

## **CAPÍTULO 4**

### **EDUCAÇÃO E AUTORIDADE: À PROCURA DE NOVOS CAMINHOS**

O conceito de autoridade, como já tivemos oportunidade de aclarar, implicará a aceitação e a livre obediência daqueles sobre quem se exerce, sem contestação nem discussão. Pois, à luz das considerações que temos vindo a fazer no âmbito da cidadania participativa em contextos democráticos, torna-se efectivamente complexo apostar na possibilidade de encontrarmos estratégias que permitam o exercício da autoridade sem questionamentos nem resistências.

Vislumbramos a inevitável necessidade de adoptarmos alguma flexibilidade e prudência no tratamento desta questão, procurando analisar muito bem as perspectivas preconizadas, muito embora, tomando como certa a inevitável intervenção do adulto face ao dever de educar e proteger a criança.

É certo que o projecto inovador em que assentam actualmente as relações educativas, terá as suas vantagens e as suas desvantagens, ou seja, a emancipação relativamente à tradição traz-nos maior autonomia, mas simultaneamente menos pontos de referência; mais liberdade mas menos certezas e maior insegurança; mais espaço de negociação mas, simultaneamente, mais confrontações e conflitos, logo, muito mais necessidade do reforço da autoridade.

Então, como poderemos legitimar a autoridade num contexto democrático em que a criança é um sujeito de direitos, sendo que, os moldes tradicionais se tornaram inaceitáveis e desconcertantes para a actualidade?

Na tradição encontramos aspectos relevantes para o progresso da humanidade no âmbito das relações interpessoais, contudo, entendemos não ser viável reavivar os moldes em que a autoridade foi exercida, ou seja, cada vez mais nos convencemos de como será difícil legitimar uma autoridade assente nas figuras da tradição, assim como, por outro lado, encontrar novos fundamentos à altura da sua consolidação. Diz-nos Renaut, na parte conclusiva da sua publicação, *La fin de l'autorité*,<sup>188</sup> que o fim da autoridade não é o seu simples desaparecimento, dado que permanecem e permanecerão possíveis os efeitos da

---

<sup>188</sup> RENAUT, Alain (2004). *Op. cit.*

autoridade, induzidos por condutas pessoais ou pela evidencia de uma competência, de um talento ou de um mérito. Acrescenta que significará ainda menos o fim do poder como tal.

Na nossa perspectiva, e em convergência com a posição de Renaut, o que se constata é a efectiva dissolução das estruturas de poder organizadas à sombra da autoridade as quais perderam o seu carácter absoluto, apresentando-se como simples poderes que suscitam a contestação. O super-poder sucumbiu e, portanto, o poder moderno torna-se discutível, negociável; torna-se contratual. Quanto à autoridade, é nossa convicção que suscita realmente um dilema, sendo que, teoricamente, terá de impor-se por si própria sob pena de, ao ser discutida, acabar por desvanecer-se e tornar-se frágil como qualquer poder.

De facto, deparamos com a ética democrática que implica o direito à opinião, à discussão e à argumentação. Face a esta configuração, perguntaremos se as instâncias educativas poderão desempenhar devidamente a sua função e estabelecer uma relação adequada à infância, com base na atitude contratual, no poder frágil e num princípio igualitário.

Um poder discutível é um poder vulnerável, que implicará dificuldades no âmbito da gestão organizacional devido à complexidade dos valores democráticos. No entanto poderá proporcionar a possibilidade de uma relação humana digna e responsável, com base no respeito mútuo, e em normas e valores universais, capaz de cumprir a sua principal função que é a de assegurar o exercício da liberdade de todos.

Procuraremos, portanto, perspectivar a autoridade nas sociedades contemporâneas, nomeadamente no que se refere ao sector educativo, tendo em consideração os factores mais relevantes, como sendo a dinâmica democrática e a sua relação com a autoridade; o carácter da natureza humana e a formação da personalidade infantil; a responsabilidade educativa, e o protagonismo da infância. Destacaremos as diferentes perspectivas, diferenciando posicionamentos, de forma a apurarmos se deveremos encarar o fim da autoridade ou o seu processo evolutivo. Procuraremos focar e diferenciar as filosofias que defendem a restauração da autoridade ou, por oposição, o seu abandono, bem como, a possibilidade de uma atitude intermédia que permita formular uma opinião ponderada, baseada numa análise profunda dos conceitos que integram esta problemática, no sentido de uma reconceptualização favorável a um novo olhar sobre as questões levantadas.

#### **4.1. Perspectivar a autoridade: saídas possíveis**

Considerando a importância das tradições na construção da identidade individual e colectiva, não poderemos ignorar o facto de a ciência moderna vir pôr em causa essas referências da tradição, gerando uma profunda crise de identidade. Sendo assim, aliás, tal como refere Gamble, (...) *vista desde este ángulo, la modernización es un proceso que revoluciona constantemente los modos existentes de hacer las cosas. Instila desasosiego e inseguridad en los asuntos humanos; todo ha de ser revisado, evaluado y reformado de continuo.*<sup>189</sup> O autor foca a ideia de que uma sociedade não tradicional será diferente de uma sociedade sem tradições, no entanto, refere que o significado do conservadorismo consiste em resistir à modernização, sendo, portanto, uma atitude muito difícil de manter. Os conservadores recorrem a um discurso apoiado na ideia de que o passado se revestiu de certa perfectibilidade que se terá perdido, e que se poderia ainda recuperar.

Atendendo à evolução do nosso estudo, partilhamos com Gamble a ideia de que não poderemos considerar a existência de uma época dourada definitiva, sendo que, os exemplos evocados pelos conservadores, ou remontam à Idade Média e se revestem de um misticismo que diminui a sua relevância para a actualidade, ou tratando-se de etapas mais recentes, perdem o seu brilho ao serem submetidas a análise, constatando-se que também esses momentos considerados perfeitos sofreram as críticas dos conservadores de outros tempos. Sendo a modernização um processo contínuo, em qualquer ponto do seu percurso, poderemos deparar com a crítica de conservadores que proclamam o enfraquecimento da autoridade, bem como a perda de identidade e de significado.

Ao debatermos a questão do fim da autoridade, sobressaem diferentes sensibilidades, umas mais voltadas para um conservadorismo catastrófico, outras, mais ligadas a um progressismo mais ou menos acentuado, por vezes ligado a um optimismo que entendemos carecer de certa prudência.

Na perspectiva de Gamble, quando se afirma que determinada acção se reveste de autoridade, é o mesmo que considerá-la legítima, sendo que esta percepção de legitimidade implica probabilidade de obediência voluntária. A autoridade reduz a incerteza e oferece segurança, mas, de um modo geral, todos se manifestam contra a autoridade quando esta lhes desagrade. Segundo este autor, todo o questionamento das formas de autoridade se

---

<sup>189</sup> GAMBLE Andrew (2003). *Política e destino*. Madrid: Siglo Veintiuno, p. 81.

articula com a intenção de as substituir por figuras alternativas, o que não significa procurar derrubar a autoridade. Sublinha a ideia de que o desgaste de todas as formas de autoridade se prende com a progressiva complexidade das sociedades modernas, levando-nos a depreender a perspectiva de uma crise estrutural.

Com efeito, os diferentes discursos sobre a questão da autoridade, prendem-se com os modelos a que estão ancorados. Por um lado, os conservadores lamentam o desaparecimento de um modelo de autoridade imperativo, assente em hábitos e modos de comportamento tradicionais; por outro lado, os progressistas, deixaram de acreditar na legitimidade de muitas das instituições portadoras de autoridade. Ambos os discursos se revestem de um certo fatalismo, relacionado, por um lado, com as tradições e instituições de uma sociedade em extinção ou, por oposição, relacionado com a existência de poderosos sistemas organizativos de uma sociedade moderna, gerando-se portanto o conflito entre as formas tradicionais de autoridade, e as formas de ordem racional-legal, vindo a culminar com a ruptura da autoridade, proporcionando a emergência da figura carismática, como alternativa às formas em ruptura.

Os partidários da autoridade tradicional defendem a recuperação de uma autoridade imperativa e austera, tal como fora exercida no passado, estando acima de qualquer questionamento, e longe de alguma hipótese de negociação. Os olhares mais progressistas apontam para a rejeição dessa autoridade ou para a sua metamorfose, estando em permanente evolução, sendo que, naturalmente, se distancia cada vez mais dos moldes da autoridade tradicional.

Segundo David Carr,<sup>190</sup> os conservadores partilham com os progressistas a ideia de que a finalidade da educação é formar cidadãos democráticos e responsáveis, capazes de uma reflexão crítica. No entanto, as duas perspectivas diferem no que se refere ao modo como se deve promover essa cidadania democrática, não se tratando apenas de uma questão de método, mas, especialmente, de uma questão normativa, relativamente ao equilíbrio entre autoridade, disciplina, e liberdade. Os conservadores consideram a disciplina e a autoridade as pedras angulares da educação, não deixando de criticar o aparente liberalismo da psicologia progressista. Carr sublinha que a questão fundamental consiste em sabermos como lidar com as diferentes perspectivas, no que se refere à direcção que deve tomar a educação. Atendendo ao facto de o autoritarismo e o liberalismo

---

<sup>190</sup>CARR, David. *Op. cit.* p. 302.

serem duas atitudes extremas, poderíamos supor que a solução passaria por encontrar um meio termo, significando um equilíbrio entre o autoritarismo extremo de certas perspectivas tradicionalistas, e o liberalismo, também extremo, de certas tendências progressistas. No entanto, este meio-termo deixa margem de manobra para as duas perspectivas se afrontarem mutuamente sendo, portanto, muito difícil encontrar uma resposta consensual para o debate travado entre uns e outros.<sup>191</sup>

Mendel, evoca a posição adoptada por dois jornalistas sobre a questão do fim da autoridade, considerando os seus discursos no âmbito do senso comum, e num registo abstracto. Por um lado, faz referência ao posicionamento de Philippe Tesson que defende a necessidade de uma autoridade com base na hierarquia e na aceitação da desigualdade entre os sujeitos, admitindo uma incompatibilidade entre autoridade e democracia. Aponta uma crise generalizada no âmbito dos contextos democráticos que estão permanentemente a sofrer alterações, o que, dá cobertura a uma certa irresponsabilidade social, pelo que, Tesson, adverte para uma negligência generalizada que indica como sendo a causa da crise, estando evidente no comportamento dos indivíduos. Por outro lado, Mendel, refere a posição de Laurent que, numa atitude mais optimista, procura transmitir a ideia de uma autoridade não em crise, mas sim em reformulação, a qual apelida de moderna, igualitária, racional, consentida e delegada, com base numa ética democrática, induzindo a ideia de que a democracia implica autoridade e vice-versa, defendendo que é necessário aprofundar o sentido de democracia para atingir o verdadeiro sentido de autoridade, sendo que, este sofre alterações em função do progresso.<sup>192</sup>

As perspectivas extremas dificultam a realização de uma prática pedagógica que torne possível o exercício da autoridade sem constrangimentos. Talvez o ideal seja encontrar uma posição que articule as duas tendências, por forma a conjugar a vontade conservadora com a vontade progressista, numa atitude prudente mas entusiasta, tacteando a possibilidade de novas relações com a infância, salvaguardando um lugar para a autoridade democrática.

---

<sup>191</sup> *Idem, ibidem*, pp. 304 e 305.

<sup>192</sup> MENDEL, Gérard. *Op. cit.* pp. 10 e 11.

#### **4.1.1. Democracia e autoridade: uma correlação pertinente**

Vivemos em democracia, e devemos educar na democracia, sendo necessário, conforme sugere Mendel, aprofundar o sentido de democracia para atingirmos o verdadeiro sentido de autoridade, considerando que esta muda com o progresso e mudou de conteúdo numa definição democrática. Mendel associa a crise das relações sociais à crise da democracia que assombra a actualidade, considerando que a sociedade tem problemas colectivos, institucionais.<sup>193</sup> A modernidade democrática anula todas as diferenças hierárquicas de fundamento natural, provocando a profunda tensão que atravessa as sociedades contemporâneas. Em nome da liberdade e da igualdade, a autoridade é constantemente ameaçada de já não ser reconhecida, correndo o risco de ser tida como uma fonte autónoma de poder.

Face às perspectivas saudosistas que defendem o retomar de uma autoridade do passado, depreendemos um enfraquecimento da democracia que terá as suas consequências nas questões da autoridade, cujas dificuldades suscitadas, inevitavelmente, acabam por levar ao questionamento dos valores democráticos, deduzindo-se uma falta de capacidade para a vida em democracia. Proclama-se a democracia, mas não se aceitam bem as relações democráticas, parecendo, de um ponto de vista radical, quase incompatíveis com a natureza humana. A palavra democracia aparece frequentemente associada à circulação da ideia de crise, na medida em que é motivo de refutação e debate, sendo perspectivada em termos de um fatalismo catastrófico ou, paradoxalmente, em termos de um desafio para as sociedades modernas.

