

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

SUSIE AMÂNCIO GONÇALVES DE ROURE

EDUCAÇÃO E AUTORIDADE

GOIÂNIA

2006

SUSIE AMÂNCIO GONÇALVES DE ROURE

EDUCAÇÃO E AUTORIDADE

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Marília Gouvêa de Miranda

Goiânia

2006

SUSIE AMÂNCIO GONÇALVES DE ROURE

EDUCAÇÃO E AUTORIDADE

Tese apresentada no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, como requisito para obtenção do grau de Doutor em Educação, aprovada em _____ de _____ de _____, pela Banca Examinadora constituída pelos seguintes professores:

Profª. Dra. Mirian Jorge Warde – PUC-SP

Prof. Dr. Odair Sass – PUC-SP

Profª. Dra. Anita Cristina de Azevedo Resende – UFG e UCG

Prof. Dr. Marcos Corrêa da Silva Loureiro – UFG

Profª. Dra. Marília Gouvêa de Miranda – UFG e UCG

SUMÁRIO

RESUMO	06
ABSTRACT	07
RESUMEN.....	08
INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 - A AUTORIDADE E SUA CRISE	23
1. A crise da autoridade na educação moderna	29
2. Autoridade e racionalidade	34
CAPÍTULO 2 – CONCEPÇÕES DE AUTORIDADE NA EDUCAÇÃO MODERNA ...	42
1. Autonomia e educação para a Ilustração	44
2. Autoridade e liberdade na sociedade liberal	56
3. Noções de autoridade em teorias psicológicas que subsidiam a educação	66
4. Implicações para a discussão da autoridade na educação contemporânea	79
CAPÍTULO 3 – O CARÁTER CONTRADITÓRIO DA AUTORIDADE	85
1. Autoridade secular e instituição do modo familiar burguês	91
2. Autoridade e família na consolidação do capitalismo	97
3. Autoridade familiar e formação da consciência	104

CAPÍTULO 4 – AUTORIDADE E AUTONOMIA	117
1. Autonomia como fundamento da autoridade	119
2. A constituição do ser social	127
3. Autoridade e emancipação	135
REFERÊNCIAS	146

Resumo

O presente trabalho discute a questão da autoridade na educação para apreender os nexos entre a sua crise, conforme se manifesta no mundo contemporâneo, e a formação para a emancipação. Interroga se a educação comprometida com a constituição de indivíduos autônomos pode prescindir da autoridade. Na instituição do modo de vida que caracteriza a sociedade ocidental moderna, esse conceito assume um sentido controvertido e contraditório. Por um lado, a vida coletiva implica a observância de normas de conduta, o que significa a subordinação a alguma forma de autoridade. Por outro, a inserção e a adesão sociais devem comportar os princípios da autonomia e da liberdade, tão caros ao pensamento liberal, e que são concebidos, muitas vezes, como opostos à autoridade. Expressando essa contradição, as várias teorias e abordagens que orientam a ação educativa a ser encaminhada pela família e pela escola se dividem entre aquelas que negam a autoridade, tomando-a como sinônimo de coerção e de violência, e aquelas que a reduzem à mera imposição de limites ou à tarefa de dizer “não”. Em muitos desses enfoques, verifica-se a perda de seu sentido e a destituição da sua figura na participação no processo educativo das novas gerações. Assim, tendo por suposto que o seu significado é tecido historicamente e determinado pelas condições sociais objetivas que se articulam ao mundo contemporâneo, este trabalho visa discutir a sua contradição e o seu lugar na formação do indivíduo autônomo. Constitui-se, para tanto, a partir de uma pesquisa bibliográfica e objetiva compreender se a educação voltada para a emancipação comporta a autoridade. No primeiro capítulo, busca apreender os significados que essa adquire no mundo moderno, detectando os processos envolvidos na sua crise na educação contemporânea, a partir do enfoque de Hannah Arendt. No segundo, analisa as concepções de autoridade presentes em teorias filosóficas, sociológicas e psicológicas voltadas para a educação, relacionando-as à constituição e à consolidação da sociedade moderna. O terceiro capítulo discute o caráter contraditório da autoridade, reportando-se aos estudos de Marcuse, Horkheimer e Adorno, particularmente no que referem as noções de autoritarismo, de emancipação e de educação, para compreender o lugar da família e da autoridade dela derivada na conformação da racionalidade consoante ao pensamento liberal e no processo de constituição da consciência crítica e da resistência à dominação. O quarto capítulo encerra as conclusões do estudo e discussões e reafirma as bases conceituais que permitirão compreender a autoridade e sua relevância no processo formativo do sujeito.

Palavras-chave: autoridade; autoritarismo; autonomia; educação.

Abstract

This study discusses the question of authority in education in order to understand the connections between the crisis of authority and formation for emancipation, as manifested in the contemporary world. The question is raised as to whether an education committed to forming autonomous citizens can ignore authority. In the institution of the modern western way of life, this concept has controversial and contradictory meanings. On the one hand, collective living involves respect for certain behavioral norms, which in turn means subordination to some form of authority. On the other, social immersion and adhesion must include the principles of autonomy and freedom, so dear to liberal thought, but which are often taken to be the opposite of authority. While expressing these contradictions, the different theories and approaches, underlying educational activity carried out by both the family and the school, can be classified as those which deny authority, seeing it as a synonym for coercion and violence, and those which reduce it to the mere imposition of limits or to the task of saying 'no'. In many of these views, it can be seen that authority has lost its real meaning and the idea of authority has been removed and is no longer part of the educational process of future generations. Thus, having as a presupposition that its meaning has been historically forged and determined by objective social conditions which find expression in the contemporary world, this study sets out to discuss its contradictory stance and place in the formation of an autonomous citizen. To do so, it starts with a bibliographical research to try to understand whether an education aimed at emancipation can include authority. The first chapter tries to grasp the meanings acquired by authority in the modern world and detect the processes involved in the crisis of contemporary education, using Hannah Arendt's approach as a basis. The second analyzes the concepts of authority found in philosophical, sociological and psychological theories of education, relating them to the constitution and consolidation of modern society. The third chapter discusses the contradictory idea of authority, using Marcuse, Horkheimer and Adorno as a basis, especially their references to notions of authoritarianism, emancipation and education, in order to understand the role of the family and the authority which derives from it according to the rationale of liberal thought and the process of establishing a critical conscience and resistance to domination. The fourth chapter seals the conclusions from both the study and discussions and reaffirms the conceptual basis which will allow for an understanding of authority and its relevance in the formation process of the subject.

Key words: authority, authoritarianism, autonomy, education

Resumen

Este trabajo discute la cuestión de la autoridad en la educación para abarcar los nexos entre su crisis, según se manifiesta en el mundo contemporáneo, y la formación para la emancipación. Indaga si la educación comprometida con la constitución de individuos autónomos puede prescindir de la autoridad. En la institución de modo de vida que caracteriza la sociedad occidental moderna, ese concepto asume un sentido controvertido y contradictorio. De un lado, la vida colectiva implica en la observancia de normas de conducta, lo que significa la subordinación de alguna forma de autoridad. De otro, la inserción y adhesión social deben comportar los principios de la autonomía y de la libertad, tan caros al pensamiento liberal, y que son concebidos, muchas veces, como opuestos a la autoridad. Expresando esa contradicción, varias teorías y abordajes que orientan la acción educativa a ser conducida por la familia y por la escuela se dividen entre aquellas que niegan la autoridad, tomándola como sinónimo de coerción y de violencia, y aquellas que la reducen a la simple imposición de límites o a la tarea de decir “no”. En muchos de esos enfoques, se verifica la pérdida de su sentido y la destitución de su figura en la participación en el proceso educativo de las nuevas generaciones. Así, suponiendo que su significado es tejido históricamente y determinado por las condiciones sociales objetivas que se articulan al mundo contemporáneo, este trabajo visa discutir su contradicción y su lugar en la formación del individuo autónomo. Se constituye, por lo tanto, a partir de una investigación bibliográfica y objetiva comprender si la educación orientada a la emancipación comporta la autoridad. En el primer capítulo, busca aprender los significados que esa adquiere en el mundo moderno, detectando los procesos involucrados en su crisis en la educación contemporánea, a partir del enfoque de Hannah Arendt. En el segundo, analiza las concepciones de autoridad presentes en teorías filosóficas, sociológicas y psicológicas orientadas para la educación, relacionándolas a la constitución y a la consolidación de la sociedad moderna. El tercer capítulo discute el carácter contradictorio de la autoridad, reportándose a los estudios de Marcuse, Horkheimer y Adorno, particularmente en lo que se refiere a las nociones de autoritarismo, emancipación y de educación, para comprender el lugar de la familia y de la autoridad de ella derivada en la conformación de la racionalidad consonante al pensamiento liberal y en el proceso de constitución de la conciencia crítica y de la resistencia a la dominación. El cuarto capítulo encierra las conclusiones del estudio y discusiones y reafirma las bases conceptuales que permitirán comprender la autoridad y su importancia en el proceso formativo del sujeto.

Palabras claves: Autoridad; autoritarismo; autonomía; educación.

Agradecimentos

À Profa Dra Marília Gouvêa de Miranda, pela confiança e pelo respeito demonstrados durante o processo de orientação. Agradeço, em especial, por ter-me permitido partilhar de seus projetos de estudo e de sua vida acadêmica nesses últimos oito anos, que compreenderam o meu período de mestrado e doutorado e que se tornaram um marco precioso e fecundo na minha formação.

Aos professores Dr. Odair Sass, Dra. Anita Cristina de Azevedo Resende, Dr. Marcos Correa da Silva Loureiro, pelas valiosas contribuições e sugestões feitas no momento do Exame de Qualificação da tese.

À direção, professores e funcionários da FE/UFG, que tornaram possível licenciar-me e dedicar-me exclusivamente ao doutorado.

Aos coordenadores e professores do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFG, pelas oportunidades de convivência com o debate acadêmico.

À Profa. Mona Bittar, companheira de estudos e de lutas, pelo apoio, pelo incentivo e pelas sugestões, oferecidos sempre de modo generoso e sincero.

À Profa. Virgínia Sales Gebrin que, generosa e carinhosamente, me abrigou em sua casa no período de aulas em São Paulo.

À Profa Dra Maria do Rosário Silva Resende, amiga de longa data, que tem acompanhado minhas discussões e meus projetos acadêmicos.

Aos colegas do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicologia, Educação e Cultura (NEPPEC) da FE/UFG, especialmente as professoras Lueli Duarte, Gina Glaydes Faria e Edna Mendonça e as coordenadoras Marília G. de Miranda e Anita Cristina de A. Resende, pelas discussões que muito contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho.

A toda a minha família. Em especial, as minhas irmãs, Susete e Susanie, pelos gestos de afeto e de incentivo durante esses anos de estudos, e meus pais, Adamastor e Maria, que me possibilitaram desenvolver a disciplina do estudo e a fé, que constituem grandes dádivas em minha formação.

Aos meus filhos, Gabriel e Matheus, que, com carinho, paciência e compreensão, apoiaram-me e suportaram-me durante todo o percurso do trabalho.

Ao William, meu marido e melhor amigo, por partilhar comigo a sua vida e também por tornar seus os meus sonhos.

A Deus, a quem devo todas as bênçãos e realizações.

Para William, Gabriel e Matheus.

“O que hás herdado de teus pais, adquire para que o possuas”

(Goethe, 1981, p. 51).

Introdução

Se, em alguns momentos da história da sociedade a autoridade era vista como um fato natural, como na criação dos filhos ou na relação do professor com seus alunos, ao longo do período de consolidação do mundo liberal observa-se um discurso que a coloca em julgamento. Ora articulados a uma expressão do pensamento político voltado para a liberdade e a igualdade na vida pública, ou procedentes de uma psicologia que privilegia a vontade individual e a ação espontânea do sujeito como parâmetros de autonomia, enfoques educacionais voltados para a família e a escola reproduzem a retórica da negação da autoridade em nome de relações democráticas e livres. Tais enfoques, muitas vezes, alinham seu significado às noções de violência e autoritarismo, apresentando a autonomia como sua antítese.

Assim, nos processos que constituem e consolidam a sociedade moderna em seu molde liberal, a autoridade assume um sentido cada vez mais controverso e, em especial na educação, pejorativo. Não são poucos os enfoques teóricos voltados para o desenvolvimento, socialização e aprendizagem, que expressam resistência à autoridade, caracterizando-a como uma ameaça à iniciativa, criatividade e independência do indivíduo e apontando a necessidade de suprimi-la nas relações entre pais e filhos ou entre professores e alunos. Em nome da denúncia à coação e à violência, que muitas vezes se inserem nessas relações e que, de fato, devem ser combatidas, assiste-se a uma progressiva destituição da autoridade e do sentido educativo exercidos no âmbito das instituições formativas, como a família e a escola.

No entanto, é cada vez mais freqüente encontrar, nos veículos de comunicação e nas manifestações do senso comum, o apelo por uma educação que contemple a determinação de “limites” e que se incumba de “dizer não”. Em nome do desenvolvimento individual e da sobrevivência da sociedade, psicólogos e educadores são constantemente chamados a afirmar a importância dos limites na formação da criança, encorajando os adultos a agirem com firmeza e autoridade diante dos filhos e alunos. O espaço dado pelos meios de comunicação a esse tipo de discussão indica a tentativa de se articular a noção de autoridade à formação moral e ética da criança, fazendo dela uma questão candente no debate sobre o papel social da educação a ser encaminhada pela família e pela escola.

Em trabalho nosso realizado anteriormente¹, o tema da autoridade já despontava como objeto fundamental a ser investigado. Mobilizada por questões que diziam respeito à tensão entre a manifestação dos ritmos e desejos individuais e a organização do espaço pedagógico, entre a chamada “desobediência” e a adaptação às normas coletivas, a investigação visava entender como as teorias voltadas para a educação orientavam a escola no enfrentamento da questão da indisciplina. Sobretudo, destinava-se a discutir as concepções que informavam o educador quanto ao lugar da disciplina na formação intelectual e moral do aluno, tendo por objeto as concepções de disciplina/indisciplina que permeavam o debate sobre a educação escolar no Brasil a partir dos anos de 1980.

Já no início da pesquisa, constatava-se a escassez de estudos sobre a indisciplina e o emaranhado conceitual no qual a questão se encontrava. Abordada transversalmente em investigações a respeito do desenvolvimento moral ou em caracterizações de correntes pedagógicas, a concepção de disciplina surgia multifacetada e com significados polêmicos, expressando as diferentes filiações teóricas e orientações prático-pedagógicas que impactaram a educação do século XX.

Por um lado, havia as formulações teóricas clássicas que afirmavam a importância da autoridade na formação para a vida social. Dentre os autores que se referiam a essa legitimidade da autoridade nas relações de educação, a pesquisa ressaltava as reflexões de Kant e de Durkheim, em especial quando situavam o seu papel no processo de humanização e

¹ Tal trabalho constituiu nossa dissertação de mestrado, intitulada *Concepções de indisciplina escolar e limites do psicologismo na educação* (ROURE, 2000), defendida no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás.

de constituição da ética social. Por outro lado, a pesquisa também constatava que o século XX viu florescer abordagens que, no âmbito de propostas mais amplas de reformulação do processo educativo, questionavam os parâmetros da autoridade e seu papel coercitivo na construção da autonomia do sujeito da modernidade, em favor de uma formação destituída de relações de autoridade, voltada para a ação e autoria da criança e contra a perspectiva da educação tradicional. Destacava, nesse sentido, os enfoques da escola ativa, do humanismo e do construtivismo pedagógicos, assim como dos vários outros discursos que se entrelaçavam e ainda se entrelaçam no campo da psicologia.

Deve-se salientar que, a despeito da contribuição das demais áreas de conhecimento ligadas à educação, como a sociologia e a filosofia, a pesquisa apontava fundamentos e subsídios para compreender o lugar da disciplina nos processos de desenvolvimento e aprendizagem na psicologia, que também se expressava em matrizes teóricas distintas.

Assim, o trabalho procurou primeiramente compreender como a psicologia, em suas abordagens clássicas, se reportava à questão da formação moral e ética da criança, buscando os possíveis nexos conceituais com a noção de disciplina. Foram objeto de discussão as teorias de Piaget, de Vygotsky e de Freud, respectivamente no que diz respeito ao desenvolvimento do juízo moral, ao papel da mediação cultural na constituição do sujeito e à perspectiva psicanalítica das relações entre princípio do prazer e princípio da realidade na formação do indivíduo e da cultura. Tal estudo permitiu delinear as categorias conceituais vinculadas à questão da disciplina a serem investigadas no debate educacional brasileiro: autonomia, autoridade e moralidade.

Em seguida, a pesquisa mapeou, nas produções brasileiras voltadas para a escola, as principais tendências teóricas que delineavam a compreensão sobre a indisciplina. Conforme a análise feita à época², foi possível detectar cinco vertentes a partir das quais eram encaminhados os debates: a perspectiva psicogenética, baseada nos estudos de Piaget e de Kohlberg sobre o desenvolvimento moral; a pedagogia de orientação socialista, subsidiada em Gramsci e em Makarenko; a psicologia sócio-histórica de Vygotsky; as perspectivas

² Foram levantados estudos sobre o tema, voltados para a escola e para a formação de professores a partir dos anos de 1980 no Brasil, especialmente detectados nos meios de comunicação acessíveis ao professor, como coletâneas e livros, artigos em revistas como *Nova Escola* e *Amae educando*, e palestras e debates divulgados pela TV Escola.

psicanalíticas fundamentadas em Freud e em Lacan; e a abordagem pós-estruturalista, que tomava como base a análise de Foucault sobre poder e disciplina.

A investigação dessas vertentes permitiu compreender que, de fato, a discussão fragmentada em abordagens teóricas distintas, que raramente dialogavam entre si, apresentava à escola um conceito confuso e polêmico de disciplina. As diferentes tendências em dimensionar o conceito levavam a educação, muitas vezes, a adotar como sinônimos termos incompatíveis, como autonomia e permissividade, autoridade e autoritarismo. Uma parte considerável dessas abordagens tomava a indisciplina como derivada ou da permissividade ou do autoritarismo do educador. Não raro, ela era apontada como consequência dos embates entre o modelo da escola tradicional e as derivações da escola ativa, incluindo os enfoques psicopedagógicos e aqueles com ênfase na psicologia³.

Ainda, segundo o estudo, o questionamento do modelo tradicional de educação, que preconizava o adulto como detentor único do saber e do controle disciplinar, deu origem à percepção de que a destituição das figuras de autoridade constituiria um requisito fundamental para a implementação da educação progressista, o que implicaria a superação da prerrogativa do professor na condução do processo educativo. Em função da propagação das teorias não-diretivas, a autoridade se tornou um tabu e passou a ser vista como uma barreira não só à autonomia, mas à idéia de liberdade, sendo concebida como uma invasão externa e coercitiva, com a conotação de violência e de degradação da natureza livre e espontânea do indivíduo.

Nesse sentido, a pesquisa se via corroborada por Lajonquière (1999), para quem a pedagogia moderna caminhava segundo a crença de que o desenvolvimento intelectual e moral tem base inata e se constitui espontaneamente. Nessa pedagogia subsidiada pela psicologia, a autoridade do educador passava a ser vista como ameaça ao curso natural e, por isso mesmo perfeito, da aprendizagem infantil. Partilhando uma posição próxima à permissividade, tais enfoques promoveram a renúncia à ação educativa e a negação da autoridade.

