertem em benefício das crianças a quem as aplicaremos. Pois, de um modo geral, a punição conduz a um sentimento de ressentimento e a uma falta de respeito próprio, dificilmente corrigindo a atitude daquele que infringe as regras, acabando por não reconhecer o erro, anulando a possibilidade de um resultado benéfico que possa seguir-se ao castigo. O castigo externo não apresenta resultados positivos no que se refere ao aperfeiçoamento dos comportamentos, ou seja, qualquer atitude observável sob coacção é pontual, não se verificando uma consciencialização da aprendizagem.

O conceito de disciplina está associado aos métodos tradicionais utilizados para manter a ordem nas instâncias educativas, os quais se prendiam com a aplicação de diversos castigos impostos pelo educador, incluindo os castigos corporais. Contudo, esta prática tende a ser ultrapassada, nomeadamente através da negociação, atendendo a que a presumível disciplina nos meios educativos deverá ser assegurada de modo compatível com a dignidade humana da criança. Os castigos tradicionais, muito associados a uma educação eficaz, são reconhecidos actualmente como um erro, ainda que justificados pela necessidade de impor limites às crianças e para que estas sintam o peso da autoridade, ou seja, para garantir o exercício da autoridade.

A proibição de castigos presente na lei e nos regulamentos, não tem sido suficiente para que as mentalidades e as práticas mudem, dado que existem aqueles que julgam ser impossível educar sem a aplicação dos castigos que funcionam como meios de dissuasão com o fim de combater a desordem.

Pois mais uma vez caímos na dicotomia autoridade/disciplina, em que se confundem os conceitos, convergindo para a imposição de regras. Contudo, não poderemos associar a autoridade à disciplina imperativa e vice-versa. Estará, portanto, em causa saber se a coacção sobre os sujeitos conduz a um cumprimento correcto e civilizado das regras, não interferindo no desenvolvimento saudável e equilibrado do ser humano. David Carr, ao falar-nos das perspectivas de Lane e Neill, diz-nos o seguinte:

*Así, no sólo están de acuerdo con Rousseau en considerar que los males de la sociedad se derivan a menudo de la potencialidad conflictiva del falso orgullo o “ amour propre”, sino que van más allá al considerar estas actitudes, que aparentemente denotan superioridad, como sintomáticas de inseguridad, de ansiedad y del sentimiento de inferioridad del individuo.*<sup>172</sup>

Deste modo, ao partilharmos desta perspectiva, avançamos com a ideia de que uma disciplina imposta externamente, em vez de contribuir para a resolução das dificuldades apresentadas pelas situações de indisciplina e mau comportamento, acaba por agravar a situação e dificultar a resolução dessas dificuldades. Estudos realizados nesta área apontam a disciplina severa e coerciva como causa do comportamento antisocial.<sup>173</sup> As crianças privadas da sua liberdade não desenvolvem o sentimento de responsabilidade e confiança, pondo em causa o desenvolvimento da capacidade e dignidade do ser humano.

A autêntica liberdade implica responsabilidade e não permissividade, pois que, na sociedade a criança não deverá ter nem mais nem menos direitos que os outros, mas sim os mesmos direitos de cidadania. Na perspectiva apresentada por Lane e Neill, segundo Carr, para lidar com uma criança vítima de repressão e coacção devemos pôr de lado todas as formas de autoridade e disciplina impostas externamente, permitindo à criança o domínio absoluto da sua vida no espaço educativo.<sup>174</sup> Este tipo de atitude um tanto radical foi a forma terapêutica que aqueles autores encontraram para libertar as crianças do conceito negativo de autoridade, combatendo psicologicamente um ressentimento relativamente ao exercício da mesma, por forma a facilitar o reconhecimento da utilidade das normas da vida civilizada.

Esta liberdade consiste num meio de fomentar a autonomia responsável, em que as crianças acabam por sentir a necessidade de regras e assumir a sua elaboração, bem como o controlo da sua aplicação. Deste modo, é fomentada uma responsabilidade autêntica num ambiente de respeito e confiança mútua.