Sabemos que a democracia é uma forma de governo que valoriza a cidadania participativa, como actividade intrinsecamente necessária ao desenvolvimento do ser humano. Consideremos, portanto, que a democracia para além de uma forma de governo é uma forma de vida que promove a liberdade, enquanto autodeterminação individual e colectiva. Promove o desenvolvimento do ser humano no que se refere ao exercício da autonomia e responsabilidade, com base em opções individuais. A democracia inspira-se em elevados valores e ideais que lhe conferem uma fragilidade intrínseca e uma debilidade que lhe é naturalmente inerente. Face ao desenvolvimento de condições debilitadoras da democracia, que se sobrepõem a condições fortalecedoras, pode efectivamente dar-se um

---

<sup>193</sup> MENDEL. *Op. cit.* pp. 11 e 12.

enfraquecimento da democracia, pondo em causa a sua afirmação. Esta relação entre debilitação e fortalecimento, tem uma natureza especial que radica no facto de a democracia não ser um modo de organização social e político de natureza técnica, que responda sempre com êxito a regras fixas e racionais.<sup>194</sup> O seu êxito ou fracasso dependerá dos cidadãos e do seu nível de preparação para a cidadania participativa. A democracia exige, principalmente, que se assumam determinados valores éticos, e definitivamente, uma referência normativa de ideais e aspirações que importa não perder de vista, sob pena de ser desvirtuada como política social. Com efeito, a procura dos ideais democráticos genuínos, desencadeia uma tensão que nos aproxima da democracia ideal, constituindo um elemento indispensável para o seu aperfeiçoamento e fortalecimento, ainda que se nos afigure utópica a sua consecução. Pois, esse ideal democrático, é simultaneamente impossível e imprescindível, sendo que, esta conexão acaba por definir a relação entre democracia ideal e democracia real. Segundo Bárcena, é importante destacar a importância da ideia de cidadania como elemento fundamental de fortalecimento da vida democrática, sendo, por conseguinte, indispensável a formação de cidadãos responsáveis, proporcionando a generalização dos valores e ideais especificamente democráticos, nomeadamente a liberdade e a igualdade, através da aplicação de princípios fundamentais como sendo a participação, a tolerância ou a solidariedade.

*Esta idea presupone admitir, claro está, que el proceso de educación de la ciudadanía puede llegar a constituirse en una forma genuina de actividad educativa y que, como acontece con el ejercicio de toda práctica educativa, también la práctica de la educación cívica, en una democracia, exige mucho más que el ejercicio de una función meramente técnica. Supone adoptar un compromiso con la realización de una actividad dotada de una dimensión moral inherente.*<sup>195</sup>

A dinâmica democrática levou a reconhecer à criança o estatuto de um sujeito livre e titular de direitos, idênticos aos do adulto. Constata-se, no entanto, que actualmente não se sabe como pôr em prática esta dinâmica, e como encarar as diferenças decorrentes da especificidade da infância e daí, que tipo de autoridade exercer nas relações educativas, a

---

<sup>194</sup> BÁRCENA, Fernando (1997). Democracia. In GIL COLOMER, Rafael (director) *Filosofía de la Educación Hoy: diccionario filosófico-pedagógico*. Madrid: Dykinson, p. 148.

<sup>195</sup> *Idem, ibidem*, p. 149.

tal ponto que, os valores da igualdade e da liberdade parecem minar os fundamentos da autoridade. Pois, importa considerar uma política de igualdade real, sendo que a política de igualdade formal apenas reproduz a desigualdade.

Acreditamos que a democracia poderá tornar complexo o exercício da autoridade, mas não ao ponto de o impedir, sob pena de ser posta em causa a própria democracia, atendendo a que uma autoridade natural, supostamente, contribuirá para o fortalecimento da democracia, tal como, uma democracia bem compreendida e bem implementada, permitirá que, naturalmente, se dê a emergência de uma nova autoridade. Este facto, leva-nos a perguntar se deveremos encarar a progressiva afirmação dos valores democráticos como uma forma de anular a autoridade ou, pelo contrário, como um motivo para a reconceptualizar, de modo a empreendermos um projecto pedagógico no coração de um projecto democrático.

Afirmou Arendt que ainda não foi atingido o patamar da escola verdadeiramente democrática, o que nos impede de sabermos como seria uma educação verdadeiramente modernizada, originando a percepção de estarmos a atravessar um período de indefinição, tratando-se de uma crise intrínseca aos valores das sociedades democráticas.

Os contra-sensos actuais relativamente à autoridade, e que ampliam o mistério tradicional que a envolve, reflectem-se na confusão actual que nos remete para a problemática da democracia.<sup>196</sup> De um lado a autoridade hierárquica e de outro a autoridade igualitária que devolve a cada cidadão o seu lado soberano, são a causa da contradição entre autoridade e democracia, patente no profundo debate sobre esta questão. No entanto, defende Mendel, apesar de a democracia e de a autoridade continuarem a opor-se no discurso contemporâneo, este fenómeno contraditório, no seu desenvolvimento, acaba por tender a desaparecer, como se os seus autores não fossem capazes de manter esta contradição.

Mendel chama a nossa atenção para as perspectivas de Pierre Manent e Alain Renaut. Manent defende que se nos fixarmos estritamente no conceito de autoridade teremos de a abandonar, uma vez que o princípio que a poderá legitimar nas sociedades actuais, é a persuasão racional. Por sua vez, Renaut adverte que a partir do argumento, nos colocamos em posição de igualdade com o outro, num espaço democrático que aboliu a diferença de valor e o reconhecimento de superioridade que terá correspondido à

---

<sup>196</sup> MENDEL, *Op. cit.* p. 89.

autoridade. Por conseguinte, quanto mais avança a lógica da argumentação, mais o espaço da autoridade é posto em causa, sendo que, a dinâmica democrática poderá levar-nos muito além, estando a escola em vias de se tornar um espaço de discussão.

Desta perspectiva, os valores democráticos que prevalecem na nossa sociedade, como sendo, a igualdade, o espaço público de discussão, a argumentação racional e a negação de uma superioridade *a priori*, opõem-se um por um ao conceito de autoridade. Mendel, considera que não poderemos definir a autoridade como sendo um poder acrescido do reconhecimento da legitimidade desse poder, tendo como fundamento o argumento que é próprio do espaço democrático. Para este autor, o argumento consiste precisamente naquilo que a autoridade não é por definição, arrancando-a à sua naturalidade, pelo que, à partida, não poderá ser o seu suporte, nem ser-lhe inerente, tornando-se paradoxal e de difícil definição, não se sabendo se será viável encontrar uma autoridade verdadeiramente democrática, pois que, aparentemente, entrará em contradição com tudo o que a define.

A autoridade desvanece-se numa tentativa de legitimação que a arranca do seu conteúdo anterior.<sup>197</sup> O autor considera que a palavra autoridade possui um poder magnético tal, que, só por si, se sobrepõe a um eventual conteúdo. Considera que na perspectiva de Renaut, a autoridade deu a volta sobre si própria de modo a tornar-se o contrário de si mesma – democrática. Aponta que, do mesmo modo, Dubet defende que o novo conteúdo da autoridade assentará num acordo que se pretende contratual, ou seja, consensual, por forma a que exista uma lei escolar, por sua vez justa, legítima, e capaz de formar sujeitos autónomos, através de uma autoridade democrática e da aliança dos contrários. Constata-se, por consequência, que o problema que se põe para a educação, coloca-se para todas as democracias, sendo que, deve legitimar-se a autoridade sobre o sentimento de que a lei é justa, e sobre o respeito por todos os indivíduos. Mas, argumenta Mendel, a autoridade «natural» não tem que se justificar, não tem de ser argumentada, sendo este aspecto que a define como autoridade. É aqui que o autor constata a contradição entre os discursos referidos, atendendo a que, ao aprofundar-se o conceito de autoridade, se conclui que esta, por definição, não necessita de argumentos, impondo-se com espontaneidade, não sendo, portanto, discutível. Paradoxalmente, a única forma que se afigura viável para legitimar a autoridade nas sociedades democráticas, é a argumentação e

---

<sup>197</sup> *Idem, ibidem*, pp. 90 e 91.

a negociação, que nos remete para a ideia de reconceptualizar a autoridade. Mendel sublinha que desta perspectiva, deixaria de haver contradição entre autoridade e democracia. Indo mais além, diríamos que a autoridade poderá, de facto, repousar no espírito democrático, desde que submetida a uma evolução conceptual.

Portanto, este autor refere as perspectivas voltadas para uma redefinição da autoridade, como forma de evitar a contradição face à ética democrática, de modo que, a autoridade passaria a ser aquilo que de facto nunca fora, atendendo a que passará a definir-se pela discussão pública, pela igualização dos parceiros, pela argumentação e justificação, deixando de ser arbitrária e imperativa, para se tornar consensual e negociável. A autoridade tornar-se-ia, então, democrática e conciliadora das contradições. Refere ainda a perspectiva preconizada por De Singly, que aponta a autoridade como algo que sucumbiu, restando apenas personalidades psicológicas que possuem elas próprias a chave do seu desenvolvimento. Em contrapartida, Julliard, também segundo Mendel, defende que a autoridade está viva e representa o valor supremo como condição para bem formar o futuro cidadão no interior de uma escola, tida como um santuário, transformada num espaço de «não-direito» e de «não-democracia». Desta forma, mais uma vez se desvanece a contradição entre autoridade e democracia, na medida em que, deste ponto de vista, esta nem sequer será admitida no espaço educativo. Estamos, por assim dizer, perante uma perspectiva que vê nas posições extremas, uma suposta contradição entre autoridade e democracia, que na prática acabará por desvanecer-se, querendo isto significar que, ao reconceptualizarmos a autoridade contribuiremos para o afastamento de qualquer contradição, sendo que, o contrário sentencia o seu desaparecimento. Constatase, portanto, uma possibilidade de evitar a contradição entre autoridade e democracia, apesar de este facto continuar a ter um peso argumentativo com a sua relevância nas filosofias desenvolvidas.

Para Mendel, a autoridade possui efectivamente uma especificidade irreduzível, uma universalidade humana, sendo que, o problema da autoridade é um problema de gerações, é o sentido que a autoridade assume nas diferentes épocas sociais, defendendo que a crise contemporânea é principalmente uma crise da democracia, o que leva a um certo saudosismo do passado, por falta de referências sociais ou psicológicas. Refere que a maior parte dos problemas ditos sociais, facilmente interpretados em termos psicológicos, são problemas colectivos e institucionais.

Questões muito complexas, ambíguas e de difícil resolução têm sido todas as que se nos deparam, sendo que, a nossa pretensão não é encontrar respostas definitivas nem verdades absolutas, mas sim, apontar com sensatez, formas de conviver com os problemas numa atitude positiva e equilibrada, porque vemos na sensatez e na atitude ponderada, um factor determinante para a boa consecução do processo educativo, nomeadamente para lidar com as grandes dificuldades que os educadores/professores têm de enfrentar.

#### **4.1.2. A questão da responsabilidade educativa**

Arendt adverte para o facto de a educação constituir uma das actividades mais elementares e mais necessárias da sociedade humana, a qual, não permanece nunca tal como é, mas antes, se renova sem cessar pelo nascimento, pela chegada de novos seres humanos.<sup>198</sup> Seres estes que se encontram em formação num mundo que desconhecem, pelo que, a responsabilidade pela sua inserção no mundo cabe ao adulto, através da educação. A criança tem necessidade de ser especialmente protegida do mundo que a rodeia, impondo-se que nele seja inserida de uma forma gradual, sendo que, os educadores acabam por assumir sempre o papel de representantes de um mundo, do qual, devem assumir a responsabilidade, sendo que, este se encontra em perpétua mudança. Afirma Arendt que, *quem se recusa a assumir a responsabilidade do mundo não deveria ter filhos nem lhe deveria ser permitido participar na sua educação.*<sup>199</sup> A autora adverte para o facto de a responsabilidade pelo mundo tomar a forma da autoridade, depreendendo-se que, face à crise evidente no que se refere à autoridade, estará posta em causa a responsabilidade pelo mundo. A autoridade do educador/professor, na perspectiva desta autora, baseia-se no seu papel de responsável pelo mundo, para além da relevância das suas competências no âmbito do conhecimento do mundo. Arendt manifesta-se contra a ideia de que a infância necessite de ser libertada como se estivesse oprimida sob o domínio do adulto, sendo que, os adultos ao abandonarem a autoridade recusam-se a assumir a responsabilidade pelo mundo em que colocaram as crianças e, por conseguinte, estarão a negligenciar o dever de educar.