Sob o impacto dos enfoques não diretivos, emprestou-se à autoridade um sentido retrógrado de resistência ao novo e ao progresso. Segundo De La Taille (1996, 1998), apontava a pesquisa, o ideário educacional, em sua maior parte, passou a se nortear pelo

³ Diferentes autores, representando também diferentes afiliações teóricas, fazem menção a esse aspecto, como é possível constatar em Morais (1987), Furlani (1988), Franco (1989), Lajonquière (1998, 1999) e Aquino (1996), dentre outros.

princípio da aprendizagem centrada na atividade do aluno, enfatizando modelos de relações pedagógicas espontâneas e naturais, livres, inclusive, da direção e da orientação do educador.

Destarte, a investigação também apontava a visível influência da psicologia na educação do século XX, que acabou por alimentar a tensão entre as concepções de autoridade e liberdade e a configurar modelos discursivos que se omitiam com relação ao papel do educador. Reafirmando o que já apontavam Charlot (1986) e Snyders (1978), dentre outros, tais concepções apresentaram, no geral, a idéia de que o anseio pela superação do autoritarismo docente atingira o princípio da autoridade e, numa confusão conceptual, suprimira a ação educativa frente à criança, instaurando nos pais e professores um progressivo mal-estar quanto ao seu papel na condução do processo formativo.

Mas a idéia de que a indisciplina escolar se configura a partir do conflito em relação à autoridade do educador também norteou novas faces da discussão sobre a disciplina na educação brasileira. Em continuidade ao levantamento das produções voltadas para esse tema, o trabalho detectou, no ideário escolar, a crescente adesão a um determinado tipo de discurso que, apregoando a imposição de limites (ainda que “na medida certa”) como meta da educação, atribuía ao “resgate” da autoridade do educador a possibilidade de redenção da ética no meio escolar e, por conseqüência, na sociedade em geral⁴.

Tais enfoques, analisados especialmente através das publicações de Tiba (1996, 1998 e 1999) e de Zagury (1991, 1993, 1996, 1999), constituíram o segundo momento da pesquisa. Expunham uma concepção de autoridade circunscrita à idéia de demarcar e fazer respeitar “limites”. De modo geral, a indisciplina era apontada nessas abordagens como um fracasso pessoal do educando em aceitar o “não”, ou do educador em fixar tais limites. Em ambos os casos, a superação da indisciplina podia ser magicamente revertida e demandava, apenas, a mobilização da vontade e da coragem do adulto para “resgatar” sua autoridade perdida.

A despeito das inúmeras questões suscitadas pela análise das abordagens de Tiba e de Zagury em particular, as conclusões mais visíveis denunciavam a sua filiação aos discursos de auto-ajuda e ao universo do senso comum. Marcados pela ênfase nos processos psicológicos e

⁴ Tais abordagens não se filiam a um campo de saber definido ou a uma área teórica específica. Porém, se auto-afirmam, respectivamente, como nova proposta e nova resposta aos dilemas educacionais e aos aspectos éticos e psicológicos das relações entre educadores e educandos, seja na família ou na escola. No trabalho em pauta (ROURE, 2000), foram denominados como discursos de “auto-ajuda educacional” por apresentarem um conteúdo propositivo e prescritivo, numa linguagem de fácil inserção e apelo na mídia.

nas relações educacionais cotidianas, tais enfoques propunham uma nova conformação da ética social e uma revisão das correntes pedagógicas a partir da demarcação de limites por parte dos pais e professores. Apresentavam uma noção de autoridade voltada para a simples capacidade de dizer não e de impor regras e restrições, e reforçavam a idéia de que os problemas sociais exigem saídas individuais, adotadas de modo voluntário, incumbindo os indivíduos de resolver, exclusivamente em instância privada, particular, aquilo que é social e historicamente constituído. A penetração desses discursos nos processos envolvidos na formação de professores demandou a reavaliação dos sentidos de autoridade que se dispõem para a educação⁵.

Ao atribuir à educação moderna a causa da “destruição da autoridade”, esses discursos desconsideram as condições históricas e sociais sob as quais os sentidos de disciplina e de indisciplina se constituem. Por mais que a indisciplina e o formato de autoridade se expressem na esfera do sujeito, envolvem aspectos ligados à institucionalização de papéis, de normas e de expectativas para a conduta social, o que se fundamenta nas mesmas determinações objetivas que permeiam a construção do pensamento e das explicações voltados para os problemas educacionais. A crise da autoridade na educação deve ser analisada no contexto da crise social e da contradição que marcam os processos de ordenação da vida coletiva, bem como nas condições de liberdade e de autonomia nas relações entre os homens na modernidade, e é uma discussão imprescindível e primordial, dados o seu caráter controverso e a sua relevância na compreensão do sentido, do perfil e dos parâmetros da relação educativa.

De fato, é possível constatar que, nos discursos voltados para a questão da disciplina na educação escolar, a autoridade encontra-se em xeque. Em muitos deles, é apontada como resquício de uma postura tradicional de ensino a ser superada, assume um sentido pejorativo e mostra-se uma conduta pedagógica inaceitável. Em quase todos, a polêmica em torno de sua noção é responsabilizada pelas manifestações de abuso de poder por parte do educador ou de indisciplina das crianças e dos adolescentes, generalizando a perspectiva da crise para outras instâncias da vida social em que também se desenrolam processos educacionais.

⁵ Ressalta-se, em relação a esse aspecto, a presença desses autores em publicações e eventos voltados para a formação de professores, como os citados na nota 2, bem como nos trabalhos de conclusão de curso desenvolvidos na graduação em Pedagogia e nas especializações em Psicopedagogia.

Ademais, a pesquisa sobre a indisciplina tornou premente questionar se somente o antagonismo entre os modelos tradicionais e progressistas justificaria a instauração de uma provável crise da autoridade na educação.

A despeito da relevância da escolarização para a constituição da sociedade moderna, é importante ressaltar que as teorias que fundamentam o processo pedagógico podem reproduzir, legitimar ou mesmo denunciar essa crise, mas não inventá-la. O exame das correntes pedagógicas históricas pode revelar o percurso do conceito e de seu significado nas relações sociais, visto que a razão que explica os processos educativos possui uma historicidade que não se desvincula dos eventos que marcaram a trajetória da humanidade. A perda do sentido de autoridade da qual se ressentia a educação, e que se explicita na formulação de suas propostas teóricas, se concretiza numa perspectiva de totalidade como fenômeno histórico, político e cultural. Portanto, se existe uma crise de autoridade na educação, conforme sugere a produção teórica sobre o tema da indisciplina, as raízes desse processo estendem-se por instâncias muito mais amplas que os domínios da família e da escola, caracterizando uma provável crise política da autoridade.

A educação constitui um processo de formação cultural que, em parte, evidencia seus paradigmas nas formulações e sistematizações impostas às instituições envolvidas no estudo e no cuidado da infância, sobretudo no que diz respeito ao processo de escolarização proposta pela modernidade. Assim, entendendo as relações de mútua constituição entre os modelos formativos característicos das instituições sociais modernas, dentre elas a família, e das concepções engendradas para a educação escolar, a discussão sobre a autoridade deve se dar no âmbito geral dessas instâncias.

Os estudos sobre a indisciplina tornaram possível afirmar que as questões relativas aos processos de normatização das relações escolares e às concepções de autonomia e moralidade que norteiam essas relações remetem necessariamente à apreensão dos encadeamentos históricos e conceptuais que engendram as noções de autoridade que se expressam, também, nas várias teorias educacionais formuladas a partir da modernidade. Mesmo tomadas como foco para a reflexão sobre a autoridade, deve-se ter em mente que, assim como a constituição dos indivíduos e da sociedade envolve processos sempre mediados, também a produção do conhecimento se dá mediante condições historicamente determinadas. A complexidade e a

contradição da autoridade, que aparentemente são reputadas aos discursos dicotômicos que orientam a educação, expressam as contradições próprias das condições sociais das quais esta é solidária.

A autoridade emerge, assim, em suas dimensões política e social, ainda que os indicativos da mídia e do senso comum sobre a importância do limites na educação reafirmem a sua problemática num caráter meramente utilitário. Apesar do significado que assume nas relações entre indivíduos singulares, sobretudo quando se toma o campo da educação, a compreensão da autoridade remete às possibilidades da autonomia e da liberdade na constituição social do sujeito de modo muito mais amplo. Por esse motivo, no momento em que sua noção aparece como se se resumisse a impor limites e em que autonomia é tomada como expressão de independência individual, essa discussão mostra-se mais do que necessária para dimensionar o sentido da autoridade, de modo a confrontá-la a um projeto formativo voltado para a autonomia e para a emancipação.

Partindo do suposto de que a concepção de autoridade se constitui, numa perspectiva de totalidade, em articulação com os sentidos de autonomia, liberdade e moralidade dispersos nas tramas das relações sociais, este trabalho se destina a discutir os fatores constitutivos da crise da autoridade na educação, buscando apreender os possíveis nexos entre autoridade e emancipação. Interessa-se, sobretudo, em questionar se uma educação comprometida com a formação para a autonomia pode prescindir da autoridade. Para tanto, busca refletir sobre o seu conceito e as condições que possibilitam sua compreensão na sociedade moderna, explicitando, ao mesmo tempo, as categorias conceituais e a perspectiva teórica que orientarão a sua apreensão.

Em certo sentido, estabelecer a crítica da autoridade, sobretudo num mundo ameaçado pelo totalitarismo e autoritarismo, torna-se tarefa imprescindível e constitui a face fecunda da razão que se desenvolve a partir da Ilustração. No entanto, estabelecer a crítica da autoridade significa, também, desvelar os nexos constitutivos de sua negação e de sua crise. Dessa forma, a questão diz respeito à contradição na qual se encontra submersa a autoridade e interroga, sobretudo, se um processo educativo voltado para a formação do indivíduo autônomo a comporta.

Orientado por esse objetivo, o presente trabalho parte de uma pesquisa bibliográfica para confrontar os sentidos de autoridade sinalizados pelo pensamento moderno com um projeto educativo voltado para a autonomia e para a emancipação. No primeiro capítulo, serão delineadas as categorias que permitirão compreender o conceito de aprendizagem, do ponto de vista político e histórico, bem como detectar os processos envolvidos na sua crise e na sua negação na educação contemporânea, a partir da reflexão de Hannah Arendt. Com relação a esse aspecto, ressalva-se que o enfoque de Arendt permite uma compreensão inicial do conceito e da problematização da autoridade. Porém, dado que o objeto de pesquisa remete à discussão das condições sociais objetivas e da racionalidade que permeiam a formação do indivíduo em sua relação com a educação, tal análise deverá lançar mão de outros referenciais de conhecimento. Em seguida, serão apresentados os pressupostos que deverão nortear as discussões posteriores e a orientação teórica por meio da qual elas devem ser crivadas.

O segundo capítulo analisa as noções de autoridade que permeiam as teorias filosóficas, sociológicas e psicológicas relacionadas à educação, no período de constituição e consolidação do pensamento moderno. Tais teorias permitem confrontar os sentidos assumidos pela autoridade nos diversos momentos e enfoques do processo educativo, colaborando para uma percepção mais ampla do campo conceitual da autoridade, para possibilitar traçar o seu papel social e político na educação.

Já o terceiro capítulo se reporta a estudos específicos de Marcuse, de Horkheimer e de Adorno sobre autoridade, família e educação e tem por objetivo compreender o caráter contraditório da autoridade e sua relação com a emancipação. Tal discussão conforma o referencial teórico por meio do qual o tema será examinado, mesmo considerando as suas diferenças e especificidades conceituais. Deve-se salientar, entretanto, que o objetivo desse capítulo é a discussão da noção da autoridade e de sua contradição a partir da visão desses autores, em especial de suas concepções sobre autoritarismo e emancipação, e não o estudo da Teoria Crítica da Sociedade em si.

O quarto capítulo encerra a síntese das discussões e representa a conclusão, de fato, do trabalho. Ao dialogar com os autores e enfoques teóricos apresentados, busca-se dimensionar a participação do adulto na formação das novas gerações, demarcando aspectos necessários à compreensão do processo formativo do homem como ser social. Em especial, tal reflexão visa

confrontar as noções de liberdade e de autonomia dispersas na racionalidade moderna com a concepção de autoridade esclarecida, conforme a postula Adorno (1995). Assim sendo, pretende desenvolver uma concepção de autoridade fundamentada na perspectiva da autonomia, seja a autonomia do educador em promover condições e experiências que norteiem o processo formativo, seu e do outro, seja a do educando em se constituir como alguém capaz de compreender, criticar e transformar a própria realidade.

Em suma, este trabalho visa questionar se é possível submeter-se a algum tipo de autoridade e, ao mesmo tempo, manter-se como ser autônomo e livre, ou seja, se a formação para a autonomia comporta a noção de autoridade. A discussão fundamentalmente desenvolve as bases conceituais sobre a autoridade e seu lugar no processo formativo do sujeito e deve permitir afirmar que, assim como o autoritarismo, a ausência da autoridade pode cooperar para uma maior submissão do indivíduo às condições irracionais e às formas de dominação impressas na sociedade moderna. E, concebendo a família e a escola como referências para a formação da consciência crítica e para a resistência, deve também subsidiar a convicção de que a educação para a autonomia e para a emancipação não pode abrir mão da autoridade.

Capítulo 1

A autoridade e sua crise

O conceito de autoridade assume distintos contornos ao longo de sua história. Articulando-se às noções de hierarquia, poder, obediência, domínio, dentre outras, seu significado desafia apreender o percurso mediante o qual a sociedade tece suas tradições, os conhecimentos a serem transmitidos, suas instituições políticas e sociais e os princípios que organizam a vida coletiva. Em especial, as determinações históricas desse percurso investem a concepção de autoridade de um sentido contraditório e, por isso, controvertido.

Ela se reveste de diferentes sentidos, dependendo das bases sobre as quais se sustenta o seu exercício. As instâncias que legitimam as diferenças ou, em muitos casos, a hierarquia entre os homens, delimitam a interpretação da noção de autoridade (ABBAGNANO, 2000).

De modo geral, ela pode ser entendida como direito ou poder de que se imbuí uma pessoa (ou instituição) no sentido de se fazer obedecer e de, baseando-se em algum mecanismo de legitimação, exercer certo domínio e influência sobre outrem. Em muitos momentos, o termo se aplica aos indivíduos responsáveis por funções ligadas ao poder, designando, também, notoriedade e competência em determinada habilidade ou área de

conhecimento. Assim, observa-se que a autoridade assume distintos significados, que se articulam ora ao uso da coerção, ora a atributos reconhecidos como aceitáveis e legítimos.

Uma das suas fontes de legitimação da autoridade pode ser estabelecida pela natureza, entendendo-se a autoridade como um atributo definido por condições inatas. Nessa perspectiva, ela seria exercida por aqueles a quem a natureza dotou de qualidades específicas e superiores para exercer a liderança e o comando.

Platão (2002) postulava que, para assegurar os princípios de liberdade e de ordem na *pólis*, tornava-se necessário estabelecer mecanismos justos e legítimos de governo. O desenvolvimento da noção de governo da razão assentado na lei baseava-se na autoridade do rei-filósofo sobre aqueles a quem a natureza reservou o lugar da obediência: os não-filósofos. De fato, por mais que Platão alertasse para a importância da educação no sentido de preparar os “guardiões da cidade”, os papéis de cidadãos e de servos e, por decorrência, daqueles que comportavam uma “alma filosófica”, eram demarcados “por disposições inatas” (PLATÃO, 2002, p. 181).

Já Aristóteles (2004, p. 155) afirmava a autoridade como um atributo natural. Mesmo enfatizando que a *pólis* se organizava sobre o princípio da igualdade, postulava a ordem política baseada na diferença de papéis e entendia a distinção dos homens a partir dos critérios naturais de superioridade quanto ao uso da razão. Nesse sentido, estabelecia a prerrogativa dos anciãos sobre os mais jovens, dos homens sobre as mulheres e dos senhores sobre aqueles que nasciam para obedecer. Mas, fundamentalmente, Aristóteles entendia que os homens encontravam-se divididos entre a minoria que possuía a virtude política, e que por isso estava apta ao exercício da autoridade, e os que eram, por natureza, destinados à submissão. A visão aristocrática preservava o princípio da hierarquia natural como norteador das relações até mesmo no interior de cada classe.

Se, do ponto de vista filosófico, é possível verificar a legitimação da autoridade na natureza, no âmbito das relações sociais o pressuposto da hierarquia como diferença natural pode se expressar tanto na autoridade dos adultos sobre as crianças, aspecto mais ou menos constante na história da sociedade, como nas subordinações determinadas por raça, gênero, temperamento e condições de nascimento. █

Não obstante a tese da desigualdade natural entre os homens, a autoridade pode ser também legitimada como expressão da vontade de um poder sobrenatural. Nessa perspectiva, toda autoridade pertence à divindade e as autoridades terrenas só existem como derivadas desse poder e como resultado de sua delegação superior. Em vários momentos da história da humanidade, essa noção desponta como mecanismo de validação das relações de mando, disciplinando as condutas e conformando-as aos dogmas espirituais e às normas sociais com as quais se coadunam. Por oferecer uma base materialmente inquestionável para o exercício do poder, as religiões, ainda hoje, se mostram como suporte válido para a autoridade (ABBAGNANO, 2000).

A fundamentação religiosa, segundo o entendimento de Marcuse (1981), não se extinguiu com a erupção do pensamento moderno, mas ainda se apresenta como importante elemento de normatização das relações sociais no mundo capitalista. Se antes, na ordem teocrática, a autoridade de determinada divindade validava as formas de governo e a idéia de paz ou de guerra entre os homens, na sociedade liberal esse preceito se internaliza e passa a delinear objetivos e valores no âmbito privado. No entanto, mesmo que isso determine as relações com a religiosidade em certo momento da história do mundo ocidental, como o poderio da igreja romana na Idade Média, o século XXI ainda se vê marcado por formas de fundamentalismo religioso que se expressam, inclusive, em relações de antagonismo e conflito entre povos¹.

Entretanto, segundo Abbagnano (2000), a autoridade pode ser legitimada ao se apresentar como resultado de um consenso entre os homens. Em que momento, sob quais condições e a quem cabe comandar e obedecer são aspectos instituídos como um contrato, que visa o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade. Passa a nortear a perspectiva de governabilidade e o discurso democrático dos estados modernos e se destaca, sobretudo, a partir dos movimentos ligados ao Renascimento e Iluminismo, no nascedouro da modernidade.

Nesse momento, como reação aos desmandos cometidos em nome da autoridade dos governantes e da tradição religiosa, ganha força a noção de que todos os homens são iguais, igualmente livres e responsáveis pelo seu destino e pela garantia de seus direitos

¹ A discussão sobre as mudanças que se operam no âmbito da religião na modernidade, sobretudo no que se refere à reforma luterana, será desenvolvida no capítulo 3 do presente trabalho.

universais. As idéias de contrato social, em Rousseau (2002), e de moralidade fundada na autonomia da razão, em Kant (1999), encerram, no princípio soberano da liberdade, do indivíduo e no Estado, a possibilidade de compreensão da autoridade.

A racionalidade moderna, pelo menos no aspecto formal de suas leis, enfatiza o princípio do estado laico e a perspectiva de que a educação e o trabalho constituem o homem (o que indica que, potencialmente, os homens são iguais e podem aspirar a qualquer posição na sociedade). Tais princípios parecem indicar que a regulação da convivência no espaço público é mediada por uma noção de autoridade consensual. No entanto, cabe interrogar que parâmetros norteiam essa autoridade, cuja fundamentação está no próprio homem e se encontra ao alcance da razão e da vontade. E que outras concepções permitem a apreensão de seu sentido nas relações sociais.