Tudo aponta no sentido de que a solução para o problema da indisciplina não passe pela atitude autoritária, mas sim pelo usufruto da liberdade, o que nos afasta cada vez mais dos métodos tradicionais e do autoritarismo que ainda hoje é possível observar,

---

<sup>172</sup> CARR, David (2005). *El sentido de la educación. Una introducción a la filosofía y a la teoría de la educación y de la enseñanza*. Barcelona: Graó, p. 300.

<sup>173</sup> Experiências de Lane e Neill referidas por Carr. In CARR, David. *Op. cit.* pp. 299 a 302. ; experiências de Freinet, Korczack e Pistrak, referenciadas por Le Gal. *Op. cit.* pp. 162 a 168.

<sup>174</sup> *Idem, ibidem*, p. 301.

apresentando-se como a voz do poder em nome da manutenção da autoridade. Segundo o dicionário de filosofia da educação,<sup>175</sup> o autoritarismo na educação articula-se em torno de um equívoco relativamente à atitude do educador que erradamente toma decisões com prepotência, pretendendo que o educando o siga cegamente, tendo como finalidade obter os resultados a que se havia proposto, mesmo desconhecendo os interesses dos educandos. Aqui se reflecte o exercício da autoridade para a realização do próprio professor/educador e não para o bem dos educandos, valorizando a ordem pela ordem numa filosofia autoritária, que visa a obediência absoluta, recorrendo ao castigo sempre que necessário para obtê-la.

Ora tal atitude vem pressionar o educando que acaba por não desenvolver um conceito positivo sobre si próprio, desligando-se dos seus interesses e tornando-se parte de uma engrenagem social, que cultiva a servidão, e simultaneamente desencadeia reacções de rejeição e resistência.

Poderemos portanto avançar com a ideia de que um dos factores conducentes à indisciplina é a vivência em ambientes não democráticos que limitam a liberdade e promovem o sentimento de revolta, a falta de confiança, a baixa auto-estima e a falta de sentido crítico, favorecendo uma atitude irresponsável.

Em contrapartida, uma má interpretação dos métodos liberais pode conduzir efectivamente à anarquia e à falta de disciplina absoluta que certamente nenhum educador defende, independentemente da filosofia que preconize. Contudo, na prática educativa estes equívocos vão surtindo efeito, originando situações de efectiva falta de ordem e de referências para os educandos, conducente à falta de educação que ameaça as sociedades modernas. Enfim, constataremos que para além da definição de métodos em conformidade com as exigências dos tempos actuais, é urgente encontrar uma normatividade que garanta a articulação entre autoridade, disciplina e liberdade, pois que a necessidade de normas de conduta social é indispensável a uma vivência civilizada e a uma autoridade de referência.

É preciso encontrar o caminho para sairmos do labirinto criado pelo dualismo indisciplina-autoritarismo em que se constata uma relação de causa-efeito, ou seja, quanto mais indisciplina houver, maior tendência haverá para o autoritarismo, que por sua vez irá gerar ainda mais indisciplina a atender às considerações feitas por nós. A disciplina não deve ser exercida apenas pela ordem em si mesma mas sim para assegurar a protecção da

---

<sup>175</sup> IBÁÑEZ- MARTÍN. *Op. cit.* p. 72.

criança em relação aos seus impulsos naturais, à sua espontaneidade e à sua própria ingenuidade, por forma a não satisfazer os seus desejos mas sim as suas necessidades. A disciplina é uma forma de limitar a liberdade muito embora não a anulando, permitindo apenas que cada ser humano encontre a sua direcção evitando os erros por ignorância que não trazem qualquer benefício, pelo que a disciplina será como que um caminho para a liberdade. Paul Nash realça o seguinte:

*Sendo um caminho, a disciplina não é um fim em si mesma: o fim é a espécie de auto-realização produtiva, tornada possível somente por meio da disciplina. Essa auto-realização é alcançada parcialmente através de uma ordenação íntima da personalidade, conformando-a harmoniosamente com a ordem do universo.*<sup>176</sup>