---

<sup>198</sup> ARENDT, Hanna (2006). A Crise na educação. In *Entre o passado e o futuro*. Lisboa, Relógio D'Água, p. 195

<sup>199</sup> *Idem, ibidem*, p. 199.

*Na verdade, esta perda geral da autoridade dificilmente poderia encontrar uma expressão mais radical do que no seu alastramento para a esfera pré-política, instância na qual a autoridade parece ser ditada pela própria natureza, independente de todas as mudanças históricas e condicionalismos políticos. (...) No fundo, é como se os pais dissessem diariamente aos seus filhos: «neste mundo, nem mesmos nós estamos seguros em nossa casa. Como devemos mover-nos no mundo, que devemos saber, que competências devemos adquirir, são mistérios também para nós. Vocês devem pois procurar desenvencilhar-se o melhor possível por vós próprios. Em circunstância alguma nos podem pedir contas. Somos inocentes e lavamos as mãos quanto ao vosso destino».<sup>200</sup>*

Arendt, adverte-nos, efectivamente, para a grande responsabilidade que temos em relação à infância, bem como, sobre o mundo que ajudamos a construir. Sublinha ainda que, sob a bandeira do progresso, a mistura de modernas teorias educativas, constituindo uma *espantosa salganhada de coisas com sentido e sem sentido*, veio revolucionar o sistema educativo.<sup>201</sup>

De entre os factores relevantes apontados por Arendt, destacamos a existência de um mundo próprio da criança, e uma sociedade formada pelas crianças, consideradas seres autónomos e que, tanto quanto possível, se devem deixar governar por si próprias, sendo que, o adulto, apenas assistiria a esse processo, conferindo à criança a autoridade para decidir o que deve ou não fazer. Neste sentido, Arendt refere que a criança emancipada face à autoridade do adulto é, paradoxalmente, submetida a uma autoridade verdadeiramente tirânica – a tirania da maioria – que terá de enfrentar, estando entregue a si própria face ao grupo a que pertence, dado que é excluída do mundo dos adultos.<sup>202</sup> Ora, deste modo, a tentativa de libertação da criança, numa perspectiva igualitária, constitui um abandono, na medida em que, as crianças se encontram num estágio em que o simples facto de viver e crescer tem mais importância do que o factor personalidade, necessitando, por natureza, de protecção e segurança para poder amadurecer sem perturbações.

---

<sup>200</sup> *Idem, ibidem*, p. 201.

<sup>201</sup> *Idem, ibidem*, p. 188.

<sup>202</sup> *Idem, ibidem*, pp. 191 e 192.

Inferimos das palavras de Arendt que, para tornar possível a educação, será necessário manter uma atitude de certo conservadorismo, o que viria a constituir a maior dificuldade da educação moderna, na medida em que, pela sua própria natureza, a educação implica autoridade e tradição, apesar de essa educação se efectuar num mundo que deixou de ser estruturado pela autoridade e unido pela tradição, pelo que, o sector educativo teria de ser radicalmente separado dos outros sectores.

Desta forma, o discurso de Arendt, remete-nos para uma atitude educativa alheia ao todo social, como se fosse possível proteger a educação dos ventos da modernidade que, segundo a autora, traçam o fim da autoridade.<sup>203</sup>

Com efeito, na igualdade democrática, *a priori*, não há lugar para a estrutura hierárquica, contudo, no que se refere à educação e, atendendo à sua especificidade, acabamos por ser impelidos a admitir a necessidade de uma relação hierárquica, não em termos de superioridade natural, mas em função da dinâmica que se estabelece pela articulação dos papéis dos sujeitos intervenientes. Segundo Laurence Cornu, a suposta contradição entre hierarquia e democracia poderá resolver-se, na medida do possível, considerando que a autoridade educativa em democracia não supõe propriamente uma superioridade, mas sim, uma diferença de lugares, que permitirá conciliar a igualdade democrática e essa mesma diferenciação. Por conseguinte, a aceitação da prática da desigualdade, poderia constituir o fundamento da autoridade, no âmbito de uma política de igualdade real.

A razão de ser da autoridade na educação, prende-se com a responsabilidade pelo nascimento, considerando que a essência da educação é a mesma da autoridade educativa e radica na renovação através das novas gerações, sendo que, este recomeçar revela a fragilidade do passado e a fragilidade do futuro. Aqui consiste a dupla responsabilidade da educação, ou seja, por um lado a responsabilidade de responder por um passado, apresentando o mundo à criança, e, simultaneamente, impedir que, por ignorância os recém-chegados o destruam.<sup>204</sup> Desta perspectiva, a autoridade educativa consiste em fazer a criança crescer e protegê-la até que seja capaz de responder por si, salvaguardando o bem-estar da criança e a sua necessidade de protecção devido à sua fragilidade, confluindo para o compromisso democrático.

---

<sup>203</sup> *Idem, ibidem*, pp. 203 a 205.

<sup>204</sup> CORNU, Laurence. Autorité, hospitalité. In. FRANCILLON-JACQUET, François et KAMBOUCHNER, Denis (2005). *La crise de la culture scolaire. Origines, interprétations, perspectives*. Paris: Presses Universitaires de France, pp. 412 a 414.

Contudo, restam ainda muitas dúvidas sobre a legitimidade desta autoridade, o que nos remete novamente para os fundamentos da autoridade, sendo que, recusando por um lado a hierarquia, e por outro, a igualdade, tendo em consideração a confluência das diferentes perspectivas, como poderemos entender a estrutura da relação de autoridade na educação?

Sobre esta questão, Worms defende que existem relações humanas estruturalmente assimétricas, sendo o caso da relação educativa, em que se verifica uma diferença de capacidades entre os sujeitos, pelo que, a questão consiste em sabermos até que ponto esta diferença estrutural enquadra legitimamente uma relação de poder.<sup>205</sup>

#### **4.1.3. Entre uma relação educativa de tipo familiar e uma relação jurídica**

Albert Jacquard considera a crise do sector educativo inscrita numa crise social, portanto, de ordem conjuntural. Afirma que o verdadeiro problema da educação é o de não se saber para que tipo de sociedade preparar as crianças, sendo que, não considera evidente a ideia de que a democracia permaneça imutável e que, sobretudo, somos confrontados com determinados problemas que requerem uma nova forma de democracia: *Le rôle de l'éducateur est de préparer une démocratie de l'éthique collective*.<sup>206</sup> Considera que quando falamos de problemas de autoridade na educação, o que está em causa é uma questão de sabermos viver com as crianças, sabermos adaptar-nos às situações numa atitude sensata e assente na experiência, não se tratando, de modo algum, de uma questão de talento. Jacquard propõe uma relação de tipo familiar em que nada é imposto, nem o educador deverá pensar que é detentor da verdade, deve apenas estar presente para reflectir em conjunto com os alunos. Sublinha a ideia de que, para o efeito, não se trata de um carisma ou de uma questão de talento, mas sim de uma atitude.

Relativamente à perspectiva que acabamos de expor, Tavoillot<sup>207</sup> refere que esta forma de autoridade é interessante, mas falta-lhe uma resposta à questão do critério que nos permitirá distinguir a legitimidade ou o fundamento da autoridade, depreendendo-se, por conseguinte, certa indefinição. Em ordem a esta questão, Tavoillot aponta o modelo de

---

<sup>205</sup> WORMS, Frédéric. La relation comme source et limite de l'autorité. *Ibidem*, p. 462.

<sup>206</sup> JACQUARD, Albert. In JACQUARD Albert; MANENT Pierre; RENAUT, Alain. (2003) *Une éducation sans autorité ni sanction?* Paris: Bernard Grasset, p. 54.

<sup>207</sup> TAVOILLOT, *ibidem*, p. 72.

autoridade contratual-jurídica, proposto por Weber, o qual se afigura mais compatível com o universo democrático em que os sujeitos são iguais, mas, podem simultaneamente, conceber por contrato uma relação desigual.<sup>208</sup> Poderemos portanto conceber por força das circunstâncias, que, temporariamente, um possa ser superior ao outro. Ora, esta perspectiva implica uma educação coerente com este fim, ou seja, requer uma educação para a filosofia do contrato, o que nos remeterá para o paradoxo que consiste no facto de estarmos a educar para algo que a criança já terá de saber aplicar, ao tornar-se actor no quadro educativo.

Por sua vez, Renaut argumenta, considerando a perspectiva de Jaquard partidária de uma autoridade carismática, sublinhando que, embora a alternativa do talento pessoal possa parecer uma solução, teremos de admitir que não está ao alcance de todos, podendo degenerar numa atitude arbitrária e tirânica, em que o outro se tornará apenas submisso. Sublinha que a questão de se saber qual é o tipo de autoridade mais compatível com a consciência democrática é muito delicada, e não devemos supor que as formulas pessoais como o carisma, possam constituir resposta para as nossas questões, afirmando o seguinte: *Toutes les formes de domination charismatique, même plus ou moins sympathiques, sont des formes de tyrannie. La formule spinoziste doit ici être rappelée : les pires tyrans sont ceux qui savent se faire aimer.*<sup>209</sup> Adverte que a autoridade carismática se exerce através de uma capacidade de sedução que não necessita de reflexão por parte daqueles sobre quem se exerce. Nesta medida, não será persuasiva nem necessitará de argumentos, contudo, faltar-lhe-á a vertente reflexiva, autónoma e responsabilizadora, inerente à educação para a liberdade democrática. Renaut discorda da relação educativa de tipo familiar e agradável como fundamento da autoridade, chamando a atenção para o facto de devermos considerar a função do educador/professor, na sua vertente de agente do saber, a qual consiste em levar a criança a aprender os saberes estabelecidos e transmitidos de geração em geração. Este aspecto terá uma ligação com a tradição, contudo, importa distinguir a forma como se põe em prática, prestando atenção às novas formas de transmissão do saber.

O processo negocial tem por fim levar cada sujeito ao cumprimento das normas estabelecidas, depois de as interiorizar através da discussão, compreensão, e aceitação. Renaut, sugere que se pense em estabelecer certos limites à ideia de contrato, por forma a pensar a relação dos adultos com as crianças, não como uma relação exclusivamente

---

<sup>208</sup> *Idem, ibidem*, p. 73.

<sup>209</sup> RENAUT, Alain, *ibidem*, p. 77.

jurídica, mas, também como uma relação ética, em virtude da qual os adultos têm obrigações relativamente à atenção que devem conceder às crianças. Estas obrigações, como sendo, a disponibilidade, a amabilidade, a simpatia, etc., não constam nas declarações dos direitos da criança, mas todos sabemos que fazem parte de uma boa relação humana, e de um dever hospitaleiro da pessoa adulta para com os seres que acabam de chegar ao mundo. Este suplemento ético não virá resolver todas as dificuldades mas poderá atenuar os efeitos da própria jurisdição da relação com a infância.

Renaut considera a crise da educação não tanto de ordem conjuntural mas mais estrutural, afirmando que: *La question des finalités de l'éducation est ainsi devenue plus opaque encore, mais dans un cadre global de difficultés qui était déjà présent dès l'époque des Lumières.*<sup>210</sup> Defende que a crise da autoridade não é momentânea, acrescentando o seguinte: *Elle se joue sur la longue durée et engage notre choix de considérer que les êtres humains sont libres et égaux en droits.*<sup>211</sup> Depreendemos, portanto, a ideia de uma crise que tem subjacente o desenvolvimento de novos valores, pelo que, será imprescindível procurar definir novas formas de autoridade, o que deveremos levar a efeito com ponderação.

Neste sentido, o autor chama a atenção para a referência à vertente jurídica como um novo dado na questão da autoridade com a infância, o que poderá trazer algum perigo para o tratamento desta problemática, na medida em que haja a possibilidade de considerarmos que nos desobrigamos dos deveres para com a infância, a partir do momento em que se respeitem os seus direitos. Sublinha, então, que este posicionamento induzido pelo espírito do tempo, tende a estabelecer uma relação muito redutora com a infância, sendo que, partiremos do princípio de que nos livraremos das nossas responsabilidades, desde que respeitemos os direitos das crianças. Por esta razão, tornar-se-á necessário contrabalançar esta atitude em relação aos direitos, através da consideração de um dever de solicitude, o qual implicará obrigações dos adultos, sendo que, estas não correspondem a qualquer direito explicitamente consagrado à infância.

---

<sup>210</sup> *Idem, ibidem*, p. 87.

<sup>211</sup> RENAUT, Alain. Le nouveau problème de l'autorité. In JACQUET-FRANCILLON, François (2005). *La crise de la culture scolaire*. Paris : Presses Universitaires de France, p. 460.