À medida que o pensamento moderno instaura a possibilidade de autonomia do homem frente à religião (divindade) e ao poder dos nobres (governo sustentado pela idéia de autoridade natural), a autoridade se torna categoria conceitual e política a ser definida pelos próprios homens. Assim sendo, ao perder as dimensões da tradição e do sagrado, passa a se constituir em função dos acordos e das transformações sociais.

Segundo Hannah Arendt (2001a), ao homem moderno escapa a possibilidade de compreender o conceito de autoridade. O “espírito da modernidade” consolidado pela revolução industrial rompe com as antigas referências de autoridade, com as tradições da religião e da vida comunitária e com as formas de vida e de saber constituídas no passado. Não existem ritos comuns, leis ou verdades eternas que subsistam ao avanço da ciência ou à evolução dos meios produtivos da sociedade industrial. Se o mundo é uma realidade que se cria a cada geração e que se submete fundamentalmente à ação do indivíduo, os elementos portadores de um mundo anterior e de seus conhecimentos tornam-se destituídos de validade e legitimidade. Perdidas as referências do passado, da tradição e de público, “daquilo que é comum a todos e que os congrega”, a autoridade se vê envolvida em “controvérsia e confusão” (ARENDR, 2001a, p. 127).

No seu entender, a crise tem origem política e se alimenta na medida em que a queda das autoridades tradicionais torna-se pré-requisito para a substituição de regimes de governo e de formas de poder econômico. A atmosfera política da modernidade dissemina

essa crise para as áreas pré-políticas, atingindo, em sua etapa final, esferas em que a autoridade sempre fora vista como uma necessidade inquestionável, como a da educação da criança na família e na escola. Como consequência, passa a assumir significados distintos.

Por exigir a obediência, o termo pode ser confundido com poder ou violência. Mas, ressalta Arendt, onde há necessidade do uso da força a autoridade já não mais existe, pois esta se caracteriza como aceitação tácita da hierarquia e do poder. Também não pode ser tomada por um mecanismo de persuasão, pois o uso do argumento pressupõe igualdade e, nessas condições, ela é colocada em suspenso. Então, se a noção de autoridade pode ser definida pelo que ela não é, pode-se dizer que ela se constitui “tanto em contraposição à coerção pela força como à persuasão através de argumentos” (ARENDDT, 2001a, p. 129).

Entretanto, na modernidade, os significados também se tornam relativos e, dependendo do modo como são definidos pelos segmentos das ciências humanas, “qualquer coisa pode, eventualmente, ser chamada de qualquer outra coisa” (ARENDDT, 2001a, p. 132). Assim, perde-se a capacidade de distinguir um conceito de outro e, por decorrência, de compreender o que de fato querem dizer. “Se violência preenche a mesma função que a autoridade, [...] então violência é autoridade” (p. 140). E, desse modo, por também exercerem a função de fazer obedecer, termos como violência, ordem, totalitarismo e tirania, dentre outros, têm seus sentidos confundidos e relacionados à noção de autoridade.

A palavra e o conceito têm sua origem na história romana que, herdeira da influência teórica e política dos gregos, em especial das formulações de Platão e Aristóteles, tenta empreender uma república baseada nas noções de tradição e de autoridade. Conforme explica Arendt, “a palavra *auctoritas* é derivada do verbo *augere*, ‘aumentar’, e aquilo que a autoridade ou os de posse dela constantemente aumentam é a fundação” (2001a, p. 163, grifos dela). A autoridade derivada do respeito à fundação é o que garante o lastro e o equilíbrio da república. A palavra *auctores* (de autor, ou daquele que exerce autoridade) pode apresentar-se como antônimo de *artífices* (construtor), demonstrando que autor é aquele que cria e que inspira a criação ou invenção e, não necessariamente, aquele que a coloca em prática. Assim, distingue-se o *auctor*, o senhor que dá as ordens, do *artifex*, o servo que as executa, separando a noção de autoridade do exercício do poder.

Nessa perspectiva, a autoridade encontra-se para além da idéia de poder e é vista como aquilo que funda a história e que dá testemunho da existência do homem, de sua experiência política e da sabedoria outorgada pelos ancestrais. A necessidade de se reportar aos fundadores do passado e, assim, manter a tradição fez com que os romanos estabelecessem os autores gregos e os difusores do cristianismo como autoridades e como marcos irrevogáveis de sua cultura. Considerados postulados sagrados, política e religião se entrelaçaram de modo a preservar, de geração em geração, os princípios dogmáticos que garantem o governo da cidade e a estabilidade dos padrões da conduta humana. Após a queda do Império Romano, esse papel foi atribuído à igreja cristã que, como autoridade indiscutível tal qual fora o antigo senado, chancela o poder a ser exercido pelos príncipes.

Assim, o espírito romano, perpetrado à religião cristã, e representado pela tríade da autoridade, da tradição e da religião, se inscreve como a perspectiva de estabilidade, durabilidade e continuidade da civilização a que dá origem. Entretanto, se a experiência romana fornece o sentido e as categorias conceituais para a compreensão do que seja autoridade, as relações de poder no decorrer da história colocam em evidência a sua crise. Os decorrentes movimentos de ruptura dos mecanismos de poder medievais e a posterior secularização do mundo e da razão diluem o conceito romano de autoridade, na visão de Arendt (2001a).

As revoluções que marcam a passagem para a modernidade se mobilizam no sentido de estabelecer novas bases para a constituição e a ordenação da vida social e, portanto, novos sentidos de autoridade. O conhecimento que as sustenta encontra-se, sempre, na perspectiva da ciência, da evolução tecnológica e de um presente que se projeta exclusivamente na aspiração ao desenvolvimento. As antigas referências de saber – o conhecimento tradicional do passado e a transmissão da experiência – tornam-se incipientes diante da emergência de um futuro cujas promessas se assentam na premissa incansável da mudança pelo fazer humano. Para Arendt, a perda das referências, dos valores e das experiências comuns encerra o indivíduo numa existência privada, isolada, que se pauta, fundamentalmente, na competitividade e na satisfação imediata das necessidades. A autoridade, cujo conceito se estabelecia a partir da filosofia grega e da experiência romana, não se institui em lugar algum. Desvinculado das noções de respeito às tradições, à história

e à cultura coletivas e destituído da referência do passado, o sentido de autoridade escapa à experiência política e social da modernidade.

1. A crise da autoridade na educação moderna

Nos sentidos de educação que se configuram a partir da modernidade, percebe-se que, a par de preparar o indivíduo para o conhecimento e para o domínio das técnicas e informações necessárias à manutenção da vida produtiva, a formação desenvolvida no âmbito da família e da escola visa, de modo especial, habilitá-lo para o convívio social e para a adequação às normas coletivas, num processo que envolve a internalização de princípios morais e éticos.

Sobretudo na sociedade liberal, o processo educativo passa a representar a condição por meio da qual o indivíduo se constitui como ser autônomo, livre, capaz de pensar e de agir por si mesmo, ao mesmo tempo em que deve assegurar que os acordos sociais sejam mantidos. Portanto, junto ao intuito de promover o desenvolvimento individual, família e escola atuam como importantes instâncias de produção e reprodução das relações sociais, na medida em que cooperam para o estabelecimento de vínculos sociais e para o acatamento das leis às quais esses vínculos encontram-se sujeitos. A educação encerra relações que visam estabelecer ao mesmo tempo a obediência a algum tipo de autoridade e as condições para o desenvolvimento da autonomia.

Esses objetivos se expressam de modo dicotômico no pensamento que se articula à modernidade e que ressoa na educação contemporânea. Dentro de suas especificidades e sustentadas em distintas matrizes teóricas, áreas de conhecimento, como a filosofia, a sociologia e a psicologia, permitem detectar a tensão que se insere entre os sentidos de autoridade e de autonomia na condução do processo formativo do sujeito e na compreensão dos parâmetros da ação do educador. De fato, muitas são as abordagens que, apresentando diferentes concepções de infância, de socialização, de desenvolvimento e de aprendizagem,

polarizam as noções de indivíduo e sociedade, de liberdade e moralidade, de autonomia e contrato social, tornando controversa a questão da autoridade.

Dentre as dificuldades que se apresentam à vida pública no mundo moderno, destaca-se a relação do indivíduo em formação com o conhecimento e os princípios normativos já instituídos pela sociedade. A questão da educação, afora as inúmeras demandas a que responde e os problemas que enfrenta, abarca a tensão entre os limites de legitimidade da tradição e da erupção das novas formas de atuar no mundo e de compreendê-lo.

As formulações de Arendt (2001a) reportam à problemática da autoridade no pensamento político da modernidade, permitindo vislumbrar uma relação entre as condições objetivas que se estabelecem a partir da Ilustração e os marcos da negação e da crise da autoridade.

Para a autora, a história da sociedade expressa as mudanças no significado da autoridade e demonstra como as sucessivas perdas da tradição, do respeito às referências do passado e da noção de vida em comum atuam na constituição de sua própria crise. Conforme acredita, a forma de ver, de investigar e de organizar a vida social no mundo industrializado caminham em sentido contrário às noções que permitem a compreensão do conceito. Sem dúvida, ao se voltar para as questões ligadas ao totalitarismo e à banalização da barbárie na primeira metade do século XX, Arendt detecta os movimentos de conversão da autoridade em outro tipo de manifestação das relações de poder, que subverte o seu conceito.

Suas concepções ensejam uma compreensão do que seja autoridade em confronto com as noções de autoritarismo, violência e persuasão. Categorizada como uma instância de poder, representação de uma hierarquia e expressão da relação de mando e obediência, a autoridade é assegurada como uma ação legítima, ainda que temporária, na qual os indivíduos mais maduros e desenvolvidos guiam aqueles que ainda devem conquistar essa maturidade em sua relação com o mundo. No limite, a autoridade é um fundamento a partir do qual a sociedade engendra processos educativos que, por sua vez, resguardam a sobrevivência do mundo e dos homens ao mesmo tempo em que estabelecem bases possíveis para as necessárias transformações da realidade.

Em sua visão, introduzir a criança no processo coletivo da vida implica uma relação educativa que se caracteriza, dentre outras coisas, pela diferença de grau de maturidade e certa hierarquia que, ainda assim, devem assegurar que os princípios da liberdade e da igualdade políticas sejam preservados.

Mesmo no âmbito da educação familiar, é possível verificar os efeitos da crise da autoridade que se abate sobre o mundo moderno. Tida como uma necessidade natural que, inclusive, serviu de parâmetro para a compreensão do sentido político e público das relações de hierarquia e poder, a autoridade dos pais passa a ser vista como uma ameaça à autonomia, autoria e criatividade da criança, sendo considerada, em muitos momentos, um entrave ao desenvolvimento das mudanças e à consolidação do novo³.

A excessiva valorização do novo produz sérias conseqüências para a educação no século XX, na medida em que se sustenta na idéia de que “existe um mundo da criança e uma sociedade formada entre crianças, autônomos e que se deve, na medida do possível, permitir que elas governem” (ARENDT, 2001a, p. 230, sic). Sobre o pretexto de libertar a criança do jugo do adulto, a autoridade é transferida para as negociações no interior do grupo infantil. No entanto, ao migrar para os grupos de iguais, “a autoridade da maioria” pode tornar-se tão ou mais tirânica do que poderia se mostrar na relação com o pai ou com o professor. O grupo infantil também está sujeito ao jogo de forças entre vontades e necessidades individuais, envolvendo perspectivas como influência, persuasão e controle de uns sobre outros.⁴

Arendt, nesse sentido, relaciona a crise da educação moderna à crise da autoridade sem estabelecer uma relação de causa e efeito. Para ela, as teorias que se centram na ação da criança e a isolam em grupos de iguais repercutem, na ausência da autoridade, o estranhamento e a insatisfação do homem moderno para com o seu próprio mundo. Desincumbido da tarefa de ensinar e de instruir, da responsabilidade pelo mundo que aí está,

³ Analisando em especial os problemas educacionais norte-americanos, mas entendendo que as bases da crise são universais, Arendt (2001a, p. 223) afirma que o entusiasmo e a confiança na excelência do novo criam o ambiente propício para a polarização entre o velho mundo pertencente aos adultos e as novas possibilidades postas na criança. Assim, a criança torna-se o ponto de partida e de chegada da revolução que tem como mote a utopia da educação.

⁴ Segundo Arendt (2001a, p. 230), a ênfase nos grupos de iguais, como um aparente antídoto contra a autoridade, envolve um outro agravante, vez que ao manter a criança sob domínio de seu grupo, a cultura moderna favorece o seu afastamento do universo do adulto. O mundo criado pelos mais velhos torna-se estranho à criança e, no limite, representa uma realidade a que deve negar de modo sumário.

e impotente diante da própria realidade, o educador repassa para o futuro, expresso na educação da criança, a possibilidade de ação e de enfrentamento dos dilemas humanos (ARENDR, 2001a, p. 246).

Deve-se destacar a sua observação, nesse mesmo texto, quanto ao pretensão ideal de democracia e cooperatividade reputado às relações exclusivas entre crianças. Ao se contrapor à idéia de que o mundo infantil está isento de manifestações de poder, de persuasão e de violência, a autora confronta a tese da inocência e da moralidade inatas. Ademais, mostra que a autoridade que surge no interior do grupo de iguais pode se mostrar tão ou mais autoritária do que a ordem estabelecida pelo adulto. Assim como as relações entre educadores e educandos podem se converter em tirania, a ausência de uma figura de autoridade, para além das implicações de um possível abandono da ação educativa, pode oportunizar a eclosão de relações coercitivas entre as próprias crianças.

A educação para o novo requer, além do aspecto de manter a criança reduzida ao seu próprio mundo, que o processo de formação se movimente do lugar do ensino do professor para a instância da aprendizagem auto-iniciada da criança. Segundo a autora, fertilizada pela influência dos princípios da Escola Nova, desenvolve-se a noção de que a aprendizagem só é possível pelo fazer, no sentido de uma ação da criança sobre o imediato. A perspectiva da experiência do outro e da referência do passado deve ser administrada de forma a não ameaçar o processo de construção individual do saber. Em decorrência, a fonte mais legítima da autoridade do educador, que é o fato de saber mais e poder fazer mais, perde a sua eficácia, pois, o que investe legitimidade à relação de autoridade é o mútuo reconhecimento da hierarquia.

Assim, entra em curso um outro aspecto da educação que é a responsabilidade de formar a criança para o mundo, que também precisa ser protegido e que não deve ser destruído e reconstruído a cada geração. Justamente pela condição inexorável da mortalidade humana, a permanência do mundo, de seus saberes e de alguns de seus valores torna-se garantia de sua perpetuação, assim como da própria humanidade. Como um estrangeiro que chega a uma terra desconhecida que lhe deve ser apresentada pelos antigos moradores, a criança deve conhecer o mundo pelas mãos daqueles que a precederam, sob pena de não sobreviver aos seus perigos. Em certo sentido, então, pais e professores devem

proteger a criança do mundo. Provavelmente, esse constitui um dos primeiros momentos do processo educativo.

Segundo Arendt, ao educar, o adulto não pode prescindir de ensinar à criança o que o mundo é, de possibilitar-lhe apreender os elementos constitutivos de sua realidade. A premência da formação para o futuro, sustentada pelo pressuposto da ruptura com o passado e com as figuras de autoridade, pode inviabilizar a percepção dos elos que ligam os mais velhos aos mais jovens e da responsabilidade comum pela integridade e desenvolvimento da herança deixada pelas gerações anteriores. Nesse processo, o educador se apresenta não apenas como responsável pela criança, mas, sobretudo, pelo mundo que ela receberá. Essa “responsabilidade pelo mundo assume forma de autoridade” (ARENDR, 2001a, p. 239). Porém, sob condições que usurpam a legitimidade de seu papel, o educador renuncia à autoridade e, como consequência, a concepção de educação também perde uma parte substancial de seu sentido.

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las aos seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso para a tarefa de renovar um mundo comum (ARENDR, 2001a, p. 247).

De fato, as formulações de Arendt se apresentam como um intrigante ponto de partida para a definição do conceito e para a problematização da autoridade, ainda que os desdobramentos dessa discussão se encaminhem no sentido de outras, e distintas, abordagens teóricas. Isso porque, ao situar o problema da autoridade na educação como um sintoma da perda geral da autoridade, Arendt permite que se indague sobre o processo mediante o qual a subjetividade se imbrica à face política e econômica da sociedade, o que demanda o exame de abordagens que se aplicam ao campo da psicologia, em especial daquelas que contemplam a formação do homem enquanto ser social.

Além disso, suas reflexões indicam que a polarização entre o mundo adulto e a educação da criança sustenta não apenas a crise da autoridade, mas também a condição de certo modo de pensar e de produzir a sociedade na modernidade. Tal entendimento ressalta a necessidade de uma análise das condições objetivas que medeiam os sentidos de educação na família e na escola e que conformam a autoridade nessas instâncias.

Portanto, partindo desses marcos, faz-se premente desenvolver uma discussão crítica sobre os parâmetros que norteiam as relações entre indivíduo e sociedade, entre a realidade que se apresenta como nova e o conhecimento já constituído e, no limite, entre a criança e o adulto que a educa, visto que tais relações encerram as bases históricas da autoridade e definem as possibilidades de autonomia e emancipação.

2. Autoridade e racionalidade

A formação do homem por outros homens, cuja história se encontra materializada na cultura, é o que permite o desenvolvimento do indivíduo e, também, a consciência coletiva do sentido de humanidade. Assim, é no âmbito das relações sociais determinadas historicamente que os indivíduos produzem e reproduzem os elementos materiais, culturais e mentais que dão identidade e sentido às novas gerações.

Freud, em *Psicologia de grupo e análise do ego* (1974, p. 163), já lembrava que o indivíduo é “parte componente de numerosos grupos, ligado por vínculos de identificação em muitos sentidos e [*constrói*] seu ideal de ego segundo os modelos mais variados. Cada indivíduo, portanto, partilha de numerosas mentes grupais”. Mesmo considerando a força e determinação das pulsões, é na relação entre a natureza instintiva e a cultura, objetivada nos sentidos pelos quais se processa a relação indivíduo-civilização, que se constitui a subjetividade.

Por meio da internalização da cultura e da ação sobre o mundo, os homens desenvolvem sua humanidade. À medida que passam a apropriar-se da realidade, dos símbolos que a cultura lhes dispõe com o intuito de fazer-se apreender e das ferramentas que possibilitam agir sobre ela, construindo-a ou modificando-a, os homens constituem a si

mesmos. E, para tanto, cooperam não apenas as instituições sociais como o Estado, a família e a escola, mas também os mais diversos aspectos e expressões da cultura dispostos nas tramas das relações sociais.

A formação de cada ser humano, conceitos, formas de comunicação, de organização da vida em grupo e da própria consciência, é resultado da atividade coletiva voltada para a manutenção da vida. As atividades voltadas para a manutenção da existência, concebidas como trabalho, implicam que o homem estabeleça relações não apenas com a natureza, mas com os seus semelhantes e com as gerações que o antecedem e as que o seguirão. As condições de existência, as necessidades, o trabalho e as relações sociais inscrevem suas marcas no sujeito e muito de seu desenvolvimento individual e coletivo se dá a partir dessas mediações.