A liberdade implica ordem, sob pena de degenerar em caos e conseqüentemente conduzir à tirania, pelo que concedemos especial atenção à perspectiva de que o caminho para a liberdade plena passará pela autoridade e pela ordem, que não poderá ser arbitrária mas sim legítima, tendo sempre como objectivo principal o bem-estar da criança. A criança precisa de sentir-se segura como que para alicerçar a sua personalidade livre, pelo que será sempre indispensável encontrarmos um ponto de equilíbrio entre a necessidade de segurança e o risco de uma protecção exagerada e inflexível.

### **3.3.1. A disciplina participativa**

Tudo indica, portanto, que a relação educativa deverá ser uma relação de cooperação caracterizada pela consciência de normas ideais subjacentes ao conjunto de regras. Neste sentido, uma disciplina educativa terá de ser compatível com a dignidade da criança como ser humano, pelo que é necessário insistir na divulgação dos direitos da criança e continuar a promover o desenvolvimento de experiências nos meios educativos com o objectivo de oferecer soluções alternativas à disciplina apoiada na repressão, na violência física e psicológica. Então como será possível, no desenvolvimento das actividades educativas, manter a ordem e ao mesmo tempo respeitar os direitos e as

---

<sup>176</sup> NASH, Paul. *Op. cit.* p. 128.

liberdades da criança e favorecer a sua participação? Em que poderá basear-se a aplicação de uma disciplina educativa?

Conforme já consideramos, a participação da criança é uma forma de criar uma cidadania activa e responsável, bem como uma forma de encontrar soluções para os problemas criados e dificuldades que surgem, tais como, o ruído, a falta de educação ou a violência. Este exercício da cidadania passará pela definição de regras que permita a reflexão sobre os deveres, as transgressões e os castigos ou repreensões. Através desta acção será possível afirmar, em primeiro lugar, os direitos e as liberdades, bem como contemplar as obrigações e as proibições que garantam o respeito pelos direitos de todos, repondo a ordem violada e permitindo o reconhecimento do erro, por forma a que cada um assuma as consequências dos próprios actos. O educador/professor deve actuar como um intermediário que conduza a criança ao conhecimento das normas ideais, leis e realidades irrefutáveis, estimulando o respeito pelas mesmas como princípio da liberdade, para um desenvolvimento da autodisciplina.

A disciplina externa e o castigo utilizados para controlar a criança impedem o desenvolvimento da sensibilidade necessária para o reconhecimento de uma verdadeira autoridade, pelo que, será fundamental valorizar as experiências individuais e a aprendizagem de um autodomínio. Evocando mais uma vez a perspectiva de Paul Nash, salientamos que:

*Mesmo as crianças bem pequenas podem ser levadas à consciência da necessidade de autodomínio – pela renúncia a alguns desejos banais, pela resistência à tentação de ceder aos caprichos fáceis, pelo estabelecimento de relações pessoais satisfatórias com os outros. Essa avaliação de impulsos é uma demonstração da capacidade da criança para assumir as responsabilidades da autodisciplina.*<sup>177</sup>

Consideramos, portanto, que na esfera educativa será necessário analisar as atitudes para alcançar as suas consequências e lembrar as normas subjacentes através de uma repreensão devidamente explicada para que a criança entenda o motivo da repreensão. Os estudos e as práticas revelam que a criança tem uma boa capacidade para interiorizar os seus direitos e os seus deveres. Assim, presumimos que seja possível obter resultados

---

<sup>177</sup> *Idem, ibidem*, p. 135.