#### **4.1.4. O protagonismo da infância: ter-se-á ido longe de mais?**

No que concerne às questões sobre os direitos da criança, Paul Moreau, numa perspectiva tendencialmente conservadora, adverte para o protagonismo da infância, nomeadamente porque a criança vê satisfeitos todos os seus desejos, constatando-se, sobremaneira, uma alteração dos valores transmitidos pela educação tradicional.

Os educadores, pais e professores, deparam cada vez mais com dificuldades em se oporem às crianças que, por sua vez, têm necessidade de limites o que acaba por ser muitas vezes evidenciado através de comportamentos perturbados. A proibição afigura-se forçosamente necessária, atendendo a que a sua ausência se manifesta por uma série de inquietações ligadas a problemas disciplinares que traduzem a falta de autoridade educativa. Sendo, de facto, reconhecida a intervenção do adulto como necessária, acontece, porém, não se saber qual a melhor forma de actuar. A sociedade está aberta à evolução, verificando-se o progresso que todos reconhecemos, mas, no que se refere ao respeito pela cidadania da criança e à aplicação dos seus direitos, tem-se desencadeado uma atitude desregrada que se traduz numa perda de limites e negligência da infância que, de forma alguma, poderá ser aplicada à criança, olvidando a sua imaturidade e fragilidade natural.

Moreau chama a nossa atenção para o emergir de uma nova dinâmica em que o nascimento significa renovação, sendo que, as crianças são olhadas como portadores de uma nova sabedoria que já está no seu espírito logo ao nascer, de tal forma que, a educação não produz a humanidade, mas apenas a desenvolve. Pois bem, sublinha o mesmo autor que é necessário reconhecer o estatuto do educador/professor e reconsiderar a ideia de autoridade.<sup>212</sup>

Ao falarmos de proibição, logo pensamos na autoridade. Contudo, a proibição é verbalizada, imposta, enquanto a autoridade é algo natural. Portanto, o acto de proibir está mais associado ao autoritarismo, sendo que, quanto mais sólida for a autoridade do educador, menos necessidade haverá de formular proibições, caso contrário, a criança revelar-se-á tendencialmente propensa a provocar uma autoridade imposta.

Por sua vez, De Singly constata que, efectivamente, a criança da actualidade impõe as suas vontades ao adulto que a educa, colocando-nos face à tese da «criança rei». Contudo, paradoxalmente, surge também a tese da «criança vítima», decorrente do laxismo

---

<sup>212</sup> MOREAU, Paul. Autoridad y responsabilidad en educación. In. TORRALBA, Francesc; QUINTÁS, Alfonso López; MOREAU, Paul (2006). *Educar en un mundo vulnerable*. Lleida: Milenio, pp. 84 e 85.

dos adultos que se demitem da competência de educar, face às vontades da criança. Posto este paradoxo, De Singly assume um posicionamento mais moderado, com base no facto de a família contemporânea ser mais democrática, e cada um ter o seu estatuto, designadamente a criança e a mulher, que tradicionalmente eram considerados inferiores. De Singly sublinha que numa família cada qual pode ser «rei», na condição de se especificar a natureza da sua realeza.<sup>213</sup> Este autor transmite-nos a ideia do «indivíduo rei», ou seja, qualquer indivíduo, novo ou velho, é consagrado na sua especificidade em que cada qual é igual a si próprio, numa sociedade individualista. Por este motivo, ninguém tem de submeter-se a ninguém, pois todos devem respeitar-se entre si. Precisando o significado do termo «rei», é conveniente sublinhar que a criança é «rei» do seu mundo, da sua cultura, e não rei entre os outros indivíduos. Tratar-se-á apenas da autonomia, em que a criança é actor no universo em que está integrada, e é portadora da sua própria vontade.

Voltando à perspectiva de Moreau saliente-se que este autor defende a inevitável necessidade de autoridade, quer na família ou na escola. Adverte para o facto de se ter perdido o carácter sagrado e intocável da autoridade, para assumir uma condição que se prende com a negociação, tendo sido reforçada esta ideia pela afirmação da igualdade de todos os homens, e pela afirmação da espontaneidade das crianças que devem pensar por si próprias. Continua o autor, dizendo, que para travar esta tendência foi então denunciado o autoritarismo exercido e, por conseguinte, surge o risco de se cair no polo oposto, ou seja, o laxismo e a libertinagem. Assim, defende a procura de um meio-termo que, segundo o seu pensamento, consistiria em especificar o sentido e o fundamento da autoridade na educação. Sublinha que a autoridade, podendo apresentar-se sob diversas figuras (institucional, carisma, competência, contratual), implica obrigatoriamente uma relação vertical com o mínimo de hierarquia.<sup>214</sup> Segundo o autor, o facto de se querer reconhecer na criança uma pessoa igual, conduziu-nos longe de mais. Desqualificou-se a educação com a pretensão de reconhecer à criança o direito de cidadão, ou seja, reconhecer-lhe a liberdade de pensamento e expressão.

No âmbito dos debates gerados sobre esta questão da cidadania da criança, Le Gal sublinha a ideia de que, com base na Convenção Internacional dos Direitos da Criança se poderá afirmar que as crianças são portadoras de liberdades públicas e cidadãos de pleno direito que, em função da sua maturidade, poderão associar-se e participar, sendo que esta

---

<sup>213</sup> DE SINGLY. La cause de l'enfant. In DE SINGLY, Francois (coord) (2004). *Enfants-Adultes*. Paris: Universalis, p. 18.

<sup>214</sup> MOREAU, Paul. *Op. cit.* pp. 85 e 86.

atitude passará pela necessidade de uma educação adequada que desenvolva nas crianças a capacidade de discernimento.<sup>215</sup> Le Gal, afirma ainda que para tornar exequível o que se escreveu na Convenção, será necessário criar outro sistema educativo para que a escola se converta na escola dos direitos da criança, da liberdade e da cidadania participativa, porque as liberdades fundamentais e o direito de participação devem poder exercer-se na escola.<sup>216</sup> A criança tem o direito a tomar a palavra e a ser escutada, sendo que, a livre expressão poderá assumir diferentes formas: orais, escritas, gráficas, pictóricas, gestuais, etc. Esta liberdade de expressão revela-se de grande importância na aprendizagem da responsabilidade bem como da própria liberdade, para além de significar o reconhecimento do direito de participação, que é fundamental no que se refere à educação para a cidadania e para a responsabilidade. Le Gal sublinha que estes direitos-liberdade representam um reconhecimento da cidadania da criança:

*Los enseñantes y los educadores, tal como preconizaba Marta Santo Pais, deben « hacer valer mediante una acción sistemática e incansable que el niño, a pesar de no haber llegado a la edad adulta, no deja de ser titular de derechos fundamentales, que es un ser capaz de participar en la vida y de asumir responsabilidades en una sociedad libre, y que, por lo tanto, debe disfrutar en dignidad de los derechos de todo ciudadano del mundo a la vez que conserva toda la riqueza de su alma de niño.»<sup>217</sup>*

Este autor adverte ainda para a dificuldade de articular liberdade, autonomia, autoridade, e protecção, pelo que, sugere a necessidade de o educador/professor estar muito atento, por forma a que o «interesse superior da criança» seja a principal referência na tomada de decisões, sendo ponto assente que cada ser humano nasce cidadão. Afirma, por conseguinte, que a cidadania da criança deve poder exercer-se, ampliar-se e diversificar-se, à medida que as suas capacidades se desenvolvem. Acrescenta que cabe ao adulto orientar a criança durante o processo de desenvolvimento, informando-a dos seus

---

<sup>215</sup> LE GAL, Jean . *Op. cit.* p. 27.

<sup>216</sup> Convenção Internacional dos Direitos da Criança. Versão oficial portuguesa. *Artigo 12º. 1. Os Estados-Partes garantem à criança com capacidade de discernimento o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade. (...) Artigo 13º. A criança tem direito à liberdade de expressão. Este direito compreende a liberdade de procurar, receber e expandir informações e ideias de toda a espécie, sem considerações de fronteiras, sob forma oral, escrita impressa ou artística ou por qualquer outro meio à escolha da criança. (...) Artigo 15º. Os Estados-Partes reconhecem os direitos da criança à liberdade de associação e à liberdade de reunião pacífica. In. MONTEIRO, A. Reis (2002). *A revolução dos direitos da criança*. Porto: Campo das letras, pp. 187 e 188.*

<sup>217</sup> LE GAL, Jean. *Op. cit.* p. 54.

direitos e deveres. Os educadores/professores têm o dever de promover o exercício das liberdades e do direito de participação da criança, convertendo o espaço educativo num lugar de práticas de cidadania.<sup>218</sup> Fazemos questão de sublinhar este enquadramento que nos dá conta da criança-cidadão, e que é determinante para a questão da autoridade na educação.

Em contrapartida, Moreau defende que a criança não é ainda cidadão, terá de converter-se em cidadão através da educação, nomeadamente através da autoridade. Portanto, sublinha que educar uma criança para que chegue a ser cidadão, requer o exercício da autoridade.<sup>219</sup> Afirma que a relação com a infância não está determinada pela igualdade, nem pela desigualdade exclusivamente, sendo que, deveremos considerar uma desigualdade de ordem natural e uma igualdade na ordem metafísica, no que se refere à pessoa humana. Sendo assim, o educando será respeitado como uma pessoa inteira que, no entanto, não poderá ter a autoridade do adulto. E, então, qual será a autoridade do adulto de que nos fala Moreau? Este autor defende que a educação se destina ao desenvolvimento da razão e da liberdade, contudo, esta liberdade não poderá conduzir espontaneamente a criança, na medida em que não está vinculada à razão e se apresenta como um ideal carecendo de firmeza. Diz-nos que a liberdade tem de ser educada para se converter em algo razoável, e para se fazer firme e voluntária, o que explica o sentido da coacção e da proibição, nomeadamente através da autoridade da regra que se impõe para além de qualquer contrato ou negociação, e previne contra a anarquia e a autoridade oculta das crianças. Por conseguinte, Moreau defende a disciplina como um meio de criar hábitos de prática do bem, antes de ter sido compreendido e aceite – virtude da aparência. Defende que é necessário a autoridade impor-se e exigir responsabilidades, porque é através da responsabilização e da sanção que se constrói o sujeito. Nesta perspectiva, o exercício da autoridade educativa, tem por objectivo a transição da virtude da aparência para a verdadeira virtude, ou seja, a passagem da conduta através do coração para a conduta com base na razão.

Aquele autor defende que o homem, na sua dimensão espiritual, não poderá ser objecto de uma produção; o espírito nasce com a pessoa, pelo que a exigência educativa deve impor-se através da autoridade como um «imperativo categórico».<sup>220</sup> Defende que a

---

<sup>218</sup> *Idem, ibidem*, p. 67.

<sup>219</sup> MOREAU, Paul. *Op. cit.* p. 96.

<sup>220</sup> *Idem, ibidem*, p. 100.

imposição da autoridade deve praticar-se até ao momento em que o educando adquire a capacidade de exercer razoavelmente a sua liberdade, o que coincidirá com a entrada na idade adulta, e aí sim, instaura-se a igualdade entre os educandos e os educadores, partindo para a prática de novas formas de relação, caracterizadas pela negociação, e marcando o fim da autoridade educativa caracterizada pela desigualdade e dissimetria. Inferimos, portanto, desta perspectiva, a ideia de uma autoridade desligada das restantes esferas sociais, apesar de diagnosticar-se a mesma crise, e idêntica problemática. Do ponto de vista de Moreau, depreendemos a ideia de que, para se ultrapassar a crise instalada na educação, será necessário reconhecer que a criança não é ainda um cidadão, pelo que, não se justifica a adopção de práticas realmente democráticas, nas relações com a infância.

É este o fundamento que Moreau nos propõe, sublinhando que o exercício da autoridade, na medida em que tem por finalidade o desenvolvimento da humanidade, é mais um dever do que um direito, estando ligado à responsabilidade do educador que deve prestar contas da educação à criança. Há aqui um reforço do sentido de dever do educador que, ao ser questionado pelo educando, deverá responder que tudo o que se faz é para o bem do próprio educando. Mas, não será esta atitude pouco objectiva? Em que consiste o bem, e que critérios nos conduzem?

Diz De Singly que a educação mudou, já não tendo por objectivo moldar as crianças em função dos modelos dos antepassados, mas sim, obter um desenvolvimento pessoal e individualizado, pelo que a criança não poderá estar submetida a uma autoridade forte. Os pais têm naturalmente um poder provisório sobre os filhos, podendo inclusive acontecer situações de um abuso desse poder, relativamente ao qual a criança tem o direito a ser protegida.