Nas condições de existência que caracterizam o modo de produção capitalista, materializa-se a progressiva alienação nos processos das relações sociais e de conformação do homem, ensejando uma mentalidade que estabelece a profunda dicotomia entre indivíduo e sociedade, entre realidade e consciência, ao ponto de inviabilizar a apreensão da realidade como concretização da experiência e da história humanas em sua relação com a natureza. No limite, liberdade, autonomia e educação, sob tal modo de produção, assim como os demais princípios da vida social e política, tornam-se noções despregadas da realidade material e histórica e apresentam-se como experiências destituídas de caráter humano, o que caracteriza sua expressão ideológica.

Como resultado do processo de alienação² do qual se vale a reprodução do capitalismo, a ideologia se apresenta como representações, pensamentos e idéias por meio dos quais a realidade é apercebida de modo apenas aparente, fragmentado e ilusório, ocultando as contradições da realidade e os mecanismos de dominação que ela encerra. Para que cumpra esse fim, todas as instâncias envolvidas no processo de produção econômica e de reprodução das condições sociais da existência devem estar impregnadas do ideário capitalista, sobretudo no que diz respeito à formação e conformação dos indivíduos desde a

² A concepção de alienação aqui apresentada se insere no contexto teórico marxiano e se refere ao processo por meio do qual se dá “a separação entre o produto do trabalho e o próprio trabalho, entre as condições objetivas do trabalho e a força subjetiva do trabalho” (Marx, 1999, p. 665). Tal processo fragmenta a relação indivíduo e sociedade e implica a degradação dos laços sociais, a partir do quê tudo se reduz à condição de mercadoria e assume o mero valor de troca.

mais tenra idade. A cultura que medeia a comunicação e a formação dos homens torna-se emblemática do processo de expropriação do humano pelos meios de produção do capital e pelo culto à mercadoria.

A ideologia obscurece as relações sociais e os processos de formação e de educação do homem, atenuando a percepção da dominação que se instala por meio do sistema social individualista e competitivo. Como afirmam Horkheimer e Adorno (1973, p. 193), “a ideologia, em sentido restrito, dá-se onde regem relações de poder que não são intrinsecamente transparentes, mediatas e, nesse sentido, até atenuadas”. A liberdade, materializada na livre concorrência e na possibilidade de “venda” da força de trabalho, torna-se presente na consciência ilusória que a ideologia logra formar.

A atividade humana cerceada pela alienação e pela falsa consciência reitera os mecanismos por meio dos quais a ideologia capitalista é fomentada. Em decorrência, a mentalidade e a razão que apreendem e explicam o mundo ocultam as contradições, os instrumentos sociais e culturais de dominação e, da mesma forma, dirimem a possibilidade de enfrentá-los e de resisti-los. A ideologia que permeia essas relações atua no sentido de justificar a perpetuar a exploração à qual o trabalhador se encontra submetido.

Segundo Horkheimer (1976, p. 11), nesse contexto a racionalidade se converte na habilidade de classificar, calcular e deduzir, reduzindo a faculdade de pensar à sua esfera abstrata e subjetiva. Essas habilidades, que poderiam ser meios para constituir o conhecimento, tornam-se fim em si mesmas. A noção de razão se traduz pelo saber que é útil ao desenvolvimento e à manutenção das relações produtivas capitalistas, encerrando-se apenas em seu valor instrumental. É justamente essa forma de razão, a instrumental, que se dispõe como elemento norteador da formação do indivíduo e da idéia de educação na sociedade contemporânea:

Com a propriedade burguesa, a cultura também se difundiu. [...] Mas como a real emancipação dos homens não ocorreu ao mesmo tempo que o esclarecimento do espírito, a própria cultura ficou doente. Quanto mais a realidade social se afastava da consciência cultivada, tanto mais esta se via submetida a um processo de reificação. A cultura converteu-se totalmente numa mercadoria, difundida como uma informação, sem penetrar nos indivíduos dela informados. [...] O pensamento reduzido ao

saber [foi] neutralizado e mobilizado para a simples qualificação nos mercados de trabalho específicos e para aumentar o valor mercantil da personalidade (ADORNO E HORKHEIMER, 1985, p. 184).

A racionalidade que organiza as relações sociais e produtivas capitalistas recoloca incessantemente os seus pressupostos. Assim como a vida coletiva passa a operar segundo as leis de mercado, também os processos de constituição e educação dos indivíduos tornam-se simulacros de formação e visam apenas preparar o indivíduo para a conformação e adaptação ao sistema produtivo, submetendo-o à autoridade, não do rei ou de Deus, mas do capital.

Sob as condições impostas pela crescente industrialização, a divisão do trabalho e a competitividade cooperam para a exacerbação do individualismo, estabelecendo mecanismos cada vez mais eficientes de controle dos meios de produção e dos sujeitos. O individualismo e a dominação passam a traduzir, respectivamente, a possibilidade de autonomia e de autoridade no mundo normatizado pela exploração do trabalho. Ambos se reduzem e se encaixam na medida certa para a regulação da sociedade competitiva e excludente que se institui a partir do modelo burguês.

O espírito da modernidade, legitimado pela aparência de democracia e liberdade, na realidade transforma suas instituições, a vida das pessoas e a própria razão em mecanismos que visam administrar e reproduzir ações humanas compatíveis com as demandas da ordem vigente. Se, por um lado, a cultura atua como um fator constitutivo do sujeito e, portanto, como mediação para uma possível formação da autonomia, numa sociedade marcada pela alienação do trabalho e alienação dos processos humanos o que se verifica, de fato, é o seu simulacro.

A par de que a formação cultural foi uma promessa instituída pelo pensamento burguês, que visava preparar o homem esclarecido e empreendedor, a divisão do trabalho, a necessária submissão aos meios produtivos e a conformação do indivíduo à estrutura social estratificada atuam no sentido tornar o indivíduo cada vez mais adaptado e tornam-se entraves para a conquista da autonomia. Na sociedade instituída pela lógica do capital, em lugar da formação do espírito autônomo, o que de fato se observa é que “a consciência passa diretamente de uma heteronomia a outra” (ADORNO, 1972, p. 148).

Os processos voltados para o cuidado, a educação e a formação propriamente dita do indivíduo visam adaptá-lo ao modo de produção capitalista e à forma de pensar que se coaduna à sua ideologia. Ademais, tais processos constituem, também, pontos estratégicos para a manutenção das condições de domínio dos sistemas sociais calcados no totalitarismo. Por esse motivo, o que deveria contribuir para a formação se converte em pseudo-formação³.

A idéia de formação cultural, tal como a concebe Adorno, corresponde às experiências formativas que trariam ao indivíduo a “capacidade de se abrir a elementos do espírito, apropriando-os de modo produtivo na consciência” (ADORNO, 1995, p. 64). A formação cultural poderia colaborar para a constituição de indivíduos autônomos, críticos das contradições sociais e sensíveis aos processos de conformismo e dominação. Contudo, sob as condições impostas à sociedade capitalista, os processos vinculados à apropriação da cultura e à manutenção da vida produtiva não favorecem o desenvolvimento da consciência crítica e da formação humana, mas constituem, de fato, aspectos emblemáticos da pseudo-formação.

Segundo Adorno (1972, p. 145), o duplo caráter da cultura, que comporta o jogo de forças entre espírito e natureza, entre autonomia e acomodação, “se presta a uma ideologia e fomenta uma formação regressiva ou involução”⁴.

A experiência formativa, que poderia ser empreendida a partir da produção humana em seus mais diversos aspectos, como a ciência e a arte por exemplo, se reduz à adaptação e à conformação às condições produtivas, priorizando o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos compatíveis com esse fim. Em lugar da emancipação, assiste-se à destruição da capacidade de crítica e resistência, à ascensão de mecanismos de dominação social e à impotência ante as determinações políticas, econômicas e ideológicas por meio das quais a barbárie se instala. Nesse processo, todas as instâncias sociais são enredadas.

O quadro mais avassalador dessa situação é o capitalismo tardio de nossa época, embaralhando os referenciais da razão nos termos de uma racionalidade produtivista pela qual o sentido ético dos processos

³ A par da discussão que envolve o uso dos termos de semi e pseudo-formação, essa não determina a análise a que visa este trabalho. Assim, será utilizada a expressão pseudo-formação, conforme justificado na edição espanhola do texto de Adorno, *Teoria de la seudocultura* (1972).

⁴ Tradução minha.

formativos e educacionais vaga à mercê das marés econômicas. A crise da formação é a expressão mais desenvolvida da crise social da sociedade moderna (MAAR, 1995, pp. 15 -16).

Pode parecer que essa crise se refere especialmente aos processos formais da educação situados no âmbito da socialização familiar e do trabalho pedagógico da escola. Entretanto, mesmo se apresentando como instituições formativas por excelência, família e escola não são os únicos espaços mediante os quais o indivíduo se constitui. Antes, são meios dos quais se vale a cultura para efetivar os modos da existência e para produzir e reproduzir as condições das relações sociais. A pseudo-formação se expressa na forma de pensar dos homens, nos processos subjetivos que determinam suas aspirações, interesses e desejos, na maneira como desenvolvem o trabalho e o lazer, e em como constroem os diversos tipos de conhecimentos e sistematizam as informações. A mesma racionalidade que delimita a criação e orientação dos meios de propagação cultural organiza e opera os modelos educacionais a serem desenvolvidos por essas instituições.

Levando-se em conta esses pressupostos, pode-se então compreender que, mesmo quando se toma em isolado uma dessas instâncias, sabe-se que seu caráter é definido num complexo muito mais vasto do que seus limites específicos. Mesmo que a educação apresente uma relevante função formativa, o sentido dessa formação é tecido no percurso histórico da razão que explica, justifica e norteia o processo dominante de produção e reprodução da própria sociedade. Assim como a formação cultural não consegue alcançar para além da pseudo-formação, a educação também se apresenta consoante à racionalidade instrumental. A crise da formação reflete, na realidade, a competência, sofisticação e perversidade dos meios de administração e domínio da vida humana.

A história da autoridade apresenta uma relação estreita com os mecanismos autoritários das condições estruturais de manutenção do capitalismo materializados nos modelos das relações familiares cuja derivação atinge a educação formal. Com base nessa discussão, observa-se a conversão da família e da escola, assim como da própria cultura e seus valores, em instrumentos de consolidação desse modelo social. As determinações políticas e econômicas dos modelos familiares demonstram que tanto as instituições quanto a autoridade de modo geral se enredam na contradição do sistema capitalista: o percurso histórico da sociedade, e dos procedimentos racionais que o acompanham, encontra-se,

então, numa crise da autoridade. Isso porque as relações de autoridade passam a incorporar o perfil autoritário da ideologia liberal e se transformam em relações de forças e de imposição.

Conforme Horkheimer (1990, p. 191), a autoridade constitui uma categoria fundamental para a compreensão da história humana e, em especial, da “transição para as formas autoritárias de governo no período contemporâneo”. Os mecanismos externos de domínio, disseminados na sociedade liberal, implicam a subjetivação da submissão. A integração do indivíduo à ordem estabelecida requer a formação de qualidades psíquicas que garantam a aceitação e a manutenção das relações de poder. No entanto, em consonância com o caráter ideológico, tais relações encontram-se veladas. Seja sob o mote da democracia e da liberdade, ou mesmo da obediência voluntária, a coação se impõe escamoteada pela retórica da autonomia, numa expressão apenas ilusória.

A reflexão crítica sobre o movimento de conversão da autoridade em autoritarismo permite o desvelamento dos mecanismos de dominação e se mostra como um meio fundamental para a formação da consciência da contradição e da resistência. Mas, o que de fato predomina na educação são discursos que denunciam a violência e negam a autoridade nas relações privadas entre pais e filhos, professores e alunos, e, ao mesmo tempo, se calam frente a estrutura social autoritária.

Assim, a sociedade moderna institui e permite a sistematização de discursos de negação da autoridade e se consolida em meio à sua crise, da qual o maior sintoma é a diluição de seu papel nas relações educativas. Os aspectos políticos e históricos que forjam o sistema social moderno modificam a autoridade, aproximando-a de características como violência, despotismo e tirania, que nada mais são que expressões distintas de processos sociais que pouco têm a ver com a autoridade, mas com o autoritarismo. Por decorrência, os discursos e enfoques teóricos que destituem da autoridade o seu caráter público e político, além de não explicitar as condições sociais envolvidas na dominação, contribuem para alienar, da mesma forma, as bases categóricas da liberdade.

Não se pode desconsiderar que, assim como os fatos sociais que engendram a modernidade, também os conceitos estão imbricados na contradição. A contradição entre a negação da autoridade e a sofisticação do autoritarismo é parte do mesmo processo que

afirma a liberdade do homem e o aprisiona a condições econômicas alheias ao seu controle e que, sob a égide da igualdade, produz preconceito e exclusão, que prima pelo individualismo e reduz a possibilidade de diferenciação e individuação dos sujeitos, que preconiza a autonomia, mas administra mesmo os desejos mais íntimos. Portanto, considerando o caráter velado dessas contradições, questiona-se o que está sendo velado na negação da autoridade.█

Assim sendo, torna-se necessário apreender os nexos entre autoridade, educação e autonomia a partir da investigação dos enfoques teóricos que, envolvendo as áreas da filosofia, sociologia e psicologia, estabelecem concepções de autoridade que se disseminam no pensamento e no ideário educacional até os dias de hoje. Tais estudos devem permitir a apreensão da complexidade e da contradição implícitas nas suas definições nos diversos momentos e tendências da educação.

A idéia da conversão da autoridade em manifestações do caráter autoritário da cultura, notadamente sob a determinação das condições pertinentes ao capitalismo, explicita seu caráter histórico e permite correlacionar o desenvolvimento do autoritarismo ao declínio da autoridade em si. Por esse motivo, a investigação dos processos envolvidos nessa conversão é relevante para a compreensão do lugar da autoridade na educação para a emancipação.

Capítulo 2

Concepções de autoridade na educação moderna

As mudanças políticas, econômicas e culturais desencadeadas pelo Iluminismo introduzem novas demandas sociais, configurando de modo diferente as instituições, os meios produtivos, as normas coletivas e o próprio indivíduo. Sob o impacto de tais mudanças, o pensamento moderno enfrenta o desafio de compreender, promover e orientar os processos envolvidos na constituição das condições da existência humana. As transformações objetivas que se põem como marcas da modernidade introduzem, dessa forma, novos sujeitos e novas mediações.

Assim sendo, oriundos da filosofia e se estabelecendo gradativamente como objetos de investigação científica a partir dos séculos XVIII e XIX, os saberes sobre o homem e a sociedade se articulam à perspectiva de um projeto formativo a ser observado pelas instituições responsáveis pela educação e socialização do indivíduo, em especial a família e a escola, e passam a ser tratados com especial interesse pelos estados burgueses em ascensão. A educação reafirma seu estatuto político, produzindo e reproduzindo novos sentidos de subjetividade e de conformação social.

Por essa razão, quando se volta a pensadores fundamentais da modernidade, a questão da educação emerge trazendo consigo categorias conceptuais que permitem não

apenas significá-la ou definir muitos de seus parâmetros, mas também compreender como articulam-se, na consolidação das idéias e das instituições modernas, as relações entre os indivíduos. E mais, permitem observar como a modernidade repõe e tenta responder aos princípios que permeiam essas relações, tais como liberdade, autonomia, ética, contrato social e poder.

É nesse contexto que o problema da autoridade se configura. Antes, vista como um princípio inquestionável, especialmente no processo de criação e educação das crianças, a autoridade torna-se uma categoria em julgamento e tem o seu sentido político transformado. Isso porque o mundo idealizado pela ilustração e prometido pela revolução burguesa se estabelece necessariamente a partir de rupturas com as autoridades instituídas pela tradição, pela religião ou pelo poder dos impérios feudais. A autoridade deve advir do consenso entre os homens e basear-se em princípios racionais e, para garantir a ordem sob esses princípios, a sociedade deve ser instruída e educada.

Entretanto, ao se atentar para a idéia de educação que começa a se delinear para a modernidade, percebe-se que diversas abordagens teóricas, lançando mão de diferentes concepções de homem, de infância, de socialização e de ação educativa, também adotam posições distintas e, por vezes, opostas em relação às noções de autonomia, liberdade e moralidade, o que empresta à autoridade um sentido também controverso.

Ademais se, por um lado, o objetivo expresso para a formação do novo indivíduo implica uma relação educativa entre aqueles que já se iniciaram no desenvolvimento da autonomia intelectual e moral e os que ainda a devem perseguir, tal relação envolve alguma concepção de autoridade, por outro, o ponto de partida e de chegada dessa relação demanda que os princípios da liberdade e da igualdade sejam mantidos em perspectiva.

A produção teórica relativa à socialização e educação dos mais jovens a partir da modernidade não deixa, portanto, de espelhar a complexidade e a contradição da autoridade. E, por isso mesmo, a reflexão sobre ela torna-se um passo fundamental no sentido de compreender as concepções de liberdade, autonomia, heteronomia e moralidade, que, advindas de campos de conhecimento como a filosofia, sociologia e psicologia, ajudam a desvelar a complexa questão da autoridade no pensamento educacional.

Com esse objetivo, o presente capítulo exprime as discussões de algumas das principais teorias que se debruçaram sobre os processos subjetivos, sociais e educacionais envolvidos na constituição do indivíduo nesse período da história, e que ainda ressoam na educação contemporânea. Buscando especialmente nortear as concepções relacionadas à questão da autoridade, destacam-se as reflexões de Rousseau e de Kant no dimensionamento da educação para a liberdade e para autonomia, as perspectivas de Durkheim e de Dewey, que marcaram posições opostas com relação à discussão da autoridade na consolidação da sociedade liberal, a teoria psicogenética de Piaget sobre o limite da autoridade no desenvolvimento do juízo moral, e, por fim, as reflexões de Freud sobre a formação da subjetividade e da cultura¹. Longe de esgotar todas as referências clássicas e fundamentais sobre o tema, pretende-se discriminar e perscrutar as categorias conceptuais que vão, ao longo do tempo, tecendo as noções de autoridade e os princípios de sua inserção na educação.

1. Autonomia e educação para a Ilustração

Jean-Jacques Rousseau (1712-1776), precursor da Revolução Francesa, expressa o ideal iluminista de estabelecer uma sociedade livre das amarras políticas e religiosas, com base na premissa fundamental do desenvolvimento do indivíduo autônomo e capaz de reorientar os destinos da humanidade para a solidariedade e a justiça. Em sua obra, o ideal de uma sociedade justa encontra-se articulado à manutenção da liberdade individual como princípio inalienável e mediador da construção do gênero humano e da nova ordem civil. A consolidação dos princípios de autonomia e liberdade implica, assim, uma tendência antiautoritária a se manifestar em diversos segmentos da vida social e, em especial, nos momentos iniciais da educação do indivíduo.

Para Rousseau (1983), ao se organizar em torno das necessidades artificiais criadas pela supremacia das noções de poder e de propriedade, a sociedade feudal imprimiu, no espírito humano, a desigualdade, a maldade e os vícios que, em seu estado natural, o

¹ Apesar de, na ordem cronológica, a teoria de Freud ser anterior à piagetiana, para efeito da análise e das conclusões a que este capítulo se dispõe, ela será abordada ao final.

homem seria incapaz de manifestar. O gênero humano teria sido “aviltado” e “desolado” pela corrupção social, ficando “às portas da ruína” (ROUSSEAU, 1983, p. 268).