razoáveis a partir da aplicação da norma quando: as normas são elaboradas num espaço de negociação com a participação dos educadores/professores e dos educandos; quando são lembradas sempre que surge uma transgressão; quando as crianças participam na aplicação das decisões tomadas e quando as sanções, reconhecidas por todos, são aplicadas com justiça. Por conseguinte, tudo aponta para uma gestão participativa como elemento fundamental para o respeito das normas, pois será de facto importante que os educandos, no âmbito de uma cidadania participativa, encontrem soluções para os problemas que surgem no espaço educativo, sendo que os limites para a sua intervenção deverão estar bem definidos tendo por referência normas conhecidas por todos e que devem sempre respeitar os direitos da criança. Assim, é fundamental aceitar e adoptar uma ética democrática no desenvolvimento da actividade educativa, introduzindo o registo da autogestão, conscientes das dificuldades de carácter organizacional que exigem uma articulação das vantagens humanas com os inconvenientes funcionais.

A título de exemplo evoquemos a experiência de Korczak relatada por Le Gal,<sup>178</sup> em que se verifica a preocupação de proteger os educandos do abuso de poder por parte do educador. Implementou a abertura à expressão livre dos educandos através de *reuniões-debate*, considerando que a criança tem o direito a ver os seus problemas tratados com imparcialidade e seriedade, participando na tomada de decisões sobre os mesmos, tendo sempre o educador/professor como um orientador atento.

Também Pistrak,<sup>179</sup> com as suas experiências inovadoras preconizava uma estratégia progressiva, em que o adulto deveria prestar assistência à criança mas numa atitude não directiva, ultrapassando a sua autoridade e poder, permitindo que se desenvolvesse gradualmente uma auto-organização, desenhando-se um contexto favorável à implementação da justiça infantil, sendo que as crianças aprenderiam a resolver as questões entre si, desenvolvendo um sentimento de responsabilidade e dispensando certa intervenção dos adultos que apenas têm o peso da sua experiência e autoridade moral. Assim as crianças são levadas a participar na criação de um regime próprio, com a elaboração de leis específicas. Contudo, os educadores/professores devem estar atentos e vigilantes relativamente ao desenvolvimento deste processo de autonomia, que deverá ser visto com ponderação e bom senso e, designadamente, não esquecendo os deveres de educação que lhes cumpre levar a efeito.

---

<sup>178</sup> LE GAL, Jean. *Op. cit.* p. 162 e 163.

<sup>179</sup> Pedagogo do século XX, cuja perspectiva está patente in Le GAL. *Op. cit.* pp. 163 a 165.

Para além destes dois pedagogos, Le Gal refere também a experiência de Freinet<sup>180</sup> que se destaca por contestar a autoridade absoluta do educador, bem como o seu objectivo de formar cidadãos submissos, afirmando que se educa para a democracia através da democracia. Deste modo tornou-se necessário desenvolver nas crianças a consciência dos seus direitos e dos seus deveres, que estará subjacente à verdadeira liberdade, preconizando, portanto, uma auto-organização.

Um espaço educativo democrático exige uma ordem e disciplina motivada e desejada pelos educandos, o que, embora não sendo de fácil consecução, não parece justificar o retorno a práticas punitivas tradicionais partindo do princípio de que a disciplina deverá estar subordinada aos direitos da criança e à sua dignidade, pelo que, a criança num contexto educativo, terá direito ao respeito e dignidade como qualquer ser humano, não podendo ser submetido a tratamento desumano e degradante. Toda a disciplina autoritária com recurso à força e à coacção deverá por certo ser evitada pelo educador, e mesmo os casos graves de indisciplina requerem muita prudência e consideração em relação às circunstâncias atenuantes e à vontade de ajudar a progredir e não propriamente castigar.

Freinet defendia que crianças e adultos deveriam enfrentar as suas próprias responsabilidades e as consequências dos seus actos. Segundo Le Gal, desta experiência poderemos tirar as seguintes lições:

- *La disciplina está íntimamente ligada a la pedagogía y a las elecciones educativas de los enseñantes.*
- *La instancia colectiva que decide sobre leyes y normas y trata las transgresiones reúne a niños y adultos, quienes deben poder expresarse en ella libremente y ser tratados de igual a igual.*
- *La ley, decidida de común acuerdo, se aplica a todos por igual y debe ser respectada. Cualquier transgresión requiere una respuesta: adultos y niños deben responder de sus actos y tienen el derecho a defenderse.*
- *Deben existir procedimientos para proteger contra la desigualdad y la arbitrariedad, garantizar que los problemas de todos serán considerados con imparcialidad y seriedad y que decisiones tomadas se fundarán en principios claramente establecidos.*

---

<sup>180</sup> *Idem, ibidem*, p. 165.

