

AUTORITARISMO, AUTORIDADE OU RESPEITO PEDAGÓGICO: A DIMENSÃO ÉTICA DO PODER NA DOCÊNCIA

Douglas Biondo¹

Resumo: As relações no ambiente escolar, de certa forma, retratam em escala menor a rede de poderes presente na sociedade. Isto não é novidade, porém é preciso orientar estas relações de poder no ambiente escolar a fim de que elas ultrapassem o âmbito da opressão e fomentem o aprendizado. O objetivo deste trabalho é dialogar com a proposta “Comunidade de Investigação” apresentada por Matthew Lipman (1990) no Projeto Educação para o Pensar - *Filosofia para crianças*, com as diferentes formas de autoridade docente apresentadas por Lúcia Furlani (2000) e com os modelos de autoridade apresentados por Elli Benincá (1997), como tentativa de evitar o autoritarismo nas relações em sala de aula. O texto analisa como o exercício do poder acontece nestas relações e a que estruturas elas estão vinculadas. As diferentes formas de autoridade que podem ser atribuídas ao professor como o poder hierárquico, o poder como competência, e como negação, e os “modelos de autoridade” serão a luz das bibliografias, comparados à realidade em sala de aula. Os depoimentos e observações feitas na escola onde ocorreu o Estágio Supervisionado I do curso de Filosofia da Universidade de Passo Fundo apontam para que a relações na escola sejam de “espeito pedagógico”. As partes assumem com responsabilidade suas devidas posições no processo formativo mantendo-se ligadas pelo diálogo democrático.

Palavras-chave: autoritarismo, diálogo democrático, poder ético, docência.

Abstract: Summary: Relationships in the school environment, in a way, portray a lesser extent the network present in society powers. This is nothing new, but it is necessary to guide these power relations in the school environment so that they exceed the scope of oppression and foster learning. The objective of this work is to dialogue with the "Community of Inquiry" proposal by Matthew Lipman (1990) in Project Education for Thinking - Philosophy for children with different forms of teacher authority presented by Lucia Furlani (2000) and with models authority presented by Elli Benincá (1997), an attempt to avoid authoritarianism in relationships in the classroom. The text examines how exercise can happen in these relationships and the structures that they are linked. The different forms of authority (power), which can be attributed to the teacher as the hierarchical power, power as competence, and denial, and "models of authority," the authoritarian, permissive and democratic will, the light of bibliographies, compared to the reality in the classroom. The statements and observations made at the school where I Supervised the course of Philosophy, University of Passo Fundo was pointed out that the relationships in the school are of "educational espect". The parties assume their proper positions with responsibility in the learning process while remaining bound by democratic dialogue.

Keywords: authoritarian, democratic dialogue, ethical power teaching.

Considerações iniciais

Professores, alunos, funcionários, diretores, orientadores e pais: as relações com todos estes personagens no ambiente escolar compõem, de certa forma, em

¹ Acadêmico do Curso de Filosofia da Universidade de Passo Fundo/RS E-mail: douglasbiondo@gmail.com

escala menor a rede de poderes presente na sociedade. Isso não é novidade, no entanto, é preciso orientar estas relações de poder no ambiente escolar, a fim de que elas ultrapassem o âmbito da opressão e fomentem a formação educacional. O objetivo deste trabalho é dialogar com a proposta “Comunidade de Investigação” apresentada por Matthew Lipman (1990) no Projeto Educação para o Pensar - *Filosofia para crianças*, como tentativa de evitar o autoritarismo nestas relações. Não destituindo a autoridade pedagógica do professor, visto que uma educação baseada no diálogo democrático pode se tornar uma ferramenta ética do poder docente, será preciso analisar como o exercício deste poder acontece nestas relações e a que estruturas elas estão vinculadas. Sendo assim, as diferentes formas de autoridade (poder), que podem ser atribuídas ao professor, a saber: o poder como hierarquia, o poder como competência, e como negação, e ainda, os “*modelos de autoridade*”, como o modelo autoritarista, o permissivo e o democrático serão, a luz das bibliografias, comparados à realidade através de depoimentos e observações feitas em estágio dentro da sala de aula.

Benincá (1997) aponta para a vivência democrática como superação, meio termo entre os modelos autoritarista e permissivo. Furlani (2000) afirma que o poder como competência é uma prática naturalmente verdadeira à função do professor. Ambos estabelecem que o diálogo é o componente que permite o sucesso na prática docente. Em, *Filosofia para crianças* de Matthew Lipman (1990), o diálogo articula a produção do saber em uma *comunidade de investigação*. O professor estabelece critérios e observa o cumprimento de regras, favorecendo um ambiente de formação. A autoridade disciplinar em nenhum modelo é destituída do professor assim como não é opressiva.