A criança é um ser humano que não pode ser considerado inferior ao adulto, mas sim diferente e com a sua especificidade. Cada qual terá o seu lugar bem definido, embora haja pedagogos que advertem para o facto de a criança ter adquirido um lugar demasiado importante. Contudo, o consenso relativamente ao bem da criança está permanentemente em estudo e em debate considerando dois aspectos relevantes: a igualdade na ordem metafísica e a desigualdade na ordem natural. De Singly sublinha que a igualdade deve ser conjugada com o respeito pelas diferenças.

#### **4.2.O carácter da natureza humana**

Evoquemos mais uma vez Rousseau e, se admitirmos que as crianças são seres sensíveis e portadores de uma bondade natural, em princípio deveremos deixar fluir a sua natureza em liberdade, apesar de orientada pelo adulto. Esta consideração impulsionará a nossa atitude para a procura de um ponto de equilíbrio entre a permissividade e o autoritarismo. Será fundamental encontrar formas de exercer a autoridade sem cair nas malhas da arbitrariedade, de forma a dignificar a pessoa que a exerce e aqueles sobre quem se exerce.

As práticas educativas que rejeitam a disciplina imperativa em favor do respeito pela liberdade, baseiam-se na ideia de que a natureza da criança é naturalmente boa. Paul Nash afirma que: *Caso devamos adoptar uma visão unilateral do ser humano, será melhor errarmos na direcção rousseauiana de liberdade do que na direcção medieval de disciplina punitiva.*<sup>221</sup> Acrescenta que uma perspectiva mais compreensiva e de horizontes mais amplos, sobre a pessoa humana, é capaz de reconhecer a existência de profundas potencialidades para o bem, as quais necessitam de um ambiente de liberdade para se desenvolverem. Mas, o autor admite também a existência de um lado mais negro inclinado para o mal, o qual é necessário controlar através da disciplina. De um modo geral, temos tendência a procurar causas externas para justificar o lado menos bom do ser humano, não se reconhecendo a complexidade da coexistência do bem e do mal em nós próprios. Tendemos a isolar o mal nos outros, afirmando a nossa inocência e punindo aqueles.

Pois bem, adverte Paul Nash que, ignorando o lado menos bom da criança, permitimos o erro que poderá resultar em mal permanente. Por outro lado, se ignorarmos o lado bom, impediremos o desenvolvimento da liberdade que é indispensável para uma auto-disciplina. Afirma que, na educação, é mais fácil dar relevo ao lado menos bom que implica a prática de uma pedagogia autoritária, produzindo espaços educativos pacíficos, crianças submissas e professores/educadores desenrascados. No entanto será muito importante aplicarmo-nos à reflexão sobre as consequências da libertação do lado bom, sendo que, a relação entre o bem e o mal em cada ser humano não é fixa, oscilando constantemente. Sempre que se fortifica o bem, enfraquece-se o mal, constituindo por isso uma tentativa para suprimir o mal. Por conseguinte, o desenvolvimento de qualidades

---

<sup>221</sup> NASH, Paul. *Op. cit.* p. 148.

positivas na criança, tornam menos necessária a pressão sobre as qualidades más. As qualidades positivas actuarão para que a propensão para o mal seja contrariada, pelo que, o grande desafio da liberdade e da disciplina é a instituição de práticas educativas que expressem as melhores aspirações existentes no homem.

A criança, por natureza, reage impulsivamente, como qualquer ser humano, pelo que, quando o educador/professor tem uma atitude implacável, dominadora, não poderá naturalmente esperar obediência, reconhecimento ou cooperação, da parte dos educandos. Queremos com isto dizer que, consoante for a nossa prática educativa, poderemos antever a atitude da nova geração face ao mundo e à sociedade, considerando que a experiência de socialização no espaço escolar marca para a vida, sendo que, a forma como actuamos é determinante para a construção da personalidade da criança. Desta perspectiva, a atitude imperativa não estimula o sentido de responsabilidade nem a autonomia, a tolerância e a solidariedade, mas sim, a vontade de se impor sobre o outro. Esta linha de raciocínio conduz-nos a um aprofundamento da reflexão sobre os fundamentos da autoridade e ao seu efeito na formação da pessoa humana.

#### **4.2.1. Da proibição à autoridade: a estrutura da personalidade infantil**

Conforme referimos anteriormente, há uma certa tendência a olhar a proibição como uma necessidade educativa tanto maior, quanto menor for a autoridade do educador. Queremos com esta afirmação sublinhar que a constante necessidade de intervenção da pessoa adulta significa que a autoridade é fraca e o educador tem necessidade de impor comportamentos. Este sintoma de falta de autoridade requer um olhar que, mais uma vez, nos permitirá reflectir sobre a atitude autoritária, e sobre as suas consequências em termos comportamentais, e bem assim, reflectir sobre a atitude condescendente e a sua relação com o comportamento sereno e obediente.

Através da proibição estaremos a provocar a submissão, sabendo-se que, para a formação de pessoas livres e responsáveis, convém desenvolver a capacidade crítica e de obediência, numa atitude reflectida e interiorizada, o que dependerá da possibilidade do exercício de uma autoridade natural e democrática que enquadre a definição clara de limites, em vez de proibições de carácter imperativo. Esta autoridade terá necessariamente

de ser descolada da sua definição tradicional, afastando a atitude autoritarista, pelo que, a palavra proibição, terá de ser desdobrada e devidamente compreendida, não podendo enquadrar qualquer tipo de violência ou forma de coacção, sob pena de resultar em tudo o que não pretendemos.

Quando as crianças vivem uma falta de autoridade, ou seja, quando as crianças são vítimas de negligência educativa por parte do adulto, nos seus ambientes familiares ou sociais, acabam por sentir a necessidade de provocar a autoridade, considerando o facto da criança ter necessidade de limites para se construir.

A forma como a criança se estrutura desde os seus primeiros anos é determinante e reflecte-se nos comportamentos, mais ou menos responsáveis, mais ou menos irreverentes. A definição de limites, e não propriamente a proibição que terá um carácter mais obrigatório e, por conseguinte, nos afastará do caminho para a efectiva autoridade, é essencial para que a criança encontre referências e sinta segurança num mundo que desconhece. Limites e proibições têm significados diferentes, sendo que o primeiro termo assume um carácter conselheiro, e o segundo tem um carácter imperativo conforme acabamos de ver.

Patrick Delaroche defende que uma educação sem proibição constitui um meio de negar a diferença de gerações.<sup>222</sup> Deduzimos, portanto, desta perspectiva, que aquilo que para o adulto possa significar liberdade (falta de proibição), para a criança significará perigo (falta de protecção). Sublinha o autor que uma educação feita de proibições seria uma violência, no entanto, a proibição deverá fazer parte da educação. Colocada esta consideração, e sendo o meio familiar muito importante na educação da criança, é indispensável reflectirmos sobre a falta de limites que, de um modo geral, é possível constatar na educação familiar, e de certa forma também no espaço escolar, consequência dos valores da liberdade e igualdade que têm desabrochado no seio das sociedades democráticas contemporâneas. Criou-se a ideia de que não é permitido proibir e, por conseguinte, à luz de um princípio talvez mal fundamentado, é descurada a tarefa educativa, e por conseguinte, digamos que as crianças acabam por ser impelidas para comportamentos desajustados, pelos quais não poderão ser responsabilizadas.

---

<sup>222</sup> DELAROCHE, Patrick (2001). *Aprender a dizer não!* Lisboa: Terramar, p. 115.

Delaroché afirma que a criança se constrói graças àquilo que lhe damos e também em função daquilo que lhe recusamos.<sup>223</sup> Sublinha que uma boa educação não deve aparecer como aquilo que os educadores acham bom, mas sim como a transmissão de valores escolhidos e aceites. Os comportamentos impostos serão recusados facilmente pela criança, que terá necessariamente de perceber o porquê das coisas para as entender e aceitar. É importante que se evite mostrar a intenção de domínio sobre o educando, agindo sempre desinteressadamente.<sup>224</sup>

Diríamos então que para haver educação é indispensável a existência de limites, os quais implicitamente serão consolidados pela autoridade e estarão presentes desde os primeiros anos de vida, quer na família, quer no Jardim de Infância, onde a criança vive uma importante experiência socializadora. É decisivo que esta primeira etapa da vida escolar proporcione à criança experiências de vida democrática em sociedade, promovendo a formação de seres autónomos, livres e solidários, conforme previsto no princípio geral da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar.<sup>225</sup> Deste princípio decorrem os objectivos gerais definidos que sublinham a educação para a cidadania com base em experiências de vida democrática, no respeito pela pessoa do outro, e incentivando a curiosidade e o pensamento crítico, admitindo que a criança desempenha um papel activo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem, pelo que, deveremos olhá-la como sujeito e não como objecto do processo educativo.<sup>226</sup> Estas considerações vêm reforçar a ideia da criança-cidadão, e bem assim, a necessidade de uma autoridade compatível com a radicalização dos valores inerentes a uma ética democrática.

No âmbito do processo educativo escolar, estes objectivos serão tão mais facilmente concretizados, quanto mais profunda for a interacção com a esfera familiar, de forma a articular a acção educativa escolar com a acção educativa familiar. Importa que, de uma forma muito elementar, a criança vá interiorizando a noção de direito e suas consequências, para que, através de vivência do quotidiano e de uma forma natural e gradual, desenvolva competências no âmbito da cidadania. Aqui, impõe-se um leve apontamento no sentido de registarmos o facto de que determinadas perturbações de comportamento poderão ter origem na falta de limites, por vezes evidentes na relação com a criança, bem como, por oposição, numa protecção exagerada, ou mesmo na imposição de

---

<sup>223</sup> *Idem, ibidem*, p. 116.

<sup>224</sup> *Idem, ibidem*, p. 123.

<sup>225</sup> *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar I. (1997) Lisboa: Ministério da Educação*, p. 15.

<sup>226</sup> *Idem, ibidem*, pp. 15 a 19.

proibições, sendo que, estas atitudes se inscrevem em posicionamentos radicais. Seria conveniente que os limites a aplicar à infância fossem articulados com a estrita necessidade de protecção e postos em prática de uma forma equilibrada para não incorrerem na superprotecção que, conforme acabamos de referir, poderá originar comportamentos desajustados e susceptíveis de fragilizar a relação com a infância, contribuindo para o insucesso da acção educativa.

O que se constata, efectivamente, é o facto da autoridade, de uma ou de outra forma, se mostrar cada vez mais necessária e, devido aos constrangimentos apontados, cada vez mais distante. Pois, na tentativa de superar as dificuldades e retomar a autoridade, verifica-se uma atitude imperativa que contraria a ideia de uma autoridade reconhecida e bem aceite. As crianças com os seus comportamentos desajustados manifestam a necessidade de autoridade, e os educadores/professores, por sua vez, terão o dever de responder a essa necessidade, procurando formas de o fazer sem violar os princípios democráticos.

#### **4.2.2. Uma educação para o direito**

Diz-nos Le Gal<sup>227</sup> que a organização e funcionamento da escola deve fundamentar-se nos (e respeitar os) princípios do direito, apesar dos conceitos contraditórios que têm originado diversas controvérsias e vêm por em causa o facto de a escola ser ou não ser um lugar de direito. Por um lado, há quem defenda que a escola não é um lugar de direito nem de democracia, repousando num contrato de aprendizagem desigual, em que os educadores/professores exercem a autoridade e os educandos obedecem.

Outras perspectivas defendem que a escola é um lugar em que os educadores/professores e os educandos têm necessariamente de conviver e trabalhar em conjunto, pelo que, o seu funcionamento é regido pelo direito. Assim, defendem que a educação para a cidadania deve permitir a interiorização dos princípios elementares do direito, pondo-os em prática através de um trabalho progressivo de aprendizagem e conhecimento da lei, trabalho este que, da nossa perspectiva, poderá começar por normas muito simples mas necessárias.

---

<sup>227</sup> LE GAL, Jean (2005). Op. cit. pp. 64 e 65

Ainda numa perspectiva mais audaz, o espaço educativo surge como um lugar onde a criança é uma pessoa e um cidadão, titular de liberdades, tendo o direito de as exercer. No entanto, não poderá tornar-se depositário de autoridade, pelo que, terá de ser coadjuvado pelo educador/professor que terá o dever de garantir o respeito pelas pessoas e pelas normas.