- *La sanción debe permitir al sancionado reflexionar sobre su comportamiento, asumir la responsabilidad de sus actos y darle la posibilidad de reintegrarse en la colectividad.*
- *Los adultos son los garantes de los principios fundamentales que fundan la colectividad. Deben permanecer vigilantes y no aceptar, en nombre de los derechos de la colectividad, normas o sanciones contrarias a estos principios.*
- *La justicia infantil exige una reflexión en profundidad para establecer una institución coherente con los objetivos educativos perseguidos. Pero tanto si se trata de una instancia específica, de la asamblea general o de una reunión de cooperativa, la participación de los niños es un factor positivo.<sup>181</sup>*

Deste modo será viável o exercício das liberdades e o respeito pela dignidade da criança. No entanto, caberá aos educadores/professores inovar face a cada contexto embora dentro de certas linhas de acção que passam pelo esclarecimento de regras básicas logo nos primeiros dias escolares.

Para que a criança seja um cidadão de pleno direito será necessária uma aprendizagem que permita o exercício da cidadania, ou seja, permita a formação de um cidadão livre, autónomo e responsável, integrando uma sociedade democrática. Para isso é necessário permitir que as crianças participem acreditando nas suas capacidades para organizarem a sua própria vida e assumir as suas responsabilidades, levando-as a participar na implementação de uma disciplina educativa. Afirma Le Gal que: *La democracia participativa en la escuela no es simplemente una utopía, a pesar de que las preguntas y las controversias siguen siendo numerosas.*<sup>182</sup>

Poderemos então considerar que a disciplina se prende com a aprendizagem de normas que regulam o comportamento social e ajudam a que o educando construa o seu próprio conhecimento da realidade social, constituindo um dos aspectos do processo de ensino-aprendizagem em que as crianças serão participantes activos na elaboração das normas de conduta e, por conseguinte, principais interessados e responsáveis pelo seu cumprimento, constituindo a melhor prova da sua aceitação, o que nos situa na dimensão

---

<sup>181</sup> *Idem, ibidem*, p. 167 e 168.

<sup>182</sup> *Idem, ibidem*, p. 173.

da autodisciplina, deixando para trás a disciplina de carácter externo e imposta através do controle e da aplicação de normas preestabelecidas.

Entre disciplina e liberdade existe uma relação básica em que uma está dependente da outra, pelo que a concessão da liberdade irrestrita a uma criança com a sua natural imaturidade, poderá contribuir para a privação da liberdade futura, ou seja, na ausência de disciplina, cada acto poderá ter consequências limitadoras. No entanto, a responsabilidade e a autodisciplina dependem do exercício da liberdade, de modo que, nas instâncias educativas deve permitir-se a expressão e a acção como manifestações da individualidade da criança, evitando a anulação dos movimentos espontâneos. Assim, será conveniente, segundo a opinião de certos pedagogos, distinguir os actos espontâneos criadores dos actos espontâneos inúteis, querendo significar que os primeiros conduzem à construção da autodisciplina e os segundos, são destrutivos e conducentes ao prejuízo da própria criança e dos restantes elementos da sociedade, pelo que devem ser contidos e gradualmente suprimidos, adoptando a ideia de que a liberdade da criança deveria ter como limite o interesse colectivo, ou seja, a criança terá liberdade para agir em função dos seus interesses desde que não interfira na liberdade dos outros, o que se torna possível através da autodisciplina.