Tendo por suposto que “tudo está bem quando sai das mãos do autor das coisas e tudo degenera entre as mãos dos homens” (ROUSSEAU, 1995, p. 7) e que, na ordem natural, todos os homens são iguais, livres e fraternos, o autor entende que as novas leis sociais devem nortear-se pelos princípios implícitos na natureza. Em resposta à deteriorização das relações sociais, propõe um novo modelo formativo que deveria permitir ao indivíduo trazer para a esfera civil suas virtudes inatas. A liberdade produziria, então, o ambiente e as condições para que o curso da natureza fizesse imperar, no homem, o que em sua natureza ele traz de melhor.

Assim, se a corrupção é concebida como um fator externo ao homem e que se enseja fundamentalmente na esfera das relações sociais, a educação deve ter por finalidade fortalecer o caráter da criança para que resista aos vícios e às fraquezas, impedindo sobre si a ação deletéria de uma sociedade amoral. Sua proposta trata de como proceder na educação da criança de modo a garantir que sua natureza perfeita, livre e boa permaneça intocada pelas instituições sociais.

Contraopondo-se à coação, Rousseau estabelece o princípio da liberdade como possibilidade única do desenvolvimento da dignidade humana na vida pública. A educação para a liberdade, nesses termos, deve ocorrer de acordo com a idade e atender às necessidades da natureza infantil em sua particularidade. O processo educativo se estabelece de acordo com o ritmo e o desenvolvimento naturais, entendendo a aprendizagem como o resultado da experiência e das relações espontâneas da criança com o mundo sensível, um processo orientado pelas características maturacionais de cada faixa etária.

De acordo com as idéias apresentadas n’*O Emílio ou Da Educação* (1995), são basicamente três os fatores que orientam o processo educativo: a educação pela natureza, que corresponde aos primeiros anos e está voltada para o desenvolvimento interno das faculdades mentais por meio da exploração do mundo, do fortalecimento do corpo e dos sentidos; a educação pelos homens, que visa a ensinar a criança a fazer uso desse desenvolvimento; e, por fim, a educação pela relação com as coisas, ou pela ação sobre os

objetos, que se refere à aquisição da própria experiência e da autonomia frente ao conhecimento.

A liberdade experimentada na relação com o mundo físico e com as coisas prepara a criança para a sua gradativa inserção no mundo dos homens e na sua ordem moral. Então, o processo educativo deve se contrapor à imposição da obediência e à persuasão pela força: “os preconceitos, a autoridade, a necessidade, o exemplo, todas as instituições sociais abafariam nele [homem] a natureza, e nada poriam em seu lugar” (ROUSSEAU, 1995, p. 7). Segundo o autor, autoridade impõe limites à natureza humana, refreando seu livre curso para o (bom) desenvolvimento, e legitima as relações de poder e desigualdade ao efetivar a subordinação às idéias e aos valores de uma sociedade que, a seu ver, deve ser superada.

Entretanto, deve-se questionar em que medida a defesa da liberdade, em Rousseau, confronta o papel do adulto na educação da criança e das instituições sociais na construção de uma nova ordem civil. Na esfera da educação, a constituição do cidadão livre se consolida ao longo de um processo de desenvolvimento cujas etapas apresentam demandas específicas a serem atendidas e orientadas pelo educador.

A crença de Rousseau no processo da educação, materializada nos procedimentos pedagógicos e pessoais do mestre e vista como a responsável por preparar o novo homem para a nova sociedade, demonstra que algum atributo deve autorizar o adulto a agir como um educador frente à criança.

No Livro I d’*O Emílio*, Rousseau propõe que o mestre deve tomar exclusivamente para si o cuidado de seu discípulo (o personagem Emílio) e, nesse sentido, salienta: o discípulo “deve honrar seus pais, mas só a mim deve obedecer. É a minha primeira, ou melhor, minha única condição” (1995, p. 31). Que formato assume essa obediência? Estaria implícito, aí, um certo sentido de autoridade? Se é dada ao mestre a prerrogativa de “preparar à distância o reinado da liberdade” de seu discípulo, o que o legitimaria, ou o autorizaria, a tomar o lugar de guia nesse processo? Em sua concepção:

Lembrai-vos de que, antes de ousar empreender a formação do homem, é preciso ter-se feito homem; é preciso ter em si o exemplo que se deve propor. (...) Tornai-vos respeitável diante de todos, começai por se fazer amar, para que cada qual procure agradar-vos. Não sereis senhor da

criança se não o fordes de tudo o que a cerca, e essa autoridade nunca será suficiente se não estiver baseada na estima pela virtude (ROUSSEAU, 1995, p. 93).

Não obstante a afirmação convicta de que a melhor educação é a negativa (aquela na qual o mestre nada determina e nada impõe), a orientação do professor parece se insinuar como uma intermediação possível². Mesmo sendo negativa, o formato das atitudes e intenções do mestre define as possibilidades e a direção do processo formativo de seu discípulo. Em que pese o pressuposto de que “o primeiro de todos os bens não é a autoridade, mas a liberdade” (ROUSSEAU, 1995, p. 76), o uso de expressões relativas às atribuições do mestre como “preparo”, “exemplo” e “orientação firme” indica certa noção de autoridade que contrasta com o autoritarismo vigente à época e não remete à única e exclusiva supremacia da criança e de seu desejo no encaminhamento do processo educativo. “A natureza fez as crianças para serem socorridas e amadas, mas será que as fez para serem obedecidas e temidas?” (p. 82).

A autonomia da criança se constitui como resultado da ação conscientemente planejada do educador e não de sua coação. Porém, tal autonomia não pode denotar uma nova forma de autoritarismo, o infantil. Rousseau afirma: “O capricho das crianças nunca é obra da natureza, mas de uma má disciplina, que faz com que obedçam ou mandem” (1995, p. 134). Mais adiante, no Livro II, quando se reporta à educação da criança entre os dois e os doze anos, acrescentam-se novos aspectos à não-autoridade do mestre:

Tratai vosso aluno de acordo com a idade. Começai por colocá-lo em seu lugar, e conservai-o ali de tal modo que não mais tente sair. Então, antes de saber o que é a sabedoria, ele praticará a sua mais importante lição. Nunca lhe ordeneis nada, qualquer coisa que seja, absolutamente nada. Não o deixes nem mesmo imaginar que pretendeis ter autoridade sobre ele. Saiba o vosso aluno apenas que ele é fraco e vós sois forte e, por seu estado e pelo vosso, está necessariamente à vossa mercê; saiba-o, aprenda-o e sintá-o; sintá ele cedo sobre sua cabeça altiva o jugo duro que a natureza impõe ao homem, o pesado jugo da necessidade, sob o qual todo ser finito deve dobrar-se; veja ele essa necessidade nas coisas, nunca no capricho dos homens; seja a força e o freio que o detém, e não a

² A esse respeito, ver Livros II e IV d’*O Emílio* (Rousseau, 1995), especialmente p. 133-135 e 303.

autoridade. Não lhe proibais aquilo de que deve abster-se; impedi-o de fazê-lo, sem explicações nem raciocínios; o que lhe dais, dai-o à primeira palavra dele, sem pedidos sem rogos e sobretudo sem condições. Daí com prazer, recusai somente com repugnância, mas que todas as vossas recusas sejam irrevogáveis; que nenhuma importunidade vos abale; que o não pronunciado seja um muro de bronze, contra o qual a criança não terá investido cinco ou seis vezes e já não tentará derrubá-lo (ROUSSEAU, 1995, p. 87 - 88).

A crítica à coerção pela autoridade, presente no excerto, suscita algumas questões interessantes. Em primeiro lugar, permite constatar que, apesar de não empreender juízo de valor entre as duas fases de desenvolvimento, a infância e a maturidade, Rousseau compreende que a formação do indivíduo se dá nos anos iniciais e que cabe ao adulto educar a criança e não o contrário. Mesmo apresentando a infância como uma etapa de desenvolvimento em que as características estão mais próximas da pureza e da perfeição expressas na natureza, posiciona-se como um defensor da idéia de que a humanidade se constitui no âmbito social e que a educação é fundamental para a inserção do homem livre na vida pública (ROUSSEAU, 1995, p. 5, 8).

Em segundo lugar, percebe-se que, se a educação não deve sucumbir aos desejos e vontades do adulto, impostos por meio de sua autoridade, também não pode se curvar aos caprichos e paixões da criança. As interdições devem expressar impedimentos naturais, por impotência ou por emergência das necessidades dos outros, às quais o mestre e a criança estão igualmente sujeitos. Porém, a responsabilidade de compreender o que é devido ou indevido no processo educativo cabe ao mais experiente e mais desenvolvido, o adulto. “Enquanto a criança ainda não tem conhecimento, temos o tempo de preparar tudo o que a rodeia para só impressionar seus primeiros olhares com objetos que lhe convém ver” (ROUSSEAU, 1995, p. 93).

Por fim, cabe destacar que as noções de liberdade e de autoridade se constituem em consonância com a realidade do mundo físico, com seus claros limites, com a realidade social e com as exigências decorrentes da convivência entre iguais. Pode-se argumentar que a oposição a toda e qualquer autoridade não é a garantia por excelência da liberdade, notadamente de uma liberdade que deve ser real para todos igualmente e que, portanto,

deve ter por limite a liberdade do outro, assegurada pela autoridade da lei. Na perspectiva rousseauiana, a liberdade não pode ser tomada como permissividade irrestrita ou anomia, visto que as ações e a vontade dos homens encontram-se sujeitas às forças da própria natureza, com seus riscos e ameaças potenciais e suas barreiras às vezes intransponíveis. Tampouco a autoridade deve ser vista exclusivamente como despotismo e tirania, pois, na vida pública, a liberdade individual encontra-se sob a autoridade da vontade geral.

Na obra *Do contrato social*, Rousseau propõe um estado ideal no qual a ordem civil seja produto do consenso entre os homens, entendendo que as convenções regidas pelos princípios de justiça e igualdade “são o esteio de toda a autoridade legítima entre os homens” (2002, p. 26). Tal contrato pressupõe que a associação entre pessoas forme um corpo moral e coletivo, o povo, que é o fundamento de toda soberania.

Segundo Rousseau, a união da força e da liberdade de cada homem é o primeiro instrumento de conservação da vida civil. Contudo, para que a constituição da unidade do corpo social não venha a representar a ruína da liberdade individual, faz-se necessário o contrato coletivo, no qual cada membro encontra-se empenhado com o todo do qual faz parte. Em contrapartida, o Estado que personifica o governo do público deve se organizar de modo a garantir a igualdade de direitos.

(...) o pacto social estabelece entre os cidadãos uma igualdade tal que eles se obrigam todos debaixo das mesmas condições, e todos devem gozar dos mesmos direitos. Assim, pela natureza do pacto, todo o (sic) ato de soberania, isto é, todo o (sic) ato autêntico da vontade geral obriga ou favorece igualmente todos os cidadãos (...). Que é pois rigorosamente um ato de soberania? Não é uma convenção do superior com o inferior, mas uma convenção do corpo com cada um de seus membros; (...) e perguntar até onde se estendem os direitos respectivos do soberano e dos cidadãos é perguntar até que ponto estes se podem comprometer consigo mesmos, cada um com todos e todos com cada um (ROUSSEAU, 2002, p. 44-45).

Ao defender os princípios da liberdade e da igualdade, Rousseau, em *Do contrato social*, não extingue a noção de governo e ordem civil. Ressaltando que os homens compõem o Estado, entende que novas instituições devem assegurar a soberania do povo. Assim, as leis e os sistemas de legislação, de magistratura e de governo são expressões da

escolha coletiva e resultado da vontade geral. A autoridade da lei e do governo se sustenta na defesa e na garantia da integridade do contrato social. Para tanto, fazem-se necessários “uma profissão de fé civil”, um “sentimento social” que faça do cidadão um ser capaz de amar a lei e a justiça e de, se preciso, “sacrificar a vida ao seu dever” (2002, p. 124). Pode-se afirmar que o ideal da educação para a liberdade, demonstrado por Rousseau n’*O Emílio*, tem como fim último a construção harmoniosa da sociedade. A bondade, a justiça e a pureza do homem em seu estado natural são qualidades que, transpostas para a esfera civil, norteiam o desenvolvimento do ser moral capaz de amar o ideal coletivo como a si mesmo.

Partindo dessa concepção, a autoridade posta a serviço da vontade de um ser apenas, ou de um grupo, é a maior ameaça à formação da autonomia moral e intelectual que precede relações sociais livres e justas. Por esse motivo, a educação deve primar pela renúncia à imposição e ao autoritarismo, permitindo que as características e as demandas peculiares de cada etapa do desenvolvimento da criança orientem as ações e o planejamento do educador.

Não obstante, se, para Rousseau, a natureza possibilita a maturação e a experiência necessárias à aprendizagem, ainda assim o educador desempenha um papel fundamental. A ele, mestre, cabe proteger a criança de si mesma e de influências externas inadequadas à sua idade (ROUSSEAU, 1995, p. 63-64, 288, 459), responsabilizando-se pela escolha dos recursos e conteúdos voltados para a aprendizagem (p. 303). Ele deve tornar-se exemplo de conduta para seu aluno (p. 93, 107), cabendo-lhe a prerrogativa de se fazer obedecer (p. 448). Sobretudo, o mestre toma para si a função de orientar e de ensinar (p. 129, 222, 447), segundo afirma:

Depois do estabelecimento de minha autoridade, meu primeiro cuidado será afastar a necessidade de fazer uso dela. Nada pouparei para firmar-me cada vez mais em sua confiança, para tornar-me cada vez mais o confiante de seu coração e o árbitro de seus prazeres. Longe de lutar contra as inclinações de sua idade, consultá-las-ei para ter domínio sobre elas; participarei de suas idéias para dirigi-las e não buscarei para ele uma felicidade distante à custa do presente. Não quero que ele seja feliz uma vez, mas sempre, se possível (ROUSSEAU, 1995, p. 448).

O fato de conceber a autonomia e a ação do indivíduo como pontos de partida do processo de aprendizagem não parece levar Rousseau a apregoar uma formação dirigida pela própria criança ou a concentrar nela o poder de decisão e de governo da vontade. Antes, a educação para a felicidade deve partir da liberdade inata (do estado da natureza) para a liberdade construída nas relações sociais, diante da qual a soberania da vontade pertence ao homem genérico personificado na noção de povo. Na esfera civil, os princípios de igualdade e de justiça implicam o reconhecimento do direito do outro, assim como, na relação com o mundo, faz-se necessário reconhecer, em muitos momentos, a impotência humana diante da natureza: o cidadão deve compreender os limites da própria vontade frente à vontade coletiva e o bem social.

A proposta educacional de Rousseau para a nova sociedade, tal como a apresenta n' *O Emílio* (1995), deve ser dimensionada à luz dos pressupostos contidos em *Do contrato social* (2002). A relação de mútua constituição entre indivíduo e sociedade rearticula as noções de liberdade e autonomia, de direitos e deveres do homem civil. Ao evidenciar a ameaça do autoritarismo ante a necessária superação dos antigos formatos do poder, Rousseau imprime uma nova concepção de autoridade, circunscrevendo-a como um atributo exclusivo da vontade coletiva e legitimada apenas pela noção de bem comum.

Também mobilizado pelo princípio da liberdade no processo de humanização do homem a partir do esclarecimento, o pensamento de Immanuel Kant (1724-1804) permite vislumbrar aspectos importantes da relação entre autoridade e autonomia na educação. Contudo, se, para Rousseau, a liberdade no âmbito da sociedade civil se constrói mantendo intactas as características da perfeita e pura natureza humana, para Kant (1999, 2001) ela é a lei suprema, adotada *a priori* e incondicionalmente, produto do querer e da vontade dirigidos pelo entendimento. A liberdade não é vista como um princípio intrínseco da natureza, visto que o mundo sensível é condicionado, mas como elemento constitutivo da razão. Nesse contexto, liberdade e autonomia se estabelecem como princípios fundamentais da nova ordem moral inaugurada com o Iluminismo, apresentando-se como o fim último do processo de formação do homem genérico, como ideais norteadores da boa educação para a vida pública.

Na perspectiva kantiana, a natureza humana apresenta-se potencialmente apta à razão e à moral, porém essas não se desenvolvem espontaneamente, precisam ser aperfeiçoadas pela ação educativa. Seu pressuposto é o de que “a espécie humana é obrigada a extrair de si mesma pouco a pouco, com suas próprias forças, todas as qualidades naturais, que pertencem à humanidade. Uma geração educa outra” (KANT, 2002b, p. 12). Uma sociedade ética, que se pautar pelo valor da dignidade humana, se consubstancia no projeto de formação do ser racional.

Em resposta a um mundo marcado pela restrição da liberdade, Kant apresenta o desafio do esclarecimento. Em sua visão, somente o uso público da razão pode levar à liberdade de fato. A revolução política pode trazer a superação do “despotismo” e da “opressão gananciosa”, porém a ilustração liberta o pensamento (2002a, p. 13). Tal conquista resulta da formação intelectual e moral do homem e é o que lhe garante a possibilidade de compreender o mundo natural, de posicionar-se nas relações sociais, de decidir e de julgar por si mesmo e de resistir conscientemente à opressão. O uso da razão demarca o caminho da maioria do homem e da humanidade.

“O iluminismo é a saída do homem da sua menoridade da qual ele próprio é culpado. (...) Tal menoridade é por culpa própria se a sua causa não reside na falta de entendimento, mas na falta de decisão e de coragem em se servir de si mesmo sem a orientação de outrem. Sapere aude! Tem a coragem de te servires do teu próprio entendimento” (KANT, 2002a, p. 11; grifos do autor).

O esclarecimento se refere, portanto, não apenas à potencialidade humana para o uso das faculdades mentais, mas à adoção consciente do esforço que consiste no aperfeiçoamento do indivíduo como sede do conhecimento e da vontade. Nesse sentido, a razão aspira à observação dos princípios universais que regem a vida e as ações humanas, norteando a capacidade de conhecer, julgar e querer.

Da mesma forma como a razão pura opera sobre o mundo da natureza, possibilitando a apreensão dos conceitos e dos juízos sintéticos *a priori*, a razão prática desvenda as leis e as máximas que ordenam os costumes e a convivência entre os homens. Depreende-se que também a moral é baseada em proposições sintéticas e incondicionadas, os imperativos categóricos que devem valer como princípios para todos.

A vontade é vista, então, como uma razão prática que determina os atos segundo a representação da lei e cujo objetivo básico é o bem. A vontade boa não se pauta pelos princípios do bem-estar, da felicidade e do prazer individual, nem deve estar condicionada à realidade específica do indivíduo, mas, sobretudo, deve aspirar à dignidade humana, norteando-se pela obrigação do dever.

Se o mundo sensível se organiza por ações condicionadas e pela heteronomia, o mundo inteligível, ao qual se refere a moralidade, é ordenado por princípios incondicionados e pela autonomia. O mundo sensível, instância dos imperativos hipotéticos, pauta-se pela não-liberdade, pois as ações derivam de condições e mandatos externos. Portanto, somente a razão pode operar sob o primado da liberdade, permitindo que a vontade passe a coincidir com a lei moral que, para Kant, é perfeita.

Assim sendo, na perspectiva da moral kantiana, as ações, a intencionalidade e a vontade se estabelecem conforme princípios universais e proposições sintéticas definidas *a priori*, libertando o homem das influências do mundo empírico (KANT, 2001, p 40). Os conceitos do entendimento permitem-no guiar-se pela razão e nisso consiste sua maior liberdade: a autonomia de, pelo entendimento, escolher agir em consonância com a lei e em nome do bem e da virtude moral.