Le Gal manifesta a ideia de que a actualidade tem contribuído para a clarificação desta questão através da aplicação dos princípios gerais do direito, motivada pelo aprofundamento do conhecimento dos direitos e deveres de cada interveniente, sendo que, na esfera escolar, as diversas situações devem estar previstas e registadas em regulamentos, para além de que todos devem tomar conhecimento dos princípios do direito, como condição necessária para legitimar a importação para o meio escolar de um modelo jurídico. A partir daqui, na perspectiva de Le Gal, o direito deve constituir um conteúdo de aprendizagem, devendo nortear a acção educativa.<sup>228</sup>

No entanto, Moreau<sup>229</sup> refere que perante as questões que a criança coloca, não poderemos argumentar pontualmente todas as decisões que tomamos, querendo dizer que não teremos de explicar tudo. Mas não estaremos assim a negar à criança o acesso à participação e à informação? Pois bem, quer-nos parecer que a perspectiva de Moreau vem pôr em causa a aplicação dos princípios democráticos nas relações com a infância, e nós questionamos: como será possível educar para a democracia através de uma relação não democrática, e que cidadão seremos então capazes de formar? Qual é o sentido de responsabilidade e autonomia que estamos a desenvolver, e como poderão as crianças interiorizar e compreender a ideia de bem?

Não é que não consideremos relevantes os aspectos focados por Moreau, mas, a questão prende-se com a articulação da sua filosofia face aos valores das sociedades actuais, o que a torna de difícil consecução. Consideremos que não faz sentido termos a pretensão de sermos capazes de isolar o sector educativo dos restantes quadrantes sociais, sob pena de estarmos a educar, quase que num registo utópico e desfasado da realidade das coisas. Não nos parece nada conveniente ver a escola como um santuário, desligada do mundo que a envolve.

É certo que o ideal educativo se prende com o melhoramento das sociedades humanas, sendo que, cada um de nós enquanto educador/professor deve fazer todo o

---

<sup>228</sup> *Idem, ibidem*, p. 66.

<sup>229</sup> MOREAU, Paul. *Op. cit.* p. 103.

possível para o conseguir, sempre com grande respeito pela dignidade do ser humano. Para melhorarmos o mundo que herdamos através da cultura construída pela humanidade, teremos de saber transmitir a nossa cultura, os nossos valores de uma forma coerente. Pois bem, sabemos quão difícil e complexa se torna uma relação assente em filosofias democráticas, sempre com uma tendência acentuada para o conflito e, por conseguinte, para a difícil tarefa daquele que procura exercer a autoridade. Contudo, convém não ter ilusões e não esperar encontrar alternativas claras e inequívocas que venham facilitar a tarefa de educar porque, esta em si, é e será cada vez mais uma tarefa difícil.

Sabemos, por assim dizer, que cada vez mais complexas se tornam as ditas profissões do humano, nomeadamente a profissão docente. Contudo, o que está em causa não é facilitar o trabalho do educador/professor, mas sim o resultado da intervenção educativa na construção da personalidade da pessoa humana.

### **4.3. Os poderes modernos**

O poder que corresponde à representação do direito como sendo o direito do povo soberano ou da vontade geral, é um poder frágil, na medida em que prevê, à partida, um certo número de condições, nomeadamente, o consentimento e reconhecimento daqueles sobre quem se exerce. Então, como iremos consolidar esse poder? Estamos conscientes de que aquilo que está em causa é o destino da autoridade dos modernos.

Os poderes modernos pressupõem o reconhecimento deliberado dos direitos de todos os subordinados, tais como o direito de julgar, criticar, combater ou negociar, entenda-se que, necessariamente, de uma forma bem fundamentada e responsável. Assim, o poder não pertence a ninguém, não é atribuído por natureza ou por herança, digamos que, poderá ser legitimamente concedido atendendo a que todos nascemos e permanecemos livres e iguais em direitos. Mesmo o lugar do poder dos pais sobre os filhos é temporário, de ocupação provisória. Certo é que ninguém nasce para mandar ou para obedecer, constatação que é determinante para a representação do poder em geral, que se prende com a ideia de aprovação numa política democrática de reconhecimento.

Constatamos que os antigos não tinham uma vida privada, estavam submetidos à vontade política do Estado que investia na formação de cidadãos virtuosos, recorrendo à

acção e à força para o conseguir. Em contrapartida, nos tempos modernos, cada um estará certo dos seus direitos humanos e cívicos, havendo a preocupação de garantir o seu usufruto, considerando o *alter ego* inerente a cada pessoa, devendo ser evitadas as restrições de liberdade que constituem ameaça à vida privada de cada um.

Por conseguinte, os poderes modernos têm de ser capazes de gerir a sua fragilidade, limitando o seu próprio poder sem renunciar à sua tarefa específica de salvaguardar os direitos que tornam os cidadãos pessoas livres. Ora, partindo deste princípio, é fácil perceber o reajustamento da necessidade de autoridade para aumentar os poderes, de modo a que os subordinados reconheçam a legitimidade da relação de poder. Assim, se os antigos sentiram a necessidade de autoridade para redimensionar os poderes, tanto mais precisarão os modernos cujos poderes são tão frágeis.

Enfrentamos uma ambiguidade paradoxal e, advertidos pelo discurso de Renaut, consideramos que a representação moderna do poder não terá dispensado tão facilmente como possa parecer uma referência à dimensão da autoridade que, embora se mostrando necessária, foi submetida ao longo da modernidade a uma problemática crescente, para a qual os contemporâneos procuram encontrar soluções.<sup>230</sup>

A relação educativa salienta uma desigualdade de poderes que, não significando uma superioridade, se mostra, na prática, motivo de conflitos que têm sido encarados como uma espécie de tensão entre a afirmação de um poder e o reconhecimento de uma liberdade, como se a conciliação destes dois aspectos não fosse possível. Os conflitos entre poder e liberdade conduzem à convicção de que, no espaço educativo, os poderes que se exercem vão contra o reconhecimento da liberdade das crianças, dado que têm inerente uma desigualdade de força e potencialidade de agir, não prevista na concepção moderna de poder.

É, portanto, nos espaços sociais que se encontra a maior dificuldade em integrar esta nova concepção do poder e da igualdade, o que vem contribuir para a sua fragilização de um modo significativo, agravando a necessidade da sua fundamentação no acordo dos sujeitos. Queremos dizer que, face à não compatibilidade entre a liberdade dos educandos e os poderes exercidos, a necessidade de aprovação desses poderes torna-se mais evidente. Deste modo, a necessidade de uma dimensão de autoridade apresenta-se mais eloquente, o que explica a inegável tentação, por parte de algumas correntes filosóficas, de retomar o

---

<sup>230</sup> RENAUT, Alain (2004). *Op. cit* pp. 59 e 60.

passado para ultrapassar as dificuldades da fragilização democrática dos poderes, admitindo uma saída que, do ponto de vista moderno, seria desconcertante.

Ora, se os poderes têm de ser justificados e argumentados, e se sentimos a necessidade de os encorpar com a dimensão da autoridade, do mesmo modo, sentiremos a falta de uma transcendência que sirva de suporte a uma restituição da autoridade. Pois bem, se os poderes foram dessacralizados e, por conseguinte, separados progressivamente daquilo que lhes conferia autoridade, como poderemos pensar em retroceder e negar a dinâmica de igualização que se insere no âmbito do progresso das sociedades humanas? Renaut adverte para o facto de ser mais prudente ou mais assertivo pensarmos em inventar novas fórmulas que assegurem o funcionamento dos poderes sem a dependência da autoridade, na sua definição tradicional (sem questões e sem argumentos), embora seja difícil negar a necessidade que sentimos da sua força. O poder não deverá aparecer dissimulado ou revestido, mas sim, exposto, submetido ao juízo daqueles sobre quem se exerce.<sup>231</sup> Assim, subentendemos a hipótese de os poderes legítimos permitirem a manutenção da ordem social, sob o estandarte do respeito pela liberdade, de tal forma que, todo o poder bem aceite, depois de analisado, reconhecido e exercido com competência, possa, talvez, consubstanciar a própria autoridade, numa versão funcional e racional. No entanto, não poderemos excluir a sujeição à discussão e à aprovação, o que nos remete para o recurso ao argumento, inerente à transformação democrática das práticas de poder.

#### **4.3.1. Uma autoridade institucional?**

Com efeito, os poderes modernos são poderes democráticos, não arbitrários e legítimos. Poder legítimo é aquele que é negociado, discutido e institucionalizado, distinguindo-se do poder do mais forte ou mais astuto. Será, enfim, o poder de alguém que está autorizado ao seu exercício com correcção.

A esfera educativa, necessitará, pois, de educadores/professores que saibam exercer a sua função com competência e imparcialidade, que sejam capazes de exercer o seu poder, na medida do estritamente necessário, numa atitude justa e não abusiva, sem renunciar às suas responsabilidades, obviamente de modo não arbitrário, mas sim legítimo. *Un pouvoir*

---

<sup>231</sup> *Idem, ibidem*, pp. 82 e 83.

*légitimé, ce n'est pas un pouvoir absolu, fondé sur le charisme personnel ou la violence institutionnel. Car, dans ces deux cas, le pouvoir n'est jamais discuté, et ce qui y son soumis ne peuvent pas s'émanciper. Un pouvoir légitime, en démocratie, c'est un pouvoir négocié, discuté, institutionnalisés.*<sup>232</sup> Defende Maulini que na escola os educandos não são ainda cidadãos, não são iguais aos adultos, apesar de os meios de negociação estarem presentes para serem considerados e compreendidos. Sublinha que a relação educativa tem de ser assimétrica, embora, ao ter por objectivo preparar a democracia e o respeito pelas leis, deva articular o plano das regras impostas pela escola - autoridade institucional - com o plano das regras que a relação estabelecida permite pouco a pouco que se definam - autonomia.

Inferimos, portanto, uma autoridade com base na articulação da autonomia com os normativos legais. Desta perspectiva, os normativos deverão ser conhecidos e reconhecidos por todos, assentando nos valores da justiça e do direito, no âmbito de uma política concertada e objectiva. Apesar de não serem negociados com os educandos, deverão permitir a criação de espaços de liberdade, responsabilidade e debate. Esta ética democrática, com base nos princípios do direito, implica por parte dos educadores/professores, mais exigência, cooperação, competência, e conhecimentos, o que poderá resumir-se a mais autoridade que promoverá nos educandos o desenvolvimento do sentido de responsabilidade, da capacidade de discernimento, e da independência de julgamento.

Contudo, este fundamento normativo para o exercício da autoridade, não deixa de consistir num poder que constitui uma forma de obrigar os sujeitos, sendo sempre um constrangimento, com todas as consequências já conhecidas, de uma atitude impreterível.

Designadamente, no sector educativo, o poder legítimo não poderá ser um poder absoluto, mas sim, um poder institucionalizado e delegado, que confere ao educador/professor o direito de o exercer. Sabemos que as crianças precisam de modelos firmes, assentes no saber e na competência, o que envolve uma atitude exigente, imparcial, justa, compreensiva e compreensível. Na definição de papéis, a criança não poderá ser considerada igual ao adulto atendendo à sua alteridade e, por consequência, verifica-se uma propensão para uma relação assimétrica, conotada com a diferença de estatuto. Esta alteridade constitui argumento para o reconhecimento de uma hierarquia que não interfira

---

<sup>232</sup> MAULINI, Olivier. Autorité. In BOLSTERLI, Michèle; BONNETON, Danielle ; CAPITANESCU, Andreea.(2003). *L'école entre autorité et zizanie*. Lyon : Chronique sociale, p. 22.

na igualdade de direito. Contudo, se um dos objectivos da educação é preparar para a democracia, não poderemos esquecer a particularidade de se articular o plano da autoridade com o plano da autonomia, ou seja, articular um conjunto de normas institucionais, com as regras que cada aluno gradualmente impõe a si próprio, numa prática concertada e objectiva, o que, proporcionará aos educadores/professores a possibilidade de se tornarem depositários de autoridade, desde que sejam capazes de tornar exequível aquela política educativa.

Sublinhamos a ideia de que as normas universais e elementares não poderão ser negociadas com os educandos, mas deverão contemplar um espaço de liberdade, responsabilidade e debate, com base na ética democrática que permita identificar dificuldades e encontrar soluções, criando novas regras. Isto implicará da parte dos educadores/professores mais competência, mais exigência, mais cooperação, mais saber, ou seja, porque não, mais autoridade. Esta atitude não colocará a escola sob o domínio do educando, como poderão denunciar certas perspectivas conservadoras; também não resolverá todas as dificuldades, embora venha criar condições para que as crianças desenvolvam o sentido de responsabilidade, a capacidade de discernimento e o sentido crítico, através da autoridade educativa, porque nos parece que, nos dias que correm, o que está em crise é o valor da atitude responsável. A autoridade do saber conferida ao educador/professor não poderá ser relativizada. Contudo, mais do que o saber, é a aura positiva ou negativa que envolve o suposto portador do saber que tem o seu efeito psicológico, a capacidade de cumprir a sua tarefa educativa. Em princípio, o saber, por si só, não será susceptível de conferir a autoridade educativa.