A questão do interesse é de significativa importância para a formação de cidadãos convictos e de interesses fortes. Isto quer dizer que, sob o regime da liberdade, é importante que os educandos desenvolvam linhas de interesse fortes e bem definidas, o que não passará pelo regime de coacção sob pena de se formarem pessoas com uma deficiente percepção quanto aos seus verdadeiros interesses, de personalidade fraca e facilmente subjugáveis. Quando há falta de interesse surge a necessidade de um controlo externo dado que nada impele a criança para o sentimento íntimo de ordem que subjaz à autodisciplina.

### **3.3.2. Cidadania democrática no contexto educativo**

O processo educativo tem actualmente como elemento central o objectivo de desenvolver uma cidadania democrática, dado que, salienta Barbosa, *o cidadão que a democracia precisa é um artifício, é uma construção e uma elaboração requintadas, é um*

*produto da acção social humana nos mais diversos âmbitos de educação e formação.*<sup>183</sup>

Pois bem, nem sempre os contextos em que se desenvolve o processo estão organizados de acordo com os pressupostos da democracia, constatando-se que é necessário haver no sistema educativo uma articulação que tenha subjacentes os princípios da democracia. Há mesmo quem julgue que, num mundo cada vez mais complexo, a democracia poderá ter as suas consequências menos boas na sua aplicação prática, nomeadamente porque consistirá numa ameaça a certos poderes, conforme poderemos inferir da afirmação de Apple:

*Por otra parte, no es extraño oír que la democracia se ha hecho sencillamente irrelevante, que es demasiado ineficaz o peligrosa en un mundo cada vez más complejo (...) Los esfuerzos por perfeccionar la definición de democracia y extender su significado por toda la sociedad son vistos por algunas de las personas con mayores privilegios de este país como amenazas para su propia posición y poder.*<sup>184</sup>

É que o significado de democracia se apresenta cada vez mais dicotómico, dado que, no quotidiano escolar, não tem sido vivida profundamente, ou melhor, de acordo com a sua verdadeira essência. É portanto indispensável encontrar formas de assegurar a coerência entre este objectivo da educação e as estruturas nas quais o processo se desenvolve, de modo a fomentar uma atitude livre e participativa, no sentido de se cumprir um direito e uma necessidade, dado que a participação é o princípio elementar da democracia e implica dialogo, debate aberto na tomada de decisões e um sentido e capacidade crítica. É indispensável a promoção de uma forma de vida verdadeiramente democrática que vise a compreensão do seu significado e o modo como poderá praticar-se, uma forma de vida que é aplicável ao quotidiano escolar, sendo um direito dos adultos e também das crianças. Uma forma de vida que implicará a aprendizagem prática, conforme afirmam os seus defensores que rejeitam a ideia de a democracia ser perigosa e incómoda na escola, apesar das tensões e contradições que o seu exercício pode implicar. Pois tornar viável a vida democrática é sempre uma luta que poderá ser ultrapassada através do empenho de todos os interessados em criar espaços educativos que sirvam o bem de todos. Espaços estes que não nascem casualmente, sendo fruto de intenções bem definidas que

---

<sup>183</sup> BARBOSA, Manuel (2006). *Op. cit.* p. 67.

<sup>184</sup> APPLE, Michael W. (1997). *Op. cit.* pp. 19 e 20.

passam pela criação de estruturas e processos democráticos capazes de organizarem a vida escolar, considerando que, consoante nos refere Barbosa, *a escola das lições de moral cívica e da inculcação de códigos de conduta está «gripada» e parece impraticável, para não dizer impossível, reactivar esse modelo de formação de cidadãos no contexto das democracias actuais.*<sup>185</sup> A estratégia pedagógica imperativa já não faz sentido pelo menos em ambientes onde já foram adoptados os modernos valores da democratização, já focados ao longo deste percurso de investigação.