Furlani (2000), aponta que os sentimentos são mediadores das relações no ambiente escolar, validam a função do professor, caracterizando uma vivência autenticamente democrática e ética do poder docente. Aquele que se permite este

envolvimento estabelece com maior facilidade os limites do poder ético que se expressa na confiança e na aceitação dos discentes ao processo, não havendo necessidade de imposição dos desejos do professor em relação a resistência do aluno. A dimensão ética do poder perpassa pelo “respeito pedagógico”. Entendendo as relações no ambiente escolar, as partes envolvidas no processo assumem com responsabilidade a função que cabe a cada um.

Ambos autores sugerem que o professor tenha poder e posse no que se refere às técnicas, conhecimentos e procedimentos de investigação. A autoridade pedagógica, deixa de ser opressora, mas não deixa de ser uma pressão ao aluno. Eis a diferença entre poder como autoritarismo e poder como respeito pedagógico. A dimensão ética do poder docente é uma ferramenta disciplinar atribuída pelo próprio aluno. A relação é de respeito pedagógico, as partes assumem com responsabilidade as devidas posições no processo mantendo-se ligadas pelo diálogo democrático. O aluno assume o papel de coautor no processo formativo com maturidade intelectual, disponibilidade e entrega ao processo aceitando as ordens e os desafios propostos. Os objetivos devem ser comuns e bem traçados, pois assim, se atribui a todos a responsabilidade quanto aos resultados obtidos.

1. As origens do poder na realidade escolar

Atualmente as discussões sobre o papel do professor em sala de aula, em relação ao que é ser ou ter autoridade ou não, estão pondo em questão até mesmo a função do docente. Esta crise que se apresenta em relação ao assunto, não está restrita somente ao ambiente escolar, mas envolve outros segmentos sociais e até mesmo a família, ou seja, está presente nos ambientes facilitadores do processo de formação pessoal, humana e profissional.

O discurso acerca das questões de autoridade já está em pauta há muito tempo e em várias sociedades mundiais. Talvez as que mobilizaram uma reflexão maior em todo o mundo, devido à sua polêmica, estão relacionadas à sociedade alemã do final do século XIX e início do século XX. Um dos autores que mais aprofundou as reflexões sobre o papel da autoridade e suas consequências na educação foi Adorno. Para ele, quando nosso pensamento é constituído através de formas enrijecidas, coisificadas, onde a precisão lógica nos envolve de forma que não temos consciência da verdadeira realidade ao nosso redor, nossa liberdade intelectual é morta, acabando com todo e qualquer alcance à reflexão. Este enrijecimento ao qual Adorno se refere pode estar atrelado aos modelos educacionais denominados verticais ou padrões.

Em *Filosofia para crianças* de Matthew Lipman (1999), no paradigma padrão, a educação tradicional consiste na transmissão de conhecimento daqueles que supostamente sabem para os que não sabem, ou seja, não há abertura para o diálogo. Este modelo pode ser considerado enrijecido e composto por precisão lógica, pois o professor detém o saber em suas mãos como modelo autoritarista e a transmissão é desvinculada ou não faz menção à realidade. É o conhecimento pelo conhecimento que inibe a possibilidade do saber.

Reflexão semelhante faz Adorno (1995). A questão presente em suas exposições em torno deste assunto é refletir como foi possível “[...] um país tão culto quanto à Alemanha de Goethe desembocar na barbárie nazista de Hitler” (ADORNO, 1995, et al. p. 15). Neste sentido, explica Adorno na década de 60 que, se continuarmos atrelados a um formato educacional onde a dominação do conhecimento impõe-se sobre a realidade e a fragilidade infanto-juvenil, estar-se-á criando possibilidades e um ambiente adequado para o ressurgimento da barbárie nazista, pois a Alemanha se encontrava em contexto semelhante.

Para Weber (apud FÁVERO, 2007, et al. p. 90), “o poder significa aquela probabilidade de realizar a própria vontade, dentro de uma relação social, mesmo em face de resistência”. Em vista desta colocação entendemos como um ato violento o de impor ao outro a própria vontade. Tanto conhecimento aliado a método e conhecimento aplicado a provas, trabalhos, de acordo com Paviani (apud FÁVERO, 2007, et al. p. 90) “podem transformar-se em instrumentos de controle e de persuasão de ideias e comportamentos”. Segundo Gallo, (apud FÁVERO, 2007, et. al p. 91), uma estrutura curricular centrada em conteúdos facilita um controle aos estudantes e possíveis punições. Este domínio ou posse que o professor tem sobre os conteúdos e aos métodos contribui para o poder autoritarista do professor, por isso Gallo (apud FÁVERO, 2007, et. al. p. 92) conclui que “o modelo disciplinar traz inerente a sua estrutura a impossibilidade tática da democracia”.