Nesse aspecto, a passagem do estado da natureza para o estado de direito e, por decorrência, do domínio da não-liberdade para a autonomia da razão, é resultado de um processo educativo. Para que o homem adquira a prudência e a civilidade deve tornar-se culto, desenvolver formas de habilidade (como a leitura, a escrita e a música, por exemplo), de entendimento (o pensar) e de julgamento. É interessante ressaltar que, para Kant, pensar depende de aprendizagem e, nesse sentido, faz-se necessário apreender os princípios sintéticos universais dos quais todas as ações derivam, tanto no mundo natural quanto na vida prática.

Deve-se constatar também que a moral depende do curso do desenvolvimento da razão. Segundo Kant, a natureza humana não é em princípio boa ou má, porque o homem não é um ser moral por natureza. “Torna-se moral apenas quando eleva a sua razão até os conceitos do dever e da lei” (2002b, p. 95). Assim, a educação consiste em submeter o homem às leis da humanidade, por meio da disciplina e da instrução.

O homem deve, antes de tudo, desenvolver as suas disposições para o bem; a Providência não as colocou nele prontas; são simples disposições sem a marca distintiva da moral. Tornar-se melhor, educar-se, se se é mal, produzir em si a moralidade: eis o dever do homem (KANT, 2002b, p. 19).

É nesse contexto, o da defesa de uma moral que se estabelece na e pela autonomia da razão, que se põe a questão da autoridade. Se a educação traz em si a possibilidade de constituição do ser racional e moral e, sendo assim, envolve a responsabilidade de uma geração formar a próxima geração, que contornos assume a figura da autoridade? Para Kant, que lugar a autoridade ocuparia na formação para a emancipação?

Kant afirma que, vez que não existe uma disposição natural no homem para a maldade, a única causa do mal está em “não submeter à natureza as normas” (2002b, p. 23). Mesmo entendendo que as máximas são deduzidas do próprio homem, cada ser em particular precisa empenhar-se para colocar acima de si os princípios racionais e morais que aprimoram a humanidade. Assim, desde cedo, as crianças devem entender que em tudo existe um princípio ou uma lei para os quais se deve atentar.

A obediência torna-se, inicialmente, um elemento fundamental para a formação do caráter da criança, em especial do escolar. Tanto a obediência baseada na autoridade quanto a obediência conquistada pela confiança, que é voluntária, preparam a criança para o respeito e o dever, para a compreensão dos princípios universais da convivência, “para o respeito às leis que deverá seguir corretamente como cidadão, ainda que não lhe agradem” (KANT, 2002b, p. 77).

Também a verdade e a sociabilidade constituem elementos a serem trabalhados na formação moral da criança com vistas a despertar nela o prazer de submeter as paixões à virtude, a recusar a mentira e circunscrever a vontade aos valores éticos universais e ao bem coletivo. A educação para a moralidade e a dignidade humanas requer, então, o domínio das paixões e dos instintos, estabelecendo as bases racionais para a compreensão e a aceitação dos bons princípios.

O processo de humanização sustenta-se na capacidade de acostumar-se às recusas e às resistências impostas à vida coletiva. O caráter moral da sociedade e a possibilidade de

garantia dos direitos implicam a consciência dos deveres do indivíduo para consigo mesmo e para com os demais. Assim, para Kant, “a formação moral envolve disciplina, que impede os defeitos, mas deve sobretudo fundar-se sobre máximas, vez que essas formam o caráter e a maneira de pensar” (2002b, p. 76). A disciplina visa impedir que o homem se desvie de seu caminho e ceda às inclinações selvagens. Sobretudo, tem um papel importante nos primeiros anos de vida da criança, nos quais ela deve habituar-se às regras e aos preceitos da razão, fazendo com que refreie seus caprichos e entenda os limites de sua liberdade.

Porém, a formação moral não se esgota na disciplina, mas no desenvolvimento de certas qualidades, as virtudes, oriundas do exercício da reflexão e do pensamento. A instrução torna-se a parte positiva da educação, a cultura através da qual cada geração dá um passo a mais no sentido de sua humanização, ao garantir que a inteligência (razão) se volte para o exame e a compreensão das máximas que norteiam a vida civilizada.

A lei que deriva das máximas tem por finalidade o bom uso da liberdade e a garantia da integridade e do aperfeiçoamento do homem genérico. Dentro dessa perspectiva, a liberdade pessoal e a busca de propósitos particulares não podem se dar às expensas da liberdade e das necessidades dos outros. A educação deve, então, se amparar numa “cultura moral” que permita à criança discernir o que é bom ou mau e submeter-se à razão, cumprindo o que o dever impõe. Diz Kant:

Na educação tudo depende de uma coisa: que sejam estabelecidos bons princípios e que sejam compreendidos e aceitos pelas crianças. Estas devem aprender a substituir ao ódio o horror do que é nojento e inconveniente; a aversão interior no lugar da aversão exterior diante dos homens e das punições divinas; a estima de si mesmas e a dignidade interior no lugar da opinião dos homens; o valor intrínseco do comportamento e das ações em lugar das palavras e dos movimentos da índole; o entendimento em lugar do sentimento; a alegria e serenidade no bom humor em lugar da devoção triste, temerosa e tenebrosa (2002b, p. 96).

A autonomia pessoal se realiza na medida em que a razão norteia, no indivíduo, a sua consciência de ser genérico que, mais do que o seu próprio bem-estar, aspira à vigência da lei e à dignidade humana. Também a autoridade não pode se pautar por interesses

particulares de poder. Na concepção de Kant, somente a observância às máximas universais legitima a autoridade. A obediência ao educador ou ao governante não deve aspirar a um fim imediato ou pessoal, mas pode ser vista como um meio de se estabelecer o esclarecimento, de se fazer orientar por uma vontade reconhecida como “razoável e boa” (2002b, p. 77).

Deve-se ter em mente que os sentidos de autonomia e de autoridade apreendidos em Kant se sustentam fundamentalmente no suposto de que os imperativos categóricos são o ponto de chegada da razão e de sua constituição depende a integridade do princípio universal da liberdade. A autoridade, que a princípio parece disciplinar o homem conformando-o a um destino pré-estabelecido, visa desenvolver suas disposições para o bem. Por isso, Kant entende que a disciplina e a obediência devem se reportar às primeiras experiências da infância, apenas para imprimir na criança o controle dos impulsos que lhe podem impedir o desenvolvimento da razão. Instituídas a capacidade de pensar e a consciência das máximas, o entendimento consolida a verdadeira moral, autônoma e livre.

2. Autoridade e liberdade na sociedade liberal

Especialmente tendo em vista o período de transição entre o século XIX e o XX, a educação para a razão e para a convivência civilizada passou a se delinear não apenas como um direito humano, mas como uma condição do próprio desenvolvimento das bases econômicas, políticas e culturais da sociedade denominada democrática. O “progresso” dos Estados, patrocinado pelo avanço científico e, mais tarde, tecnológico, implicou uma orientação cada vez mais competente da educação intelectual e também moral, fazendo com que as ciências humanas passassem a fundamentar projetos educacionais, em atendimento às demandas do mundo liberal. Isso implicou a redefinição das concepções de autonomia, liberdade e autoridade, de modo a adequá-las às necessidades de uma sociedade movida pela competição, pelo anseio de progresso e pela crença nos mecanismos sociais de controle e ordenamento.

Nesse contexto, o de consolidação e de rearticulação dos princípios liberais, se desenvolve o pensamento de Émile Durkheim (1858-1917).

Para Durkheim (1984), a sociedade é a matriz de todos os preceitos éticos que constituem e regulam a vida humana. Assim, contrário à perspectiva kantiana que atribui às faculdades do entendimento e, portanto, ao sujeito, a sede dos imperativos morais, afirma que somente o organismo social, visto como resultado da evolução histórica da vida gregária, é capaz de engendrar princípios, normas e valores que possam desenvolver e, sobretudo, aprimorar o ser humano e a própria sociedade.

Durkheim, em *Sociologia, educação e moral* (1984), assevera que, se a religião representou uma certa forma de organização moral, ainda que primitiva, a marcha para o progresso que leva a modernidade ao domínio da razão e da ciência impõe a demanda de preceitos morais também laicos. Mesmo porque, na visão de Durkheim, Deus pode ser visto como guardião da moral, mas essa foi e é instituída pelos homens, nasce das necessidades coletivas e se desenvolve a partir de estruturas sociais. A evolução moral é conquista humana, na medida em que a sociedade se rende às formas racionais e objetivas de organização. Somente a sociedade é capaz de imprimir no homem a razão.

Na verdade, para Durkheim, o homem se humaniza à medida que vive em sociedade. O ser individual é visto como naturalmente egoísta, voltado para a satisfação das paixões e dos impulsos primitivos. Porém, a ação dos homens sobre os outros homens e a influência dos fatos sociais sobre o desenvolvimento da vontade e da inteligência agregam à natureza individual um outro caráter, o do ser social, capaz de direcionar o indivíduo para o sentido do bem e do dever. A sociedade determina o ideal humano a ser impresso em cada um de seus membros.

É a sociedade que nos lança fora de nós mesmos, que nos obriga a considerar outros interesses que não são os nossos, que nos ensina a dominar as paixões, os instintos, e dar-lhes lei, ensinando-nos o sacrifício, a privação, a subordinação de nossos fins individuais a outros mais elevados. Todo o sistema de representação que mantém em nós a idéia e o sentimento da lei, da disciplina interna ou externa, é instituído pela sociedade (DURKHEIM, 1973, p. 45).

Assim, a moral para Durkheim está estritamente relacionada à natureza das sociedades. Cada sociedade, em distintos momentos históricos, apresenta necessidades, crenças, valores e regras que visam a sua organização, sendo necessária a existência de uma entidade moral duradoura que regule as condutas, que ligue uma geração à outra e que mantenha, portanto, a integridade das instituições e a unicidade do organismo social, a despeito de suas transformações (DURKHEIM, 1973, p. 40).

Por compreender os fenômenos humanos como fatos sociais, Durkheim afirma que a moral implica a prescrição de ações e atitudes determinadas socialmente. Por esse motivo, os preceitos morais se impõem como ordens e hábitos aos quais o indivíduo deve se submeter. Tais preceitos encerram em si um caráter de obrigatoriedade pois, como resultado da evolução da natureza social e como manifestação da vontade e das normas coletivas, são responsáveis por imprimir na sociedade a regularidade da conduta e a anuência irrestrita ao código moral. A moralidade se constitui, então, sob o domínio do dever e esse, por sua vez, se dá a conhecer através da objetividade da regra. Sendo uma ação prescrita, seguir o dever implica obediência: “agir bem é obedecer bem” (DURKHEIM, 1984, P. 122). Conforme Durkheim, “toda a regra impõe autoridade, mas a regra moral é toda ela autoridade e nada mais que isso. Eis porque (sic) ela nos fala de tão alto, porque (sic), desde que ela falou, quaisquer outras considerações devem manter-se caladas” (1984, p. 130).

A educação moral da criança assume papel estratégico na consolidação do Estado, vez que prepara o indivíduo para a adesão à sociedade, sendo definida como trabalho de contenção, que consiste em submeter os desejos aos “justos limites” do dever e da vontade definidos pela razão, predispondo a criança, desde cedo, à rotina, à imitação e à repetição (DURKHEIM, 1973, p. 58). A criança é vista, por Durkheim, como um ser moralmente inapto, instável em seu humor e volúvel pela ação dos impulsos. A forma de contenção dessa natureza se dá pela ação das figuras sociais de autoridade.

Cabe, portanto, ao educador transmitir idéias e sentimentos capazes de fazer com que o espírito da criança se desenvolva em harmonia com o meio, submetendo os interesses particulares à conformação social. Sob pena de destruir na sociedade justamente aquilo que a pode redimir, a noção unívoca dos deveres, a sua ação deve impedir que os princípios se

esfacem “numa multidão incoerente de pequenas almas fragmentárias, em conflito umas com as outras” (DURKHEIM, 1973, p. 48).

Para Durkheim, a ética, o senso de responsabilidade e a normatização da convivência dependem de processos objetivos de conformação social e da submissão à noção do dever. A sanidade individual e coletiva depende da disciplina com que se resiste aos desejos e se institui o caráter moral. A moderação do ser individual demanda uma pressão externa: é preciso sentir “a realidade dos limites que nos encerram” (DURKHEIM, 1984, p. 146). E é no âmbito das relações com o outro, no grupo, que esses limites tornam-se reais. Nessa perspectiva, somente os objetivos coletivos, explicitados sob forma de regra, assumem caráter moral. Aderir autonomamente a esse caráter, conformando a personalidade e a vontade aos preceitos sociais, significa a possibilidade de se atingir o mais alto grau de humanidade e moralidade.

A figura de autoridade é aquela que, por representar o respeito e a superioridade da regra instituída socialmente, irradia a dignidade dos preceitos morais e impõe a obediência consentida, mediando, interpretando e orientando a ação moral. A autoridade, seja do governante ou do educador, sustenta-se na autoridade da regra e, revestida da direção e da vontade social, se legitima. Aquele que representa a opinião e o sentir do grupo e zela pela sua obediência assume sua autoridade. Assim sendo, na definição de Durkheim, autoridade é “um caráter de que uma entidade, real ou irreal, se encontra investida relativamente a determinados indivíduos, e que tanto basta para que estes últimos a considerem dotada de poderes superiores àqueles que a si próprio atribuem” (DURKHEIM, 1984, p. 191).

Para Durkheim, a disciplina, a adesão ao grupo e a autonomia da vontade tornam-se expressões de uma conduta moral fundamentada na razão e, por isso mesmo, representam a possibilidade de liberdade. Em sua concepção, somente a apreensão da razão posta nos entremeios da vida social objetiva permite ao indivíduo libertar-se das amarras de seus próprios impulsos. A conformação social é o meio por excelência de superação da vida selvagem e sem lei, que espera o indivíduo distante dos preceitos coletivos. Nessa concepção, portanto, a liberdade se apresenta como subproduto da autoridade. Diz Durkheim:

Tem-se muitas vezes exposto a idéia de liberdade e de autoridade, como se esses fatores de educação se contradissem e, reciprocamente, se limitassem. Mas essa oposição é fictícia. Na realidade, esses dois termos, longe de se excluírem, são correlatos. A liberdade é filha da autoridade bem compreendida. Porque ser livre não é fazer o que se queira; é ser-se senhor de si, saber agir pela razão, praticando o dever. Ora, é justamente com o objetivo de dotar a criança desse domínio de si mesma que a autoridade do mestre deve ser empregada. A autoridade do mestre não é mais do que um aspecto da autoridade do dever e da razão (DURKHEIM, 1973, p. 56).

Por encontrar-se acima do indivíduo, a sociedade é a fonte imperativa da regra moral. Ao contrário de Kant, que situava as faculdades do entendimento do sujeito como a sede da razão e de seus imperativos categóricos, Durkheim entende que os fatos sociais, ao incidirem sobre os indivíduos, ativam neles a aspiração à vida racional e à conduta moral. Portanto, a subordinação à autoridade da vontade social expressa no agir do educador resguarda a liberdade coletiva. A moral torna-se “uma singular mistura de dependência e grandeza, de submissão e autonomia” (DURKHEIM, 1973, p. 228). Cabe, pois, aos processos de socialização e de educação da criança, seja no âmbito da família ou da escola, o papel de forjar o respeito à autoridade, responsável por imprimir na criança o caráter de ser social.

De modo contrário à ênfase de Durkheim no papel da autoridade, o pragmatismo de John Dewey (1859-1952) sustenta que o desenvolvimento da sociedade liberal implica uma nova postura educativa, cujo objetivo seria o de formar indivíduos livres, capazes de agir por si mesmos e de interagir com um mundo em franco progresso. Nesse sentido, ressalta a necessidade de se contrapor ao autoritarismo que marcara as relações pedagógicas até então. Afirmando que somente a atividade espontânea e autônoma frente à experiência com o mundo objetivo pode resultar em desenvolvimento e aprendizagem efetivos, Dewey (1971, 1979) propõe uma reconstrução dos pressupostos que conformam a ação do educador e do educando, no sentido de uma formação cujo meio e fim sejam norteados pela perspectiva da autonomia.

Por esses motivos, segundo Dewey (1971), a ineficácia do método tradicional desencadeia a necessidade de sua reformulação. Ao representar esquemas de imposição que, no limite, mostram-se prejudiciais para a aprendizagem e para a formação do novo homem autônomo e criativo, tal método deve certamente ser superado, dando lugar a novas concepções do papel do aluno e da ação pedagógica. Num movimento até certo ponto natural, delinea-se o palco para o surgimento de propostas educacionais compreendidas como progressistas, que se destacam por características de ensino propositalmente opostas à tradição.

Com ênfase na atividade livre, na negação da disciplina externa, no valor da experiência e na educação para a mudança e para o novo mundo, parte desse movimento se firma pelo franco contraponto ao estabelecido. Dewey (1971, p. 6), porém, ressalva que, constituir um modelo educacional pela mera negação do anterior, ainda que num movimento legítimo, pode inviabilizar uma nova, eficaz e positiva formulação de princípios. Ao se aterem unicamente à polarização, essas correntes findam por reproduzir o limite pedagógico e a estreiteza conceptual que marcaram o antigo modelo.

Segundo Dewey, a renovação de pressupostos deve, portanto, atender não apenas ao descontentamento em relação aos modelos educacionais passados, mas também às aspirações nascidas da experiência e do contato com a realidade de um mundo em constante transformação. A experiência torna-se o elemento norteador dos processos pelos quais a educação se dá e, também, dos princípios que permitem a sua compreensão.

Quais seriam, então, as bases dessa nova proposta? Contrapondo-se ao pensamento idealista europeu e sob a influência do empirismo inglês, a abordagem de Dewey permite entender que somente a experiência gera o conhecimento. Confiando no sentido evolutivo da natureza e das ações que ela enseja no organismo, por decorrência, Dewey (1971, p. 19) elege como fundamental o pressuposto da conexão orgânica entre aprendizagem e experimentação, na perspectiva de que a relação com a empiria assume primordialmente um caráter construtivo. O primado da experiência se revela, em especial, como garantia de uma educação que se mostre útil para a vida e que permita a aplicabilidade daquilo que se aprende.

Assim, a rejeição do controle externo, da imposição da matéria de ensino e da autoridade opressiva do professor se faz não em nome de uma substituição do método ou modelo de ensino, mas de uma reformulação de princípios. Mais do que uma sobreposição de estratégias, deve-se responder a problemas práticos e concretos através de uma nova concepção de aprendizagem e de desenvolvimento e de uma efetiva reconstrução das bases filosóficas da educação. Com relação à organização da matéria de estudo, por exemplo, diz:

Uma filosofia que procede na base de suas rejeições, de simples oposição, ignorará essas questões. Como a educação tradicional se baseava numa organização já feita e acabada, suporá que será suficiente rejeitar o princípio de organização *in toto*, em vez de lutar por descobrir qual o sentido de organização e como se poderá consegui-la na base de experiência (DEWEY, 1971, p. 8).

Alguns fatores, no entanto, demarcam a fecundidade da experiência para o desenvolvimento educacional do indivíduo. Em primeiro lugar, em nível imediato, é necessário que esta apresente caráter agradável, capaz de mobilizar e de motivar o indivíduo para a ação. Em segundo lugar, no aspecto mediato, deve preparar e capacitar o indivíduo para as experiências que virão a seguir e que o levarão a um crescimento cada vez maior. A experiência, norteadas pelos princípios da continuidade e da interação, torna-se “uma força em marcha”, que alicia novas ações e novas aprendizagens, numa contínua relação entre homem e natureza.