Esta perspectiva não poderá anular a necessidade de disciplina inerente ao processo educativo, contudo o que convém definir é qual o tipo de disciplina, ou melhor, de que forma se poderá exercer nos contextos da actualidade, segundo critérios democráticos. Defendem alguns autores, que o principal critério a adoptar consiste em procurar uma disciplina discutida e assumida por todos, excluindo todas as perspectivas com tendência para a negação de qualquer disciplina ou controlo, bem como as opções que perseguem a ideia da obediência por parte de todos como sinónimo de disciplina.

Xesús Jares propõe-nos uma disciplina que vai mais além de um meio-termo entre autoritarismo e permissividade. O ideal seria encontrar formas de exercer uma disciplina democrática, alicerçada nos valores do respeito mútuo, tendo como referência os direitos e os deveres, bem como valorizando aspectos como a discussão e a negociação das normas de convivência. Esse autor sublinha o seguinte: *Do ponto de vista dos procedimentos, este modelo de disciplina assenta no diálogo, na troca de ideias, na negociação e na persuasão.*<sup>186</sup>

Atendendo a esta perspectiva, deve-se portanto procurar estimular o culto das boas relações interpessoais por forma a obterem-se condições para a coesão e a negociação com base na confiança e na auto-estima positiva, evitando sempre as ameaças, bem como a submissão e o medo numa atitude de indiferença em relação à pessoa do outro, recorrendo à humilhação e promovendo o derrotismo. É necessário definir normas de convívio social que sejam consensuais, pelo que, sublinhamos, tudo indica que devem ser discutidas partilhadas e aprovadas pelos diferentes sujeitos. A participação das crianças na elaboração de normas é condição essencial para evitar certos conflitos e facilitar a resolução dos que surgirem, com base em princípios de responsabilidade.

---

<sup>185</sup> BARBOSA, Manuel (2006). *Op. cit.* p. 81.

<sup>186</sup> XESÚS, R. Jares (2001) *Educação e conflito. Guia da educação para a convivência.* Porto: ASA, P. 102.

Esta perspectiva contraria a concepção de disciplina hierárquica e dependente, que decorre da imposição de normas a que os educandos têm de se submeter. Tal como adverte Barbosa, a normatividade imperativa é um regime em crise e concorrenciado pelo regime da normatividade psicológica, que assenta na negociação e contratualização.<sup>187</sup> De facto, as instâncias educativas deverão desligar-se da inculcação de virtudes cívicas, que não devem ser proclamadas nas práticas e no quotidiano escolar. A escola tem o dever de promover a aprendizagem da cidadania enquanto função social, pelo que necessita de se reestruturar por forma a criar condições favoráveis a práticas experimentais, fomentando o envolvimento dos educandos em tudo o que se refere ao processo educativo, tendo subjacente o direito da criança a participar na tomada de decisões que de futuro lhe digam respeito. Este quadro educativo democrático é fundamental nos dias de hoje e indispensável ao sucesso da aprendizagem para a cidadania democrática. Assim os intervenientes modo os intervenientes no processo educativo sentirão as normas e aceitá-las-ão como próprias,

Com efeito, acabamos por vislumbrar na disciplina participativa, com base na força interior, uma fonte de autoridade susceptível de adaptar-se às realidades actuais, capaz de assegurar o bom funcionamento da democracia. Apesar disso, não poderemos esquecer-nos de que este processo prevê a negociação, a discussão e a persuasão, o que, do ponto de vista de alguns autores, nos afasta da verdadeira autoridade, atendendo a que esta se tornará frágil sob as coordenadas da negociação, tal como se tornará ineficaz sob as coordenadas da imposição. Sobre as diferentes perspectivas, efectuaremos uma análise mais precisa, na intenção de esclarecermos e fixarmos estratégias capazes de nos libertarem deste ciclo controverso, susceptíveis de proporcionarem alternativas e facilitarem a prática de uma relação educativa de qualidade, numa perspectiva de educação para a cidadania participativa, tendo subjacente a necessidade de conciliar os interesses da criança; a autodisciplina e relação igualitária.

---

<sup>187</sup> BARBOSA, Manuel (2006). *Op. cit.* pp. 83 e 84.