Segundo Furlani (1997, p. 16), o poder deve ser entendido “[...] como a capacidade de um agente para produzir determinados efeitos [...]” através de ações de controle sobre a outra. É uma relação de força onde o executante tem a capacidade para aumentar ou diminuir a satisfação ou a necessidade sobre quem o poder é exercido. Este poder que o agente detém, pode ter-lhe sido dado ou adquirido, caracterizando uma ação ativa ou passiva, opressora ou concedida. A autora afirma também que o poder não é uma propriedade, mas sim, uma prática que se estabelece em todas as relações na sociedade moderna, e que se fundamenta por produzir coisas, induzir ao prazer ou fomentar o saber.

A educação no Brasil está marcada pelas consequências do autoritarismo militar. Tal afirmação se faz necessário, visto que o regime militar é uma realidade não muito distante da nossa. São apenas 30 anos que nos separam de uma política autoritarista que erradica qualquer possibilidade de diálogo em sala de aula e muito menos o democrático. Ainda é muito difícil para os que estão envolvidos no ambiente escolar, abandonar certas expressões como Grade Curricular, Delegacia

de Educação, dentre outras; imaginemos isso quanto aos métodos pedagógicos. Não obstante, conforme Libâneo e Oliveira (2012, p. 160), foi somente na gestão do Presidente Fernando Henrique Cardoso, de 1995 a 2003, que foram tomadas as primeiras iniciativas como prioridades para a educação, ou seja, estamos a apenas 20 anos de ideais como: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), livros didáticos, kits eletrônicos, avaliação externa, recursos financeiros, TV escola, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96). E muitas destas ideias ainda não foram postas em prática, ou ainda não adquiriram algum tipo de sucesso.

Levando em consideração estes discursos, percebemos que o aspecto institucional é o terreno onde estas relações de poder se concretizam e a sala de aula se constitui neste cenário onde a autoridade pode ser entendida como um princípio ou uma das características da liderança. Porém, os meios disciplinadores, o exercício do poder pelo professor sobre o aluno em função da produção do saber, dependem e perpassam por vínculos institucionais, realidades, contextos sociais, divergência de valores, a estrutura curricular e métodos, muitas vezes, opressores.

Diante desta realidade, perspectivas de investigação se abrem, e algumas questões a serem analisadas surgem. Conhecer como se estabelecem as relações de poder e entender a sua gênese, servir-nos-á de guia esclarecedor para compreender quais os limites daquilo que pode ser considerado poder autoritarista e aniquilador do saber, de poder como ferramenta disciplinar que oportuniza condições necessárias para a aprendizagem. Vemos a ligeira tentativa de marginalizar qualquer ato de autoridade sem, muitas vezes, considerar o caráter pedagógico que ele oportuniza. Visto que há no ambiente escolar e social, hoje em dia, uma distorção do significado destes termos, ou pelo menos, da distinção entre um ato e outro, professores, pais e alunos são levados a não saberem mais como agir. Vejamos a seguir algumas formas de poder que estão presentes no ambiente escolar e como elas são instituídas ao professor.

1.1. O Poder como Hierarquia

Conforme Benincá (1997) pode-se dizer que a distinção entre os papéis que se assumem numa instituição está na distinção entre os cargos que a própria instituição faz. Em Furlani (2000) esta mesma concepção é reafirmada e trazida para dentro da instituição escolar. Na medida em que isto é observado, é possível questionarmos acerca da possibilidade de haver uma concepção ideológica por trás destas tomadas de posição. No entanto, independente das ideologias, esta concepção dentro de um ambiente escolar só será viável na medida em que for compreendida como uma forma de se organizar em busca de um fim comum, a educação. Atribuir-se de um papel de autoridade hierárquica em sala de aula, é praticar ações pedagógicas de cima para baixo numa relação de poder, de tirania e de autoritarismo.