#### **4.3.2. Reconceptualizar a autoridade**

A perspectiva de uma autoridade institucional, afigura-se demasiado jurídica e pouco flexível, bem como sujeita a uma serie de questionamentos que nos deixam a sensação de um certo vazio. O fim da autoridade corresponde a um descrédito, pelo que, para que o docente tenha autoridade, necessitará ter credibilidade, ser competente, imparcial, e mostrar respeito pela criança, cujo interesse coloca acima de tudo. Aquele educador/professor que se mantiver preso à tradição corre o risco de se desautorizar a si

próprio, não descurando o facto de, no espaço educativo, bem como no ambiente familiar, haver outros intervenientes cuja atitude nos remete para o levantamento de algumas questões, sendo que, nem sempre o adulto, ainda que de forma involuntária, é capaz de se dar ao respeito, apesar de exigir ser sempre respeitado. É fundamental dignificar a intervenção do adulto, procedendo com dignidade. Por nosso lado, parece-nos que existe mesmo a convicção de que a criança não é um cidadão, não é uma pessoa igual ao adulto na sua dimensão humana e há sempre quem afirme que a criança não tem autoridade. Mas, de que autoridade falamos? De um dispositivo que tudo permite ao adulto, e à criança não permite nada? Que encobre as falhas do adulto, nomeadamente no que se refere à responsabilidade educativa? Se as crianças não respeitam os adultos e revelam comportamentos difíceis, quem são os responsáveis? Não é ninguém. É tudo por falta de autoridade, dirão alguns. Mas que pensar? Sem a pretensão de termos encontrado resposta para todos os problemas educativos, entendemos que se houver um exercício articulado dos poderes legítimos, complementado por uma atitude solícita e competente, teremos uma espécie de autoridade funcional para dar algumas respostas às questões que nos inquietam. Não podemos querer para a educação uma autoridade perniciosa, que dê cobertura à arbitrariedade e disfarce a incompetência, descurando o sentido de justiça e a ética democrática.

As posições extremas encerram uma alternativa de certa forma inconsequente, como se fosse necessário escolher entre uma autoridade autoritária e uma liberdade total. O debate talvez não deva situar-se entre a autoridade ou a liberdade abstractas, mas sim, entre as possíveis figuras de autoridade, no sentido de percebermos qual será a mais adequada a uma educação na liberdade e para a liberdade.

Reboul, ao falar-nos das figuras de autoridade, refere que a autoridade do perito é aquela que se legitima pela necessidade que dela se tem, apresentando-se sempre sob uma forma restrita. Acrescenta que, em nome da liberdade, se pretende apenas conservar uma obrigação de ordem contratual e uma autoridade de ordem funcional, questionando a possibilidade de a pôr em prática sem o apoio, ainda que inconsciente, de formas de autoridade em vias de desaparecimento.<sup>233</sup> Assim, o autor sugere que se passe progressivamente de uma figura de autoridade para outra, sem passar pela negação de uma em favor de outra.

---

<sup>233</sup> REBOUL, Olivier (2000). *A filosofia da educação*. Lisboa: Edições70: p. 57.

Consideramos que a autoridade autoritária entrou efectivamente em colapso, não se encontrando formas de a legitimar, bem como não se encontrando argumentos que justifiquem a sua manutenção, tal como a sua adequação a práticas que salvaguardem o respeito pela pessoa humana. Em contrapartida, a figura da autoridade é apresentada como indispensável à consecução do acto educativo, sendo que, perderá o sentido no caso de os educandos não reconhecerem à pessoa do educador/professor toda a legitimidade necessária para conduzir e orientar o processo de ensino/aprendizagem, no âmbito da transmissão de saberes e da educação para a cidadania democrática. Não terá, portanto, cabimento a atitude imperativa e toda a autoridade que precisar de recorrer à força ou à violência, estará desajustada.

Atendendo à análise que temos vindo a efectuar, a ideia de avançarmos para novos caminhos, apenas será viável quando nos libertarmos da tradição excluindo a reposição de uma autoridade à antiga. Diz-nos Renaut que é uma ilusão pensar que a relação educativa poderá permanecer envolta num universo tradicional face à radicalização dos valores da igualdade e da liberdade. Contudo, adverte para as dificuldades inerentes à adopção das ideias progressistas no sentido da complexidade da invenção de uma nova autoridade.<sup>234</sup> Aponta o desafio que decorre do facto de não se saber o que poderá ser uma autoridade sem hierarquia, acrescentando que não será fácil encontrar soluções a curto prazo, pelo que, o grande desafio actual, é saber viver com a crise que é inerente aos valores actuais e, sem dúvida, irreversível. Refere a particularidade de o discurso progressista se revestir de alguma arrogância demagógica, mas apesar de tudo acaba por defender um progressismo crítico, não tão dogmaticamente seguro de si.<sup>235</sup> Nas relações educativas, passamos do argumento da autoridade que legitimava qualquer acção, para a autoridade do argumento que é condição essencial à existência de uma autoridade moderna, que terá de ser inevitavelmente democrática e reinventada. Por conseguinte, a autoridade precisará do consentimento daqueles sobre quem se exerce, e de ter a aprovação dos sujeitos; terá de ser negociada, apesar de opiniões contrárias que advertem para o facto de a autoridade desaparecer quando entra o argumento.

Atendendo a estes aspectos que acabamos de considerar, diremos que a autoridade consentida estará associada a uma capacidade de liderança que, em princípio, decorrerá da conduta do educador, da sua competência e sabedoria, isto é, do conhecimento superior. O

---

<sup>234</sup> RENAUT, Alain (2004). *Op. cit.* pp. 13 - 15.

<sup>235</sup> *Idem, ibidem*, p. 19.

educador/professor deverá levar o educando a reflectir e a analisar, nunca usando a posição de superioridade para forçar a aceitação por parte da criança. O diálogo e a referida capacidade de liderança, serão condição essencial para que possa exercer-se uma autoridade democrática, que mostre o caminho ao educando, definindo limites que proporcionem a orientação necessária. Refere-nos Paul Nash que apenas quando o educador/professor revelar não estar preocupado com a consecução dos seus próprios fins egoístas, ou com o acréscimo do seu poder, mas, pelo contrário, agir com isenção pessoal, na procura desinteressada de fins comuns, poderá o educando, por sua vez, submeter-se voluntariamente à disciplina necessária para que esses fins sejam alcançados.<sup>236</sup> Inferimos desta perspectiva a ideia de que o educador/professor deverá actuar, colocando acima de tudo o interesse educativo, como que procurando obter a cooperação do educando. *A função do professor é a de levar os alunos ao reconhecimento da autoridade da situação didáctica (...)*<sup>237</sup> A autoridade implicará a existência de modelos firmes, uma atitude competente, imparcial, assente no saber e não arbitrária. Não implica a submissão, mas sim, a obediência voluntária com vista a uma aprendizagem responsável.

Impõe-se, portanto, uma autoridade consentida, baseada na negociação, e que virá substituir a autoridade autoritária, cujo sentido se desvaneceu porque faz parte de uma lógica institucional em que os poderes se exercem de cima para baixo e em que se tenta impor um código de conduta. Os valores já não se podem inculcar, são para aceitar e compreender, tendo perdido o seu lado consensual e homogéneo. Deparamo-nos com uma desinstitucionalização da sociedade que consiste no enfraquecimento ou mesmo desaparecimento das normas codificadas e protegidas por mecanismos legais, dando-se uma tendência para o seu desaparecimento. O espaço educativo não pode limitar-se à simples transmissão de conhecimentos ou à inculcação de normas sociais. Ainda sobre a desinstitucionalização da escola, refere Barbosa que, *a escola da contemporaneidade já não pode funcionar como máquina ou aparelho que socializa os indivíduos a partir de normas e valores considerados homogéneos e transcendentos, uma vez que essas normas e valores deixaram de possuir essas características.*<sup>238</sup> Por esta razão, Barbosa sublinha que à concepção antiga de educação para a cidadania deverá opor-se uma visão construtivista

---

<sup>236</sup> NASH, Paul. *Op. cit.* p. 124.

<sup>237</sup> *Idem, ibidem*, p. 125.

<sup>238</sup> BARBOSA, Manuel (2001). *Educação do cidadão. Recontextualização e Redefinição*. Braga. APPACDM, p. 88.

da referida educação, mais respeitadora do ser individual, permitindo a formação de cidadãos activos e protagonistas nas suas relações interpessoais.

Como já constatamos, a autoridade terá de ser legítima e imparcial, exercida na observância do respeito pela lei e pela aplicação da lei, ou seja, em nome do interesse colectivo. É claro que não pretendemos negar as relações de autoridade, mas ponderar as formas como é exercida, atendendo a que a sua legitimidade deverá revestir-se de um sentido democrático, sabendo-se que assistimos a uma crise inegável da autoridade autoritária. Teremos de partir para uma autoridade (con)sentida, isto é, uma autoridade sensível, exercida com sentimento relativamente à pessoa do outro, com a preocupação de não ofender, não coagir e não violentar, portanto, uma autoridade respeitadora da pessoa do outro. Sabemos que a verdadeira autoridade é aquela que se aceita livremente porque livremente se reconhece. A autoridade moderna terá necessariamente de ser igualitária e solícita. A autoridade do educador/professor terá, à luz desta concepção, de situar-se em perfeita compatibilidade com a liberdade e a ética democrática.

É importante conhecer os direitos da criança e reconhecê-los. Isso é incontornável para delinear relações pedagógicas legítimas, porque sustentadas em referentes verdadeiramente respeitadores da criança. Assim, abre-se caminho para a autoridade legítima. É preciso, pois, definir muito bem o que se reclama quando se diz que é preciso autoridade. Se é realmente o poder que está acima de qualquer coisa, isso não faz doravante sentido. Começa a fazer se pensarmos na autoridade como uma espécie de certificado de competência e garantia de referências para o desempenho da função educativa. Não queremos com isto transmitir uma imagem simplista do caminho a seguir, queremos no entanto, e como que paradoxalmente, descomplicar ou desmistificar, tanto quanto possível, a questão da falta de autoridade.

#### **4.4. Articular os direitos da criança**

Conforme já foi referido e agora sublinhamos, de acordo com a nossa cultura democrática, a dinâmica igualitária leva-nos a pensar o outro no sentido do outro ser um outro eu mesmo; por conseguinte, leva-nos a reconhecer a similitude com a criança, apesar das diferenças. Não obstante, e apesar do que dissemos atrás, sentimos grande dificuldade

em fixar estável e seguramente, referências normativas para reestruturar as relações com a infância. Segundo Renaut,<sup>239</sup> mesmo a Convenção dos Direitos da Criança de 1989 não tem capacidade para fornecer normativos claros e estáveis, sabendo-se que a normatividade subjacente ao estatuto igualitário entre os géneros não poderá aplicar-se à infância, estando em causa limitações de ordem natural.

Temos a percepção de que a ideia de desigualdade de ordem natural é conotada com a superioridade do adulto em relação à criança, parecendo mesmo impossível educar sem assimetria. Constata-se que a revolução de mentalidades sobre a infância se antecipou a uma revolução geral do direito, sendo que, não dispomos de referências que permitam dizer até onde vai a liberdade da criança, portadora dos mesmos direitos-liberdade que o adulto. Por conseguinte, sublinha Renaut, a questão de se saber como fixar limites à expressão das liberdades da criança, de modo a implementar uma prática clara da autoridade, tornou-se uma questão muito delicada, em consequência da dinâmica democrática que todos aprovamos ao considerarmos sagrados os valores emergentes, designadamente no que se refere à representação da infância. Como vimos, as nossas dificuldades são intrínsecas à cultura das sociedades democráticas, pelo que, as soluções para os problemas devem ser coerentes com os valores que defendemos, encontrando habilidades que permitam não entrar em contradição com a igualdade e a liberdade democráticas.

O excesso de liberdade, o seu exercício descontrolado, promoverá a insegurança e por conseguinte a possibilidade de um comportamento desajustado como que constituindo uma defesa da criança nas suas relações com o outro. Desta perspectiva, a rebeldia tanto pode ser estimulada pela atitude imperativa do educador/professor, constituindo uma reacção natural face ao poder, como poderá ser estimulada pela atitude desmedidamente liberal, que anula qualquer referência implementando a insegurança, e por conseguinte, a necessidade de lhe fazer face, sendo que, quando os educandos se revelam violentos, poderá haver subjacente uma situação de insegurança que os leva a agir de um modo desnorteado. Desautorizado estará o educador/professor que não for capaz de proteger o educando desta situação. O educador/professor tem o dever de assegurar o exercício de protecção à criança, podendo esse exercício ser equilibrado ou moderado pelo

---

<sup>239</sup> JACQUARD, Albert. *Op. cit.* p. 36.

reconhecimento dos direitos-liberdade, de forma a clarificar até onde a autoridade do adulto pode intervir na vida da criança.