Nesse sentido, assim como o indivíduo encadeia ações que o levam, num desenvolvimento contínuo, ao crescimento e à maturidade, a sociedade constitui o palco onde esse processo se desenrola. Na visão de Dewey, a experiência ocorre dentro da mente e do corpo das pessoas, mas “há fontes fora do indivíduo que a fazem surgir” (DEWEY, 1971, p. 31). Se as experiências alteram o ambiente e predisõem novas condições objetivas, essas mobilizam condições internas que desencadeiam as futuras ações. A interação entre esses dois níveis afirma, então, a experiência como um jogo de relações entre o mundo interno e o externo. As condições físicas e sociais apresentam-se como recursos a serem dispostos pelo educador na organização da experiência de modo que ela seja validada internamente, como processo de crescimento pessoal. O elemento motor da experiência é a própria experiência que, por isso mesmo, não precisa e não deve ser

imposta. Entretanto, isso não implica que a educação para o verdadeiro desenvolvimento deva prescindir de planejamento e de organização. A diferença, para Dewey, está em que tal organização não é mais determinada por normas externas, ou pela exigência rigorosa do educador, mas se constitui de modo intrínseco ao caminhar da experiência. Conforme diz:

Quando se rejeita o controle externo, o problema é como achar os fatores de controle inerentes ao processo da experiência. Quando se refuga a autoridade externa, não se segue que toda a autoridade deva ser rejeitada, **mas antes que deve buscar fonte mais efetiva de autoridade** (DEWEY, 1971, p. 8, grifos meus).

Ao se posicionar contra o que chama de filosofia dos extremos, cuja única opção de resistência ao modelo tradicional desemboca na completa rejeição de seus pressupostos e na total negação de suas características, Dewey aponta para uma nova perspectiva de relação educativa na qual o perfil de seus atores é construído como alternativa ao tradicional e aos excessos progressistas.

Se a educação é vista como um processo de experiência pessoal, os contatos entre o imaturo e a pessoa mais amadurecida tornam-se mais constantes e mais próximos. O saber do professor ou da pessoa mais experiente atua como uma forma de “direção” e “orientação” para a experiência do aluno (DEWEY, 1971, p. 9). Dewey ressalva, porém, que a direção do educador deve se dar de modo a não violar o princípio da experiência individual, entendendo que os fatores internos, como as capacidades e os propósitos do aprendiz, são preponderantes no dimensionamento da forma e do sentido da experiência.

Isso implica reconhecer que, para Dewey, o processo verdadeiramente educativo é espontâneo e se firma na liberdade de ação, mas não parece adotar uma postura permissiva. Antes, exige um conhecimento e uma capacidade maiores por parte do educador, no sentido de promover uma eficaz articulação entre as condições objetivas (ambiente) e os aspectos internos ligados aos desejos, necessidades e possibilidades de aprendizagem do indivíduo.

Assim como a abordagem de Dewey não constitui mera antítese à educação tradicional, a negação da autoridade, à qual remete, não se reduz ao simples confronto a toda autoridade. Essa negação é consequência, e não causa, da defesa de novos princípios

que conduzem a experiência educativa. Ao refutar a autoridade como meio condutor do processo ensino-aprendizagem para dar lugar à educação pela experiência, sobretudo respeitando-se os princípios da continuidade e interação, o autor não propõe a rejeição sumária de toda e qualquer autoridade, mas a redefine (DEWEY, 1971, p. 8).

Entendendo que o controle social é uma necessidade inerente à organização da vida coletiva, afirma que é possível estabelecê-lo sem a violação do princípio da liberdade, desde que se resguarde seu caráter convencional. O controle surge, então, na perspectiva do consenso entre iguais, entre indivíduos que atuam como partes “componentes e cooperativas” (DEWEY, 1971, p. 48). Não expressa o desejo ou a vontade de um só, mas se funda nas aspirações e nos interesses de todo o grupo.

A autoridade não existe como atributo particular de um indivíduo, mas como uma delegação do grupo e, por isso, não deve estar sujeita às variações pessoais de humor ou ao anseio de se fazer obedecer. O controle deve se impor pela própria organização do trabalho e da experiência, o que envolve a todos como elementos co-responsáveis.

Dewey entende que o planejamento inteligente e a criação de um ambiente favorável ao exercício da experiência podem reduzir a necessidade de intervenção do educador ao mínimo possível. Na medida em que as atividades vão ao encontro da capacidade e interesse do aluno, a própria situação atua como elemento ordenador do meio social, possibilitando o controle dos impulsos individuais e a adesão ao trabalho educativo em comum. O educador abre mão da função de “ditador, acima e fora do grupo, para se fazer líder das atividades do grupo” (1971, p. 55).

A confiança de Dewey no curso evolutivo da natureza e no poder ordenador da experiência o leva a discriminar as exceções como falhas pessoais de desenvolvimento ou de preparação. Se o grupo não estabelece um ambiente propício ao controle social, isso pode denotar falha do professor quanto ao planejamento. Se, ao contrário, determinados indivíduos resistem à ordenação coletiva e se mostram rebeldes e indisciplinados expressam uma incapacidade pessoal inata ou uma história de fracasso nas experiências sociais. De qualquer modo, a não participação e a indisciplina são vistas como “casos excepcionais” e devem ser analisadas e tratadas individualmente (DEWEY, 1971, p. 52). Ainda que, nessas situações, o educador seja tentado a agir coercitivamente, deve-se buscar

o controle a partir de uma maior e mais competente preparação do ambiente de aprendizagem e das condições de experiência.

Tal confiança sustenta também a noção de que a liberdade, além de se mostrar como um fim, é o meio pelo qual a experiência segue seu curso. Somente a liberdade exterior, que Dewey define como liberdade física, de movimento, de pensamento e de desejo, pode favorecer as reais experiências de aprendizagem e suscitar, por conseqüência, o desenvolvimento do autodomínio. A imposição da ordem, da imobilidade e do silêncio, em nome do quê às vezes se levanta a autoridade do educador, impede que o indivíduo expresse sua natureza e inviabiliza a experiência pessoal como princípio educativo.

Entretanto, pondera, se os impulsos e desejos tornam-se os propulsores exclusivos da atividade, a liberdade tomada como um fim em si mesmo pode se mostrar negativa e impedir as ações individuais e cooperativas capazes de ordenar naturalmente o ambiente de aprendizagem. Assim, se o silêncio imposto imobiliza, a observação e a reflexão que levam ao crescimento demandam o domínio interno dos impulsos (DEWEY, 1971, p. 63).

Então, conforme alertava o próprio Dewey, não se trata de polarizar entre a completa imposição ou a liberdade irrestrita, ou mesmo entre a autoridade e a negação de qualquer forma de controle e organização. Na sua visão, a verdadeira educação encontra na experiência oportunizada pelo professor, capacitado e sensível às necessidades de seu aluno, a fundamentação do controle social e de uma possível autoridade, instituídos, ambos, coletivamente. E, ressalte-se, não de uma autoridade que se dá pela expressão de poder, mas pelo consenso do grupo, manifestado através da liderança do mais amadurecido e experiente diante da tarefa de possibilitar a ação individual, livre e criativa sobre a realidade e sobre os objetos de conhecimento.

Enquanto em Durkheim a autoridade se relaciona a noções como disciplina, hábito e aceitação de normas socialmente determinadas, a única prerrogativa dada por Dewey à autoridade a situa como um elemento espontâneo de ordenação, construído pelo grupo e legitimado através de relações cooperativas. Isso significa que, embora a fonte de legitimação seja a mesma para os dois autores - a sociedade, o sentido de autoridade sofre a influência do peso que recebem, nas respectivas concepções da constituição do indivíduo, a

participação dos aspectos inatos e maturacionais e da determinação social no processo de constituição do sujeito.

3. Noções de autoridade em teorias psicológicas que subsidiam a educação

Devido à importância assumida pelas questões relacionadas à constituição do indivíduo na compreensão dos processos sociais, a psicologia avoca um lugar fundamental na formulação das concepções voltadas à formação, socialização e educação das crianças. Várias são as hipóteses e abordagens teóricas que explicam como o homem se desenvolve, como aprende e como se relaciona com outros homens, oferecendo à educação, em especial, um amplo, e por vezes contraditório, leque de concepções. Apesar das diversas abordagens psicológicas que eclodem na passagem para o século XX, além de Dewey, as teorias de Piaget e de Freud assumem posições emblemáticas quanto ao processo formativo do homem e contribuem de modo fundamental para a discussão da autoridade.

A relação entre o que é inato e o que é socialmente instituído mostra-se como ponto de partida para a reflexão de Jean Piaget (1896-1980) sobre *Os procedimentos da educação moral*³, especialmente quando questiona se, para se alcançar a autonomia da consciência, um “ensinamento oral da moral – uma ‘lição de moral’ – é tão eficaz como supõe Durkheim, por exemplo, ou se uma pedagogia ‘ativa’ é necessária a este fim” (PIAGET, 1996, p. 1; destaques do autor).

Tendo como referências fundamentais as concepções de Rousseau e de Kant acerca do desenvolvimento da razão autônoma, Piaget busca compreender, na interlocução com as perspectivas da educação moral apresentadas por Durkheim, pelas pedagogias ativas e pela psicologia de Bovet, a construção do julgamento moral na criança. É no âmbito dessa análise que ele delinea os principais aspectos de sua noção de autoridade. Tal discussão, subsidiada pelas pesquisas que resultaram na obra *O juízo moral na criança* (1994), publicada em 1932, permite observar o papel atribuído à psicologia na condução das novas concepções sobre as relações entre adultos e crianças no processo educativo.

³ Conferência apresentada por Piaget no V Congresso de Educação Moral, no ano de 1930, em Paris (Piaget, 1996).

Piaget entende que a moral se constitui a partir das relações sociais que permitem ao sujeito desenvolver as noções de regra e de justiça. Embora as disposições psico-biológicas constituam tendências afetivas e de atividade que orientarão a criança no sentido do bem e da sociabilidade, como o medo, a simpatia, o respeito, o amor e a imitação com relação aos pais, Piaget diz que “nenhuma realidade moral é completamente inata” (1996, p. 2).

Nesse sentido, Piaget (1994) entende que as relações interindividuais incidem sobre a criança produzindo duas maneiras de processar as noções morais: a heterônoma, baseada nas relações de coação e de respeito unilateral pelo adulto, e a autônoma, fundamentada no respeito mútuo e que se constitui preferencialmente nas relações simétricas e de cooperação. O processo evolutivo que parece nortear a construção dessas duas morais distintas remete ao papel da regra e da autoridade na formação da consciência moral.

Partindo do princípio de que “toda moral consiste num sistema de regras, e a essência da moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras” (PIAGET, 1994, p. 23), a investigação sobre o desenvolvimento moral se dá mediante a observação de jogos infantis e entrevistas com crianças das escolas de Neuchâtel e Genebra. Piaget busca, na análise da prática de jogos, como bolinha de gude e amarelinha, e das respostas sobre as atividades infantis, compreender como as crianças constroem e se relacionam com os sistemas de regras sociais.

Como resultado, Piaget constata que a noção e a consciência das regras na prática de jogos compreende quatro estágios. O primeiro, que se refere a crianças de até dois anos, envolve a manipulação motora individual e simples dos elementos do jogo e, ainda que o contato com os objetos revele certa tendência ao exercício regular, não existe a mínima noção de regra. O segundo estágio, entre os dois e cinco anos, denominado egocêntrico, se caracteriza por ações individuais e de imitação em situações de jogos, mas também sem a decodificação das regras propriamente ditas. No terceiro, dos sete aos doze anos, já é possível detectar certo espírito de cooperação e a tentativa de adequar-se à norma coletiva. No último estágio, a criança acima de doze anos demonstra interesse pela regra em si, atribuindo-lhe um lugar e um sentido na organização do jogo coletivo (PIAGET, 1994, p. 31 – 34).

Em especial, Piaget situa na apreensão do sentido da regra o papel das relações de intervenção do ambiente externo sobre a criança e que caracterizam formas de respeito e de aceitação dos sistemas normativos. Assim, correlacionando a consciência da regra (moral) à construção das estruturas cognitivas, define três tipos de regras: “a *regra motora*, oriunda da inteligência motora pré-verbal e relativamente independente de toda relação social; a *regra coercitiva*, oriunda do respeito unilateral; e a *regra racional*, oriunda do respeito mútuo” (PIAGET, 1994, p. 76; destaques do autor).

Se o primeiro tipo, a regra motora, permite à criança deparar-se com a incontestável existência da regra, vista como “obrigatória e sagrada”, as regras coercitivas e racionais são as que constituem a noção de norma social em si. Caracterizado pelo egocentrismo, o respeito unilateral ao tipo coercitivo de regra revela a incapacidade da criança de dissociar o seu eu do mundo físico e social e libertá-lo da vontade e do pensamento do outro.

A coação exercida pelo adulto ou pelo mais velho e o egocentrismo inconsciente do pequeno são, assim, inseparáveis. (...) Portanto, não há, aí, individualidades autônomas, consciências que se impõem, porque obedecem, elas próprias, a uma lei interior. E, todavia, há infinitamente menos unidades, menos cooperação real que numa sociedade de crianças de doze anos. Egocentrismo e imitação formam um só todo, como, em seguida, autonomia e cooperação (PIAGET, 1994, p. 81).

A passagem da regra coercitiva do respeito unilateral para a regra racional relacionada ao respeito mútuo se dá pelo desenvolvimento gradual das relações de cooperação e das estruturas cognitivas que instituem a capacidade de reversibilidade. “A autonomia sucede assim à heteronomia. (...). O respeito mútuo é, por assim dizer, a forma de equilíbrio para a qual tende o respeito unilateral” (PIAGET, 1994, p. 83).

Ao analisar as atividades e posicionamentos de crianças em relação à mentira e ao roubo, Piaget também correlaciona coação adulta e realismo moral aos estágios de desenvolvimento cognitivo. Se, na fase heterônoma, que abrange a transição do pensamento egocêntrico para o operatório concreto, os deveres e valores são vistos como subsistentes em si mesmos, independentes do indivíduo, e concebidos como obrigatórios, na autonomia a consciência moral se articula ao pensamento lógico formal (PIAGET, 1994, p. 154 – 155).

Buscando aprofundar a compreensão das relações entre a cooperação e o desenvolvimento da noção de justiça, a pesquisa se volta para a análise das respostas a uma série de questões hipotéticas envolvendo sanções e punições a erros cometidos por crianças. A fase heterônoma é marcada pela justiça retributiva, na qual a criança tende a confundir punição com justiça, ou peso da autoridade do adulto com necessidade de obediência à lei. Mais tarde, a evolução da cognição e das relações cooperativas possibilitará a construção da noção de justiça distributiva, essa, sim, orientada pela consciência autônoma e pelos princípios da reciprocidade, igualdade e respeito mútuo.

Com base nessas conclusões, Piaget afirma que o respeito unilateral torna-se um obstáculo ao sentimento de igualdade, base das relações de reciprocidade. Tomando por suposto a idéia de que qualquer autoridade imposta à criança prima sobre a justiça e que a heteronomia e o respeito unilateral inviabilizam a construção autônoma e espontânea dos princípios morais, prioriza a igualdade e a equidade sobre a noção de autoridade. “Nem a autonomia da pessoa, que pressupõe o pleno desenvolvimento da personalidade humana, nem a reciprocidade, que evoca esse respeito pelos direitos e pelas liberdades de outrem, poderão se desenvolver em uma atmosfera de autoridade e de opressão intelectuais e morais” (PIAGET, 1977, p. 79).

Não obstante, Piaget admite que, para que a criança tome consciência do dever e nela baseie a construção dos princípios morais, faz-se necessária uma disciplina normativa, o que se estabelece a partir das relações entre indivíduos. Essa disciplina normativa é o que permite à criança colocar acima do seu eu uma regra instituída por seu grupo social. Esse processo é gradual e construtivo e demanda, sim, uma educação moral. “Não há, portanto, moral sem sua educação moral, ‘educação’ no sentido amplo do termo, que se sobrepõe à constituição inata do indivíduo” (PIAGET, 1996, p. 3, destaques do autor).

O respeito também constitui condição necessária para que o indivíduo desenvolva a consciência moral. Subsidiado pelos estudos de Bovet, Piaget afirma que as noções de dever e obrigação decorrem do fato de que “um indivíduo dê conselhos a outro” e que “esse outro respeite aquele de quem emanam os conselhos” (PIAGET, 1996, p. 4). A relação que permite que esses conselhos sejam aceitos é, antes de tudo, de cunho interpessoal. Segundo

Bovet, através dos sentimentos de amor e temor dedicados aos pais, a criança passa a respeitar as regras que esses preconizam.

O respeito aos pais e aos outros adultos significativos, como os professores, na fase da heteronomia, é a base sobre a qual a regra social é assimilada. Com o decorrer do desenvolvimento, o entrecruzamento das muitas informações recebidas possibilita a constituição da capacidade racional e conciliatória, origem da autonomia moral. Assim, a partir da teoria psicológica de Bovet, Piaget depreende que o respeito pela lei, prioridade moral para Kant, e pela estrutura social, conforme aponta Durkheim, descende das relações de respeito pelas pessoas com as quais a criança se relaciona. Basta compreender que papel os dois tipos de respeito, o unilateral e o mútuo, desempenham no processo de desenvolvimento da consciência do dever, da justiça e da ação moral.

Entendendo que a prioridade é formar indivíduos autônomos e cooperativos, Piaget questiona como se articulam as duas morais na relação educativa. Se as relações de coação obstruem a formação da consciência autônoma, o respeito unilateral deve ser banido desse processo? O próprio Piaget, ao se reportar à perspectiva de Bovet, parece indicar que não, chegando a afirmar que “durante os primeiros anos um elemento de autoridade fatalmente se mescla às relações que unem as crianças aos adultos” (PIAGET, 1996, p. 14). Também, na medida em que correlaciona os dois tipos de respeito às estruturas mentais cognitivas, sugere que deve haver uma relação evolutiva entre as construções características de um ou de outro tipo de moral, a heterônoma e a autônoma. Inclusive, postula que o respeito mútuo seja “uma forma limite de equilíbrio” para o qual o respeito unilateral tende a se desenvolver (1996, p. 14).

A despeito dessas afirmações, Piaget se posiciona totalmente contrário à autoridade no que se refere ao desenvolvimento da autonomia intelectual e moral. Para ele, esse desenvolvimento é visto numa perspectiva construtivista, na qual interagem as estruturas maturacionais internas e a atividade oportunizada pelo meio e pelas relações sociais. Contudo, a tentativa de impedir que as forças externas atuem de modo coercitivo faz com que Piaget eleja como prerrogativa a interação entre sujeitos que estejam no mesmo nível ou estágio de desenvolvimento. Portanto, em sua visão, a construção da consciência

autônoma, capaz de operar sob os princípios da reciprocidade e do respeito mútuo, só se desenvolve a partir das relações de cooperação, essencialmente simétricas.

É absurdo e mesmo imoral (...) querer impor à criança uma disciplina completamente elaborada, quando a vida social das crianças entre si é bastante desenvolvida para dar nascimento a uma disciplina infinitamente mais próxima da submissão interior própria à moral do adulto. (...) Portanto, o adulto deve ser um colaborador e não um mestre, do duplo ponto de vista moral e racional (PIAGET, 1994, p. 300).