Esta posição hierárquica não acontece e não tem sua origem apenas nas relações aluno-professor. O poder como hierarquia é institucionalizado, ou seja, sua origem está acima e, às vezes, até mesmo fora do âmbito escolar, baseada nos padrões sociais onde se assumem regras preexistentes para manter a ordem. Esta relação no ambiente escolar, conforme Furlani (2000), causa um afastamento do professor ao que se refere a sua obrigação, ou seja, a transmissão de valores e a transmissão de conhecimento são suprimidas em decorrência de uma ordem que deve ser mantida. Ao assumir este papel, o professor mantém inquestionável a sua posição como líder e se mantém distante das críticas tanto no âmbito pessoal quanto profissional, “[...] é apenas um representante da hierarquia administrativa e institucional.” (FURLANI, 2000, p. 34). O aluno neste contexto é destituído da capacidade de pensar autonomamente e produtivamente.

A crítica do aluno não é permitida nem estimulada, ele é avaliado positivamente se referendar o sentido único que o professor atribui ao conhecimento e apresentar comportamentos que não contestem esse sentido, isto é, comportamentos de dependência. Essa relação, que se apoia na posição hierárquica escolar e social, pode ser ostensiva, explícita (desigualdade no exercício do poder) ou oculta, camuflada (ocultação do exercício do poder). (FURLANI, 2000, p. 34).

O aluno passa a ser um subordinado, suas capacidades são limitadas, e o espaço não permite o desenvolvimento dos papéis de acordo com as características de cada um. A desigualdade se torna um padrão, no entanto, as partes sabem a origem do autoritarismo e mesmo havendo à possibilidade de se romper com o sistema, o medo de sofrer sanções faz com que se assuma a passividade à coragem moral. O ambiente escolar pode se tornar desagradável, sentimentos tanto de inferioridade como de agressividade podem se tornar visíveis e expressos por todos.

1.2. O Poder como Competência

A relação de poder baseada na competência do professor se caracteriza pelo disciplinamento das situações pedagógicas. Esta relação pode ser considerada natural no âmbito escolar, pois o professor assume as suas competências como educador. O ambiente democrático faz parte da rotina de sala de aula. As diferenças são assumidas como propulsoras a descobertas de novos horizontes e o ambiente se caracteriza como um espaço livre e igual.

Nesta concepção, o professor exerce a autoridade que lhe é atribuída para o desempenho dos papéis que facilitam um clima de negociação normal – isto é, com conflitos – dentro do qual o poder do aluno pode ser exercido de forma que haja influências mútuas. (FURLANI, 2000, p. 37).

Furlani ressalta também que a legalidade desta posição se dá pela legitimidade da função do professor. O próprio aluno atribui ao docente esta posição que está ligada aos papéis inerentes ao exercício da docência. O pressuposto para esta relação está num ambiente de participação responsável, ou seja, ao professor será atribuído o papel de orientador, diagnosticador e possibilitador e ao aluno é atribuído o papel de ter uma posição crítica, questionadora e autor responsável pela sua própria formação. Tanto o aluno quanto o professor devem assumir as suas responsabilidades e devidos papéis.

1.3. O Poder como Negação

Segundo Furlani (2000, p. 38), o poder como negação é a recusa do professor a qualquer um dos modelos de autoridade. Afirma a autora que primeiramente deve-se entender que é atribuído ao professor um poder voluntário ou involuntário, o qual lhe garante um posicionamento diante das obrigações didáticas exercidas no ambiente de sala de aula. A recusa pelo professor deste poder representa uma omissão ao papel que lhe foi atribuído.

Este abandono do exercício do poder destitui a obrigação pedagógica que a instituição escola tem com a sociedade. Todo processo educativo está inerente a limites e posicionamentos como normas disciplinadoras, abandoná-las é aceitar que as ações individuais e sociais definam os rumos para a educação. Este processo desencadeia lutas pelo poder e a impossibilidade de se viver a liberdade, pois outros fatores podem se tornar mais opressivos sem a presença do professor como autoridade. Neste contexto dão-se margens para que outras formas de poder, não institucionalizadas operem na educação e o poder age por outros fatores como: as crenças, os costumes, as leis e os preconceitos.

2. Modelos de Autoridade Docente

Benincá (1997) afirma que toda a prática docente pode em princípio ser opressora. Esta ideia estabelecida por Benincá se dá pelo fato de que todo processo de formação, além de incluir a aceitação à ideia do outro, pode exigir abandono das suas. Ela vai ao encontro com os alertas estabelecidos por Weber e Furlani, de que poder é aquela probabilidade de realizar a própria vontade, mesmo em face de resistência e de que o poder pode ser entendido como a capacidade de um agente produzir efeitos através das ações. Nesta perspectiva, não há como haver formação sem certa imposição, ou certa dose de autoridade disciplinar, pois o aluno em decorrência do processo de aprendizagem tem que sair da zona de conforto em que se encontra, e este deslocamento inclui em aceitar as ordens e os desafios estabelecidos pelos jogos de aprendizagem sugeridos pelo professor. É neste sentido que cabe a necessidade de distinguir as formas de poder autoritário, pois algumas ações pedagógicas são de pressão e outras, no entanto, podem ser de opressão.