Contudo, se evocarmos uma resposta clássica para a questão dos limites da liberdade, que nos remeterá para a sua redução em função da sua compatibilidade com a liberdade do outro, correremos o risco de cairmos na atitude imperativa. Torna-se efectivamente difícil conciliar direitos que acabam por nos parecer quase contraditórios, e que implicam o reforço da protecção das crianças ao mesmo tempo que sugerem a sua libertação face a certos constrangimentos. A afirmação dos direitos-liberdade parece entrar em contradição com o exercício da autoridade que estava já justificado pela protecção devida à infância, o que poderá degenerar em múltiplas práticas, sendo por isso necessário sublinhar o seguinte: não deveremos pôr em causa a Convenção no que se refere à afirmação dos referidos direitos, condição indispensável ao reconhecimento da criança como ser humano, tal como, deveremos empenhar-nos em esclarecer o modo da sua aplicação, constatando-se relativamente a este aspecto, uma lacuna que expõe a Convenção a objecções inúteis.<sup>240</sup>

Renaut sugere-nos portanto (como já tivemos oportunidade de referir no ponto sobre a relação igualitária, que consta no terceiro capítulo) a necessidade de um documento complementar da Convenção que sublinhe uma limitação recíproca do dever de protecção face ao dever de libertação das crianças, sendo que, os direitos-protecção vêm impor limites às liberdades, do mesmo modo que são limitados pelo direito ao exercício daquelas. Deste modo se poderá livrar a educação das derivações extremas, devolvendo aos educadores/professores pontos de referência necessários que não se encontram nas formas antigas de autoridade. Talvez seja conveniente, portanto, assentar-se a ideia de que é fundamental respeitar as liberdades reconhecidas à criança, salvaguardando sempre a sua integridade e segurança, e por conseguinte contemplando sempre que sejam asseguradas as protecções a que a criança tem direito, por forma a que a ideia de protecção sirva de travão à aplicação dos direitos-liberdade. Deste modo, clarificaríamos o exercício da autoridade na educação, retendo a ideia de que as duas dimensões da Convenção – protecção e liberdade – são necessárias e igualmente relevantes, para não cairmos em interpretações desmedidas em favor de uma e prejuízo da outra.

---

<sup>240</sup> RENAUT, Alain (2004). *Op. cit.* p. 181.

Se não reconhecermos os direitos-liberdade, a relação educativa expor-se-á a derivações inaceitáveis para a sensibilidade democrática. A criança seria impedida de exercer a sua autonomia, não desenvolvendo a sua capacidade de responsabilização, sendo privada da liberdade compatível com a dignidade do ser humano, de forma que, estaríamos a alienar o conceito de responsabilidade educativa. Do mesmo modo, se formos inflexíveis na interpretação desses mesmos direitos-liberdade, e, atendendo a que a criança não tem ainda todo o discernimento do adulto relativamente às consequências dos seus actos, estaremos, portanto, a incorrer em falhas no exercício da profissão docente. Por esta razão um factor que deverá pesar sobre a atitude do adulto, no que se refere à maior ou menor protecção da infância, será a capacidade de discernimento de cada criança, dependendo da sua maturidade, de modo que, segundo Renaut, a única consideração que deve orientar o procedimento do educador/professor refere-se à limitação recíproca dos dois tipos de direitos, por forma a que, numa das suas vertentes, implique uma limitação das liberdades pela obrigação de protecção que o adulto tem para com a criança.<sup>241</sup> Mas, não estaremos assim, num registo de certo modo subjectivo?

Renaut afirma que, depois da decomposição das formas tradicionais de autoridade, o poder (autoridade) dos educadores reside na sua capacidade para articular precisamente os dois tipos de direitos e julgar sobre a forma como o reconhecimento de uns previne a aplicação excessiva de outros.

A partir do momento em que é inegável o reconhecimento dos dois tipos de direitos, face a uma representação contemporânea da infância dependerá dos educadores/professores, com base no seu próprio poder legítimo, saber como actuar em cada situação, de maneira que a consideração de um dos tipos de direitos previna contra as consequências de um reconhecimento exclusivo do outro, sendo que, desta forma se vislumbra a possibilidade de afirmar a sua autoridade e vê-la reconhecida e aceite, através de uma conduta exemplar. Os direitos da criança, apresentam-se, portanto, para a educação, como uma orientação normativa que funcionará como um enquadramento do exercício de poder, cuja prática terá de ser inventada no dia-a-dia.

---

<sup>241</sup> *Idem, ibidem.* p. 183.

#### **4.4.1 Uma autoridade (con)sentida**

Para além do que já foi referido sobre o conceito de autoridade, sublinhamos o seu carácter influente, como que exercendo uma força sobre nós, algo que não se dá nem se recebe. Não a poderemos obter por natureza, ou por herança ou mesmo por estatuto. A autoridade conquistar-se-á, por mérito, competência, confiança, enfim, por acreditação.

Conforme referem Jacques Pain e Alain Vulbeau, *L'autorité n'est plus seulement une donnée instituée qui précède le dispositif, la structure ou l'établissement, il s'agit d'une construction, provisoire et instable, résultat d'une mise en oeuvre collective. Nous proposons quant à nous le terme d'«autorisation»*.<sup>242</sup> Não havendo autoridade, a relação educativa assentará apenas no simples poder institucional, podendo esta relação apresentar-se ativa, fria, distante, frágil, imperativa, ou seja, autoritária.

A autoridade educativa tornará a relação mais afável, mais tolerante, mais solícita e mais flexível; mais difícil também. Mas temos a convicção de que esta relação será mais compensadora, muito mais proveitosa, no sentido de vermos concretizados os objectivos de uma educação compatível com os valores da actualidade, promovendo a formação de pessoas responsáveis.

O termo autorização pender-se-á com a negociação e o contrato, constituindo uma forma, mais ou menos explícita, de intervir e de pensar os problemas em conjunto, com a finalidade de assentar determinações e margens de manobra, numa dimensão simultaneamente institucional e inventiva. A dimensão inventiva permite atender à incerteza que caracteriza actualmente as instâncias educativas, proporcionando respostas no âmbito de um quadro estrutural e também no registo do imprevisto, para que, através da responsabilidade social, seja possível encontrar margens de manobra no âmbito de um quadro institucional. Este registo da invenção remete-nos para o domínio da questão da negociação das normas. No que se refere à especificidade da nossa problemática, parecemos indispensável articular os direitos da criança com a invenção de novas regras, as quais, poderão e deverão estar em permanente evolução tendo subjacente os princípios elementares do direito. Jacques Pain e Alain Vulbeau sublinham que o conceito de autorização permite pensar as questões relativas à estabilidade das instituições educativas, relacionando-as sempre com as suas alterações, a sua reorganização, ou seja a sua

---

<sup>242</sup> PAIN, Jacques et VULBEAU, Alain. Autorisation ou les mouvements de l'autorité. In. GARAPON, Antoine (2000). *Quelle autorité?* Paris: Autrement, p. 119.

metamorfose.<sup>243</sup> Este processo implica uma responsabilização que determina a tomada de decisões com base no consentimento e no reconhecimento. Trata-se de um processo de autorização entre os sujeitos que não é hierárquica por natureza, mas sim recíproca e que permitirá a manutenção da autoridade. Dizem os mesmos autores que a autorização, ou seja, o consentimento, é, portanto, uma posição social um pouco institucional e um pouco subjectiva, que leva um sujeito a obter permissão para encarnar a figura da autoridade e a exercê-la, tornando-se seu legítimo depositário.<sup>244</sup>

Por conseguinte, e como já tivemos oportunidade de referir no ponto relativo à reconceptualização da autoridade, o que designamos por figura da autoridade está estritamente ligado à capacidade que o sujeito apresenta para encarnar a autoridade. Este aspecto traduz-se num factor determinante para a prática de uma relação de autoridade, atendendo a que pressupõe uma imagem da pessoa que exerce a autoridade e consequentemente, determinado efeito sobre a pessoa que vai obedecer.

Com efeito, a relação de autoridade com base no consentimento daqueles sobre quem se exerce, assenta num esquema interactivo que implica a negociação entre duas pessoas de diferentes estatutos, resultando num compromisso sempre actualizado. A pessoa que exerce a autoridade deve, através da sua conduta, mostrar a sua capacidade de adaptação a novos contextos, sendo que, aquele que obedece dispõe de uma margem de manobra que lhe permite manifestar a sua opinião. Esta autorização mutua constitui um processo interactivo de invenção num determinado espaço social, nomeadamente o espaço educativo. Assim, a autoridade não será um ponto estável e rígido, mas uma linha em evolução, sendo que o consentimento assume um sentido de construção e cooperação, numa dimensão pedagógica:

*La violence est un antidépresseur bon marché, elle fait et défait l'autorité, elle s'en joue. Elle casse les cultes autoritaires et prolifère sur l'effondrement adulte. Mais elle appelle de l'autorité négociée, contractuelle, intersubjective, une autorité «autorisée» par chacun et tous, locale, visualisée, juste et claire. De la défiance à la confiance, du charisme à la compétence, du racisme contre générationnel à la démocratie «directe», il y a une réelle*

---

<sup>243</sup> *Idem, ibidem*, p. 121.

<sup>244</sup> *Idem, ibidem*, p. 123.

*démarche d'attitudes, de dispositifs à penser dans les figurations redistributives des rôles.*<sup>245</sup>

Passaremos então para uma legitimidade democrática, negociada e produzida pelos sujeitos, mesmo tratando-se do sector educativo onde se verifica uma diferença de ordem natural entre os actores. Esta autoridade democrática é nova num quadro educativo que durante longo tempo permaneceu como um território sagrado escorado numa autoridade natural do professor/educador sobre a criança.

Diz-nos Renaut que o modelo contratual será o mais facilmente compatível com o universo democrático, no sentido em que os sujeitos são reconhecidos como iguais na parceria a que se propõem, podendo no entanto surgir entre eles uma desigualdade por força do acordo estabelecido, tratando-se de uma relação em que a desnivelação entre os sujeitos é livremente consentida através do reconhecimento partilhado de uma normatividade.<sup>246</sup>

A função da educação é contribuir para o progresso social formando seres capazes, inteligentes, críticos e cada vez melhor informados. A autoridade, hoje, precisará de funcionar com base no respeito pelos nossos compromissos decorrentes daquele processo contratual. A entrada do espírito de contrato no espaço educativo levanta certas questões no que se refere aos limites inerentes à imaturidade dos educandos, questão esta que, na perspectiva de Renaut, poderá obter resposta precisamente através da evocação das limitações recíprocas que se impõem entre os direitos-liberdade e os direitos-protecção.<sup>247</sup> Neste quadro será necessário informar as crianças de que têm, não só direitos, mas também deveres, o que remete o nosso debate para o âmbito do direito, requerendo efectivamente uma aprendizagem do direito, ainda que muito elementar, tratando-se de crianças de tenra idade.

Em democracia, o contrato entre indivíduos livres e responsáveis constitui um meio legítimo de fundamentar a obrigação. No entanto, uma ética solícita poderá constituir um complemento indispensável para o espírito de contrato a aplicar nas relações com a infância, de modo a que essa relação não seja posta em prática de uma forma exclusivamente jurídica, e friamente contratual. Pretende-se que a relação educativa seja uma relação ética, em virtude da qual os adultos têm obrigações intrínsecas ao cuidado

---

<sup>245</sup> *Idem, ibidem*, p. 133.

<sup>246</sup> RENAUT, Alain (2004). *Op. cit.* pp. 25. e 26.

<sup>247</sup> RENAUT, Alain (2004). *In* DE SINGLY, François *Op. cit.* p. 75.

devido à criança, pois que, independentemente da sua fonte de autoridade, o acto educativo implica disponibilidade e cuidado afectuoso, numa atitude esmerada, dedicada e amável, o que constitui um dever do adulto, apesar de não aparecer explicitamente contemplado como um direito da criança.

Enfim, acabamos de apontar a possibilidade de um caminho que nos parece susceptível de conduzir as relações com a infância a um patamar efectivamente democrático, com base no exercício de uma autoridade negociada e bem aceite, articulada através de uma normatividade contratual, muito embora tendo presente as dificuldades e objecções suscitadas pela sua aplicação e admitindo que não podemos encontrar fórmulas claras ou receitas eficazes para fazer face a estas questões.