O que distingue a pressão da opressão são os objetivos: a ação opressiva não tem interesse em possibilitar a independência, a criatividade e a liberdade do educando, ao passo que a prática educativa que pressiona e desafia o aluno com vistas à sua independência e criatividade torna-se uma prática de libertação. (BENINCÁ, 1997, p. 118).

A atitude pedagógica que o professor dirige ao aluno deve deixar de ser opressora na medida em que o aluno assume como seu o processo de aprendizagem. Esta mudança de posicionamento estabelecerá que a opressão inicial torne-se em pressão, que ao contrário, “[...] é uma atitude que se concretiza em exigências e desafios para o aluno, não com o fim de fazê-lo sofrer, mas para

encorajá-lo a assumir sua independência e, portanto a sua liberdade.” (BENINCÁ, 1997, p. 119).

Este processo será decorrente das práticas pedagógicas ou modelos de autoridade assumidos pelos docentes. Segundo a autora Furlani (2000, p. 58), podem-se distinguir dois modelos de autoridade docente, a saber: *o autoritarismo* e os modelos *permissivos*, da superação destes modelos nasce à *vivência democrática*. No entanto, estabelece-se como uma propriedade necessária para o nascimento da vivência democrática, a capacidade de estabelecer o diálogo. Somente com esta atitude será possível criar um ambiente democrático em sala de aula, posição totalmente contrária ao autoritarismo. Vejamos a seguir como cada uma delas se apresenta na realidade.

2.1. Modelo Autoritarista

A autoridade do professor pode ser explícita ou oculta. Furlani (2000, p. 58) afirma que a ausência do diálogo é exatamente a vivência do autoritarismo. No modelo autoritarista o professor assume o papel de controlador em todas as situações pedagógicas. Esta posição é decorrente do fato do professor ser o detentor do conhecimento e assumir para si o poder que a instituição lhe dá como hierarquia. Sua presença em sala de aula é como a de um general, a primeira e a última palavra é sempre a do professor. Têm em suas mãos os métodos de repetição a memorização, como ferramentas do ensino e através da avaliação define o que e quem aprendeu.

Na vivência autoritária, as qualidades do professor (isto é, sua escolaridade, domínio de um ramo do conhecimento, experiência ou suas qualidades de

personalidade, afetivas e culturais) são consideradas suficientes para atestar a competência profissional [...]. (FURLANI, 2000, p. 59).

No modelo autoritarista explícito “[...] fica claro no relacionamento quem dá as ordens e quem obedece”. (FURLANI, 2000. p.59). A hierarquização está implícita nas relações, o professor detém em si o poder das decisões independente da maturidade e do grau de conhecimento do aluno.

O autoritário oculto, conforme Furlani, (2000), é o professor que baseia suas atitudes conforme as coisas devem ser em cada situação. Supõe a impessoalidade e a imparcialidade, ou seja, as decisões não são derivadas da hierarquia, e nem por aquilo que o professor considera adequado à suas competências. As regras são preestabelecidas no grupo de acordo com as necessidades que surgem. “Não fica claro quem dá as ordens, quem obedece e a quem elas existem,” (FURLANI, 2000. p.61). Os problemas ficam sobre responsabilidade do sistema e da situação sob a forma de um discurso impessoal que oculta o conflito. Nesta relação fica evidente a desigualdade e a falta de posicionamento definindo quem é o professor e quem é o aluno. Há uma ausência de confiança entre ambas as partes, pois as regras não estão estabelecidas.

Mesmo quando se busca a vivência dialógico-democrática em sala de aula, há circunstâncias em que a libertinagem toma as rédeas da situação. Estes fatos acontecem quando os membros do grupo não estão maduros o suficiente, ou ainda não assumiram com clareza e responsabilidade suas devidas posições mediante as regras que se estabelecem numa comunidade de investigação.

2.2. Modelo Permissivo

No modelo permissivo o ambiente de sala de aula não tem compromisso com a aprendizagem nem com a instituição. Os papéis não são assumidos e o processo

de “aprendizagem” acontecem sem ajuste didático, ou seja, o professor não estabelece objetivos a serem alcançados, os alunos ao mesmo tempo em que se tornam responsável por sua formação, vagam sem rumo e podem considerar qualquer informação e atitude como válida. Tal ambiente pode ser gerador de conflitos e atitudes agressivas. Tudo é permitido.

Os modelos permissivos caracterizam-se pela total liberdade de expressão, na qual tudo é deixado acontecer em sua forma espontânea, sem limites. A aceitação dos múltiplos sentidos dados pelos alunos, sem serem estes disciplinados, possibilita também uma luta pelo poder, que será ganha pelo aluno que dispuser de habilidades aceitas e legitimadas pela sociedade. (FURLANI, 2000. P. 63).

A prática do modelo permissivo em sala de aula pode ser observada quando, por exemplo, o professor não organiza um plano de aula ou quando não está preparado para dar uma aula. A permissividade é justamente a total liberdade de expressão, na qual tudo é deixado acontecer, sem limites e onde os múltiplos sentidos dados pelos alunos, ou as múltiplas conversas laterais, acontecem sem disciplina nem orientação pedagógica. O improviso somado a falta de formação em relação à disciplina de filosofia, pode ser um possibilitador para que não sejam estabelecidos objetivos formativos ou voltados propriamente aos conteúdos da disciplina, desta forma, tudo aquilo que se passa na sala de aula, em determinado momento, ganha validade como aula.

2.3. Modelo Democrático

O modelo democrático é considerado a superação aos modelos autoritários. O relacionamento entre o professor e aluno é embasado pelo diálogo, isto supõe uma visão aberta entre ambas às partes. Da mesma forma que, ambos assumem

com maturidade e responsabilidade a posição que cada um tem dentro da sala de aula interagem entre si no momento certo a partir do diálogo democrático. Elegem um objetivo de busca em comum, que já está previsto e proposto no próprio plano de aula e na intenção de cada um, a produção do saber.

Furlani (2000, p. 64) aponta que neste ambiente o aparecimento dos sentimentos é o mediador das relações. Exige do professor, já que este tem sua posição adequada ao ambiente e instituída pelo próprio aluno, uma maior clareza e desenvoltura para articular entre as peculiaridades do saber e das relações.

A vivência democrática é o meio-termo entre autoritarista e o permissivo, caracterizando-se pela existência de diálogo; o conhecimento é desenvolvido, elaborado e reelaborado através de uma interação na qual o aluno tem também o direito de falar (sua experiência, nível de preparo para a matéria e suas características socioculturais são o ponto de partida para a orientação da aprendizagem). (FURLANI, 2000, p. 63).

O professor passa a ser um orientador na comunidade de investigação, instigando os alunos ao debate e cuidando para que eles não se desviem da reflexão proposta. Organizando para que todos tenham a mesma oportunidade de fala e de expressão, atribuindo importância e valor às informações do senso comum para a formação de um pensamento mais elaborado. Quando o debate se dá por esgotado o docente aponta novos elementos reflexivos como: questionamentos, textos, exemplos da vida real, temas polêmicos etc. fomentando novamente o discurso reflexivo e a produção do saber. Em momento algum se destitui do professor o poder que lhe cabe como orientador, detentor no que se refere às técnicas, ao conhecimento e aos procedimentos de investigação.

Os alunos, por sua vez, assumem espontaneamente a posição que lhes cabe, sem que haja disputa entre si por algum posicionamento, pois ocupam um mesmo lugar no processo. São participantes ativos do processo de autoformação, indagando-se uns aos outros, expondo suas ideias de maneira dialogicamente

democrática, ou seja, todos têm voz e vez para falar. Dispõem-se oportunidade para que, até mesmo os que são mais tímidos participem, mesmo que de forma sutil. As reflexões partem das falas dos próprios alunos, do senso comum, e são apenas fundamentas pelo orientador com os textos eruditos.

3. Respeito Pedagógico

Benincá aponta para a vivência democrática como a superação, ou o meio termo entre os modelos autoritaristas e permissivos. Furlani afirma que o poder como competência é uma prática naturalmente verdadeira à função do professor. Ambos, porém, estabelecem que o diálogo é o componente que permitirá o sucesso destas práticas. Este componente é também afirmado por Matthew Lipman em *Filosofia para crianças* (1999) como sendo o elemento principal para fomentar e articular a produção do saber na “comunidade de investigação”. Dentro da comunidade de investigação cria-se um espaço de diálogo entre alunos e professor, desenvolvendo habilidades, competências e potencialidades referentes à cognição, à reelaboração do próprio pensar, ao raciocínio lógico com argumentos válidos, à investigação, à postura crítica, à argumentação, e à postura dialógico-democrática. É também uma característica da comunidade de investigação que o professor articule critérios sistematizados e observe o cumprimento de regras, que contribuam para que o ambiente seja adequado ao diálogo e à formação. A autoridade disciplinar em nenhum modelo e em nenhum momento é destituída do professor da mesma forma que não é opressiva.

Tanto uma teoria como outra, presume que o professor tenha poder e posse no que se refere às técnicas, conhecimento e procedimentos de investigação. Ele é chamado a assumir seu papel como educador e orientador do processo. Esta função lhe exige conhecimento e autoridade pedagógica, a qual deixa de ser

opressora, mas não deixa de ser uma pressão ao aluno. Eis a diferença entre uso do poder como autoritarismo e uso do poder como respeito pedagógico.

O aluno da mesma forma é convidado a assumir seu papel como coautor no processo de aprendizagem. Isto exige uma maturidade intelectual ou, pelo menos, disponibilidade, abandono do eu em formação a outrem. A posição do aluno é daquele que se entrega ao processo e isto inclui em aceitar as ordens e os desafios estabelecidos em prol da aprendizagem. Evidentemente que esta relação só é possível onde haja confiança entre ambas as partes. Porém, a confiança muitas vezes está vinculada à aproximação em que as partes têm umas com as outras dentro do processo. Desta forma, talvez o modelo de autoridade que há de se assumir seja a do *respeito pedagógico*.

O respeito pedagógico não omite a participação de nenhuma das partes, desde que esta seja dialógica, democrática e conforme a posição que cada um ocupa. No entanto, deverá ser uma postura aceita e conscientemente assumida por todos, ou seja, professores, alunos, funcionários, diretores, orientadores e pais devem compreender as regras do “jogo”. Não é possível educar sem pressão, sem avaliação, sem orientar a atenção para aquilo que é importante, da mesma forma como não é possível educar com opressão, gritos, punições e omissão. Enfim, é necessário mobilizar professores e alunos para recriarem o espaço público da escola como local de liberdade e de diálogo democrático, tendo em vista um único objetivo, a educação. Somente desta forma o poder poderá ser visto como ferramenta ética disciplinar em prol do saber.

Considerações Finais

O novo modelo de avaliação das escolas estaduais prevê que a mesma seja por área e através de pareceres. No Diário de Classe entregue pela Escola aos

professores, encontram-se seis modos de avaliar os alunos: 1. Realização dos temas de casa; 2. Organização do material; 3. Atenção e concentração; 4. Interesse e participação; 5. Responsabilidade; e 6. Convivência. Estas propostas, sugerem uma avaliação quanto a formação humana do aluno, fato que é muito positivo, porém, onde está a obrigação com os conteúdos?

Até este ponto não há problema algum, visto que existem critérios para orientar a avaliação. No entanto, o que tenho observado é que o modelo avaliativo por “parecer” parece limitado, pois em nenhum momento sugere-se que os alunos sejam avaliados quanto ao domínio dos conteúdos, este modelo também me parece oportunizar punições e certa falta de critério lógico, pois permite que o professor avalie o aluno e emita um parecer muitas vezes de acordo com as suas subjetividades, assim como destitui do professor a obrigação de oportunizar o acesso a certas formas de conhecimento. Pergunto-me, será que, em um momento cada vez mais tecnicista, onde tantos meios de comunicação oferecem cada vez mais a banal e passageira “informação”, os conteúdos da disciplina de filosofia deixaram de ser bons critérios para avaliar a formação e o conhecimento humano? Qual seria o papel do professor de filosofia em sala de aula? Apenas orientar e avaliar condutas que nem sempre são frutos da escola e sim da família e da sociedade? Será que o professor filosofia terá que assumir na atualidade o papel da família, dos psicólogos ou ainda, assumir um papel dogmatizador, normatizador estabelecendo bons costumes e regras de comportamento?

Não tiro a responsabilidade do professor a nenhuma destas obrigações acima. Porém, o conhecimento adquirido no decorrer da história da filosofia é atemporal e de valor incomensurável. Além disso, parece-me que o modelo avaliativo que está sendo oferecido nas escolas estaduais, omite a responsabilidade do professor como o agente indispensável neste processo de eternizar aquilo que a humanidade construiu. Desde os momentos mais remotos, o conhecimento

passado de geração em geração, muitas vezes através da oralidade, vemos que o representante do professor é e sempre foi um elo entre o passado e o presente, ligando e religando o saber. É verdade que existem outros meios de educar e outras figuras que o façam, porém todo aquele que se põe a caminho da educação deve cumprir com as obrigações próprias do ensino e dentre elas o de avaliar também os conteúdos e os resultados que estes articulam no educando. Avaliar e analisar práticas teóricas que evidenciem um raciocínio lógico assumido na postura cotidiana, a meu ver, é avaliar aquilo que é próprio do processo de formação, ou seja, ligar aquilo que está na história da filosofia à realidade do aluno através de experiências filosóficas.

Estes novos métodos avaliativos podem ser comparados à muitos pensadores que sugerem que o processo de avaliação pode se tornar uma ferramenta de poder e autoridade do professor sobre os alunos. No entanto, defendo a ideia de que o professor não deixa de ser um orientador democrático e dialógico no processo de formação, mesmo que este faça uso de meios avaliativos verticais, pois é papel até mesmo de um professor que dispõe de uma pedagogia horizontal, avaliar os resultados e então, saber em que direção guiar seus alunos. A diferença entre as duas práticas, a horizontal e a vertical, é que a vertical muitas vezes prevê a avaliação como punição, dominando e guiando forçosamente o aluno na direção que o professor deseja. Já a horizontal olha e aponta para as falhas na perspectiva de buscar melhorias.

Está ocorrendo uma inversão dos ideais nos novos métodos de avaliação. O que era para proporcionar, tanto para alunos como para professores, liberdade participativa na busca pelos melhores resultados, está se tornando novamente uma ferramenta de opressão nas mãos de alguns que não fazem uso ético do poder e do respeito pedagógico em sala de aula. Diante desta situação, as provas que eram aplicadas no passado, onde os alunos eram avaliados por uma nota e por aquilo

que sabiam ou não, parecem-me mais democráticas se comparadas à falta de critério que alguns professores estão usando no momento de avaliar. Não vejo como é possível, ou quais estão sendo os critérios éticos que permitem atribuir um parecer de “aprovado” a alunos que não comparecem à nenhuma aula e ao mesmo tempo atribuir um parecer de “reprovado” a um aluno que comparecem a todas as aulas, e que apenas demonstram dificuldade no aprendizado. Poderíamos pensar que, um é autodidata e outro mesmo indo as aulas não consegue aprender, porém, se fosse desta forma, esta idiosincrasia deveria revelar-se no ato da avaliação na forma de uma boa nota por parte de quem não frequenta as aulas, e não em páginas em branco onde o aluno não responde nem mesmo a autoavaliação.

Sem sombra de dúvidas o poder tende a se sobressair, mesmo quando manifesto de forma permissiva ou omissa. Quando este modelo de docência, manifesta pelo professor no momento de avaliar o aluno, me parece ser um ato tão, ou mais cruel, que a própria imposição da autoridade, pois anula qualquer chance que o aluno possa ter em se manifestar contra a violência que sofre. É um ato onde o aluno se torna refém da opressão e o poder ganha força institucionalizada e dos interesses particulares dos professores, impossibilitando que o aluno possa se defender, pois o dialogo democrático é aniquilado.

Referências

ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1995.

AQUINO, Julio G. (Coord.). *Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas*. 2. Ed. São Paulo: Summus, 1999.

BEDIN, Silvio A. Gestão democrática da educação: processos, desafios e exigências emergentes nas escolas. *Revista Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 16, n. 1, p. 85-98, jan./jun. 2009.

BENINCÁ, Elli. O exercício do poder. *Caminhando com o Itepa*. Passo Fundo, ano 14, n. 45, p. x-xx, jun.1997.

FÁVERO, Alcemira M. et al. *Diálogo & investigação: perspectivas de uma educação para o pensar*. Passo Fundo: Méritos, 2007.

FURLANI, Lúcia M. Teixeira. *Autoridade do professor: meta, mito ou nada disso?*. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

KOHAN, Walter O.; WUENSCH, Ana M. (Coords.). *Filosofia para crianças: a tentativa pioneira de Matthew Lipman*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

LIBÂNEO, José C.; OLIVEIRA, João F.; TOSCHI, Mirza S. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 10. ed. ver. e amp. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

PIAGET, Jean. *O juízo moral na criança*. 2. ed. São Paulo: Summus, 1994.

PICHLER, Nadir A.; TESTA, Edimárcio (Coords.). *Ética, educação e meio ambiente*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2008.

RESENDE, Lúcia M. Gonçalves de. *Relações de poder no cotidiano escolar*. Campinas: Papirus, 1995.

SAVATER, Fernando. *O valor de educar*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.