A ênfase nas relações simétricas pode ser vista também como uma franca resistência ao autoritarismo no qual se converteram as relações educativas até então. Diante de uma educação que se polariza entre o método tradicional e a pedagogia ativa, do *self government*, Piaget se posiciona peremptoriamente a favor da segunda, por entender que a educação para a liberdade, na qual a noção de autoridade é banida, cria situações em que a autonomia finda por se desenvolver. E, já a posição contrária, que prioriza unicamente as relações de coação e heteronomia, dificilmente facultaria à criança a oportunidade de, espontaneamente, construir a autonomia racional e moral.

Na conclusão de sua discussão sobre o juízo moral (PIAGET, 1995, p. 294 – 302), Piaget parece indicar que a inexistência de um modelo pedagógico que permita a atividade espontânea da criança sobre os objetos de conhecimento o leva a optar pelos métodos da escola ativa, como meio de resguardar o pressuposto da liberdade. Nesse sentido, sugere a necessidade de pesquisas educacionais que comprovem a eficácia de tais procedimentos.

A despeito de a discussão sobre o juízo moral representar apenas uma parcela inicial dos estudos de Piaget, que ele praticamente abandona após os anos de 1930, a ênfase na ação espontânea do aluno sobre o objeto de conhecimento permanece como premissa fundamental dos postulados construtivistas. A partir de então, a ênfase de Piaget nos estudos sobre o pensamento lógico-matemático, em detrimento das discussões sobre educação moral, aguça a perspectiva construtivista da atividade espontânea, obliterando as suas afirmações anteriores sobre o papel da autoridade nos anos iniciais do desenvolvimento infantil. De fato, há uma contradição explícita entre a concepção de autoridade como imposição “imoral” (1994, p. 300) e a idéia de que não há moral sem uma educação que se “sobreponha” à condição inata do indivíduo (PIAGET, 1996, p. 3).

Destaca-se que a posterior sistematização dos estudos psicogenéticos sobre a moral, sobretudo como resultado da contribuição de Kohlberg (1996), busca reabilitar a importância da ação do educador no projeto de construção dos juízos morais. Ultrapassando a convicção do paralelismo natural entre razão e moral, Kohlberg afirma que a maturação espontânea das estruturas lógico-formais não é suficiente para promover a ética e os valores morais nas complexas relações sociais entre sujeitos.

Nesse sentido, mais próximo dos pressupostos kantianos relativos ao imperativo categórico do que do construtivismo piagetiano, Kohlberg caracteriza os estágios evolutivos do desenvolvimento moral de modo a demonstrar que a construção da noção de regra social deve ser sobreposta por princípios éticos universais. Assim, mais do que resultado de um acordo sobre as regras sociais, o que define o juízo moral é a subordinação aos valores incondicionais de justiça, igualdade e reciprocidade, desenvolvidos através de um projeto consistente de educação moral⁴.

Também voltada às pesquisas sobre o desenvolvimento cognitivo, a perspectiva sócio-histórica de Vigotsky (1993, 1999) incorpora ao princípio da atividade do sujeito - base da teoria psicogenética - as concepções de apropriação e internalização da cultura, especialmente efetivadas a partir da interação da criança com os indivíduos mais maduros e experientes. Ao comentar a teoria do desenvolvimento moral de Piaget, Vigotsky lembra que, segundo os dados do próprio pesquisador suíço, a criança só se torna capaz de estabelecer uma auto-regulação (interna) dos comportamentos e dos juízos morais quando já se subordinou às regras dos jogos infantis e interagiu com elas de modo concreto.

Partindo do princípio de que “o bom aprendizado é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento” (Vigotsky, 1999, p. 117), a teoria sócio-histórica postula que a mediação cultural é um fator indispensável na construção das funções mentais superiores. A ação do indivíduo sobre os objetos é ainda um construto fundamental para a compreensão do processo de aprendizagem, mas essa ação não prescinde da interação com o outro mais experiente, tampouco da mediação dos signos e instrumentos já constituídos historicamente pelo homem.

⁴ A respeito dessa teoria, ver, dentre outros, Kohlberg (1996), Puig (1998) e Freitag (1997).

Na visão de Vigotsky, o estímulo e a orientação daqueles que se encontram num nível mais complexo de desenvolvimento atuam não de modo coercitivo, como pensa Piaget, mas como uma referência que, agindo sobre a zona de desenvolvimento proximal (entendida como a distância entre o desenvolvimento real e aquele que a criança potencialmente pode alcançar), torna possível a formação e a evolução dos processos mentais da criança.

Como já demonstrara Piaget, Vigotsky (1999) afirma que a autonomia cognitiva e moral descende das relações construtivas próprias da experiência com os objetos e conceitos disponibilizados a partir da interação. Contudo, mais do que resultado de um processo espontâneo de maturação, para Vigotsky essa autonomia se apresenta como resultado de relações objetivas e, geralmente, assimétricas, com o outro social. Tal perspectiva define o educador como um participante ativo, cuja orientação se torna fundamental para o desenvolvimento e a aprendizagem do indivíduo em formação.

Como é possível observar, a perspectiva da ação da criança como fundamento do processo educativo implica uma nova visão do papel do educador. Seja no sentido de refutar a direção do adulto, como postula Piaget em grande parte de sua teoria, ou de circunscrever o seu papel dentro de certos parâmetros razoáveis, como fazem Kohlberg e Vigotsky, as psicologias cognitivistas apontam para a revisão da autoridade no âmbito das relações de aprendizagem de conceitos, sobretudo no que diz respeito à face autoritária da educação escolar de então.

Já no pensamento de Sigmund Freud (1856-1939), a autoridade é analisada tanto no contexto da formação dos processos psíquicos primários quanto na constituição da relação entre o sujeito e os seus semelhantes, materializada na cultura. A teoria freudiana permite, assim, situar a discussão da autoridade no complexo campo teórico das relações entre o indivíduo, tomado pelas pulsões inconscientes, e as demandas do processo civilizatório, demarcado a partir da sua inserção na família e nas demais instituições sociais.

Porém, deve-se ressaltar que, em função de esse tema encontrar-se nas diversas concepções que tecem o campo teórico psicanalítico, permeando também a construção de suas categorias conceituais básicas, é necessário demarcar limites razoáveis para a discussão que aqui se pretende fazer. Tal reflexão se dará especialmente no âmbito do

complexo paterno, explicitado no mito de Édipo e na instituição do pacto fraterno na ordem social, num recorte direcionado a partir dos textos denominados culturais.

Seja na perspectiva da ontogênese ou da filogênese, a história do homem e de suas realizações é determinada pelo enfrentamento da frustração e pela internalização da lei coletiva. Freud afirma que “os começos da religião, da moral, da sociedade e da arte convergem para o complexo de Édipo” (1999, p. 159). A seu ver, essa surpreendente descoberta torna evidente que os problemas da psicologia social se mostram “solúveis com base num único ponto concreto: a relação do homem com o pai” (p. 160).

Segundo a teoria freudiana, no início do desenvolvimento da fase oral, o menino estabelece uma relação objetal com a mãe, tendo o pai como um segundo objeto de amor, com o qual também se identifica. A intensificação dos desejos sexuais em relação à mãe faz com que, gradualmente, a criança perceba o pai de forma hostil, como um rival e um obstáculo que devem ser destruídos. Devido ao vínculo anterior com o pai, a ambivalência se apresenta como uma experiência dolorosa, na qual a hostilidade se mistura ao remorso e ao medo de perder o seu amor. Ainda, se vê ameaçado também pela punição que resultará da infração à lei paterna e de seu ódio contra ela. Premido pelas sensações de medo, de desamparo e de culpa, o ego toma emprestado o poder do pai fazendo com que o menino se identifique com ele, introjetando o seu caráter e se apropriando de sua lei

Esse novo elemento psíquico, a autoridade internalizada sob a forma de um mandado moral, responde pelo ideal de ego e estabelece a repressão dos impulsos instintivos do id que levaram à eclosão do Complexo de Édipo. A identificação com a força e com a lei paternas é o que permite a suplantação da agressividade em relação ao pai e do desejo pela mãe.

Na visão de Freud, o Complexo de Édipo também se expressa como elemento organizador da cultura. Tendo por base as contribuições da antropologia e os pressupostos evolucionistas, Freud apresenta, em *Totem e tabu* (1999), o evento envolvido no processo fundador da ordem civilizatória, quais sejam, a proibição do incesto e a internalização da lei do pai.

Esse evento, dimensionado a partir de referências a Darwin, consiste na expressão cultural e histórica do Complexo de Édipo, conforme sugere Freud (1999, p. 137). Segundo

afirma, na horda primeva, o chefe detinha o controle do clã com tirania e violência, tomando exclusivamente para si a posse de todas as fêmeas. À medida que os filhos do sexo masculino cresciam, eram expulsos, visto que representavam uma ameaça ao seu gozo e ao seu predomínio. Os irmãos, a partir dessa rejeição, vagavam em busca de sobrevivência e de oportunidades de resgatar as mulheres desejadas. Unidos na revolta contra o poder opressivo e contra a impossibilidade de satisfação sexual, os filhos aliados resolvem por fim ao pai temido, de modo que retornam ao clã, e lá o matam e o devoram (FREUD, 1999, p. 146).

Entretanto, ressalta Freud, o pai odiado era também objeto de admiração e amor. Essa ambivalência se explicita na medida em que ao seu assassinato se segue o ritual de incorporação de seus atributos. A aquisição de partes do pai, através da cerimônia canibalista, evidencia o anseio dos filhos de, identificando-se com ele, assumir o seu lugar. Esse se apresenta, porém, como um intento impossível, visto que a rivalidade entre os irmãos pela posse das mulheres poderia levar a sucessivos confrontos e à perpetuação das lutas até o aniquilamento total.

O assassinato do pai não redundou na satisfação dos desejos individuais e, no lugar do prazer, os irmãos encontraram frustração e remorso. Mobilizados pela ambivalência e culpa em relação ao pai, estabeleceram o pacto coletivo que instituiu os dois principais tabus da civilização, definindo o homicídio e o incesto como crimes “contra as leis sagradas do sangue” (FREUD, 1999, p. 147). O totemismo seria, em sua concepção, a evocação inconsciente (da mente coletiva) desse passado de crime e culpa que instituiu o pacto entre os homens, nos primórdios da relação gregária.

Assim sendo, a renúncia à gratificação sexual irrestrita, a partir da proibição do incesto, torna-se o marco constitutivo da civilização primitiva e a base para a normatização social e moral da sociedade, e a autoridade paterna exerce papel fundamental nesse processo. Isso porque a morte do pai não enfraquece o seu poder, pelo contrário, assegura que a sua lei permaneça inviolável. O domínio patriarcal representa a reparação do dano e a saudade do pai morto, agravada pela sensação de desamparo. Mais tarde, transferido para o totem, esse poder internalizado atinge maior abrangência, estabelecendo interdições em

nome da convivência entre os irmãos e possibilitando, através do seu culto, a expiação da culpa e a reconciliação com o pai simbólico.

Para Freud (1999), tal pacto reverbera na reedição, a cada indivíduo e a cada geração, do complexo paterno. O conflito edipiano, que se configura como o desejo do menino em relação à mãe e a ambivalência para com o pai, torna-se o momento instituidor da terceira instância psíquica, responsável pela consciência moral.

É interessante observar que, na perspectiva psicanalítica, a frustração do princípio do prazer é o que propicia a distinção entre o eu e o outro, bem como a constituição do ego. Desde as fases iniciais de evolução da libido, a barreira à satisfação sexual imprime na estrutura psíquica as suas marcas, de modo a possibilitar o desenvolvimento de uma instância que suporte as frustrações da realidade e o sofrimento que elas impõem. Da mesma maneira que o princípio do prazer se modifica em função do princípio da realidade, dando origem ao ego a partir da internalização da interdição e da lei, esse também se diferencia estabelecendo o ideal de ego, que opera psiquicamente no sentido moral.

Vemos, então, que a diferenciação do superego a partir do ego não é questão de acaso; ela representa as características mais importantes do desenvolvimento, tanto do indivíduo quanto da espécie; em verdade, dando expressão permanente às influências dos pais, ela perpetua a existência dos fatores a que deve sua origem (FREUD, *O ego e o id*, 1974g, p. 50).

Assim sendo, para Freud, num período histórico posterior, as religiões cumprem o duplo papel de regulamentar as relações sociais e de garantir certo consolo frente às frustrações e à sensação de desamparo que marcam a vida humana. Deve-se salientar que tais frustrações referem-se não apenas à repressão da sexualidade, mas também à impotência do homem diante das forças da natureza (os eventos naturais do mundo físico), da sua própria fragilidade orgânica e da inevitabilidade da morte (FREUD, *O mal-estar na civilização*, 1997a).

O desamparo e a fragilidade impulsionam a vida gregária de tal modo que o homem necessita do outro não apenas no início de seu desenvolvimento, mas em todas as fases de seu ciclo vital. E, como se depreende desde a história primitiva, também as relações

coletivas cobram o seu preço. Portanto, ao lidar com a sua realidade e com os limites impostos à convivência social, o homem se vê cada vez mais alijado das condições de satisfação e felicidade plenas.

Em *Sobre a tendência universal à depreciação na esfera do amor*, Freud (1974c, p. 172) afirma que os clamores do instinto sexual jamais se harmonizam com a civilização, sendo essa incapacidade de satisfação plena que se torna “a fonte das mais nobres realizações culturais que são determinadas pela sublimação” (p. 173). Também no âmbito individual, entende que, para se “intensificar a libido, se requer um obstáculo” (p. 170). A própria concepção de desejo, que funda a possibilidade de instituição do sujeito, dos laços sociais e dos elementos da cultura, implica a idéia de interdição e de renúncia. O senso ético e a realização intelectual são, para Freud:

resultado da repressão instintual em que se baseia tudo o que é mais precioso na civilização humana. O instinto reprimido nunca deixa de esforçar-se em busca da satisfação completa, que consistiria na repetição de uma situação primária de satisfação. (...) a diferença entre o prazer da satisfação que é *exigida* e a que é realmente *conseguida* é que fornece o fator impulsionador que não permite qualquer parada em nenhuma das posições alcançadas, mas nas palavras do poeta, ‘*ungebändigt immer vorwärts dringt*’ (pressiona sempre para frente, indomado) (FREUD, 1974h, p. 60).

Nesse sentido, a civilização se constitui na ambivalência com relação à lei do pai. Ainda que redunde na dolorosa interdição do prazer, ela também se torna garantia dos laços sociais e, por decorrência, da própria integridade do indivíduo. O Complexo de Édipo, na esfera individual, repercute e revigora o interdito e evidencia a existência de uma mente coletiva, cujas disposições psíquicas são transmitidas de geração a geração. Para além da tradição e da comunicação direta, essa transmissão se estabelece em meio aos processos inconscientes de repressão e de identificação, desencadeados pela relação com a autoridade.

A repressão assume, nesse contexto, um duplo significado. De um lado, ela preserva a vida coletiva e o próprio sujeito, visto que a inexistência de barreiras aos instintos sexuais põe em conflito os desejos individuais e a livre expressão dos impulsos agressivos potencializa a barbárie. De outro, os mecanismos utilizados para imprimir o recalque

podem incidir de modo corrosivo sobre a estrutura psíquica, mobilizando poderosos sintomas neuróticos. No entanto, Freud (1997a) define a repressão como um evento inexorável e fundador da ordem civilizatória e da própria condição de sujeito, dado que institui, no intrincado jogo das relações entre as instâncias intrapsíquicas, as internalizações e apropriações que forjam características singulares e o caminho pelo qual se envereda a cultura.

A inibição dos impulsos instintivos, sexuais ou agressivos, não se dá espontaneamente, antes requer um importante motivo que faça o indivíduo submeter os seus desejos à “influência estranha”, que define como bons ou maus, pecadores ou virtuosos, os seus valores e comportamentos (Freud, 1997a, p. 84). Tal motivo se reporta ao desamparo e à dependência em relação ao outro, e ao medo da perda de seu amor, o que faz com que a consciência acuse qualquer violação do padrão imposto.

Na criança, a noção de erro e a conseqüente instauração do sentimento de culpa se articulam à dependência do amor dos pais. Mesmo que esse apego seja, mais tarde, transferido para a comunidade mais ampla, Freud considera que é a partir da internalização dessa autoridade, na estruturação do superego, que se dá a formação da própria consciência.

O que começou em relação ao pai é completado em relação ao grupo. Se a civilização constitui o caminho necessário de desenvolvimento, da família à humanidade como um todo, então, como resultado do conflito inato surgido da ambivalência, da eterna luta entre as tendências de amor e de morte, acha-se a ele inextricavelmente ligado um aumento do sentimento de culpa, que talvez atinja alturas que o indivíduo considere difíceis de tolerar. (FREUD, 1997a, pp. 95-96).

A partir da incorporação do pai real (a figura paterna) que, na resolução do Complexo de Édipo, torna-se o agente interno revestido da função de privação e de proibição em nome da lei, a criança forja para si um pai ideal e digno de ser amado. É, portanto, na justificação desse amor que o indivíduo estabelece juízos e uma maneira de ser que faça dele alguém capaz, também, de ser aceito e amado na relação com os seus pares (JULIEN, 1996).

Segundo Freud (1997a, p. 94), porque se identifica a um pai que, mesmo sendo fonte de sofrimento e privação e objeto de recriminação, torna possível o laço social e a sensação de amparo, o indivíduo, ante a tarefa de viver junto a outro, se vê enredado no eterno conflito e ambivalência entre Eros e a pulsão de morte.

4. Implicações para a discussão da autoridade na educação contemporânea

A par das diferenças teóricas entre os autores, e resguardadas suas especificidades históricas e epistemológicas, a presente discussão permite destacar alguns aspectos relevantes para o dimensionamento dos parâmetros e dos fundamentos da autoridade do educador no contexto do processo formativo das novas gerações. Permite ainda reafirmar a distinção entre o seu conceito e o autoritarismo, preservando a possibilidade da autoridade numa educação que vise a autonomia.

Em primeiro lugar, pode-se afirmar que, mesmo sendo objeto de questionamento e de ponderações, a legitimidade da autoridade, em si, é raramente negada. Em todos os autores abordados, é possível constatar que certa noção de autoridade se encontra presente, ainda que seja vista como um momento transitório do processo formativo ou como expressão do consenso social e do bem-estar público.

Salienta-se, nesse sentido, o pensamento de Rousseau que, de fato, denuncia a autoridade convertida em mecanismos de coação. Na medida em que está em causa a questão da liberdade e do contrato social entre iguais, Rousseau entende que qualquer precedente ao autoritarismo e ao uso do poder na relação educativa torna-se uma ameaça ao pleno desenvolvimento das potencialidades do indivíduo.

Contudo, é interessante ressaltar que, para Rousseau, a formação do homem e da sociedade ideais não prescinde da experiência daqueles que os precederam. Emílio, personificando a natureza livre e inteligente do homem, é afastado dos vícios e corrupções sociais e levado ao contato com o mundo físico e com os objetos desencadeantes de sua aprendizagem autônoma, mas, nesse processo, ele não está só. Ele é livre para experimentar, para supor e testar suas hipóteses, para construir seu próprio conhecimento, mas a presença de um mestre, também autônomo e responsável por planejar e por orientar os seus passos até a maturidade, faz supor uma noção de autoridade legitimando a ação

desse educador. Em Rousseau, essa concepção é delineada a partir de um ideal de mestre que tenha alcançado a maturidade, o conhecimento e a autonomia suficientes para se fazer exemplo. Alguém que seja suficientemente firme para dar suporte à liberdade do outro e especialmente sábio para fazer a “escolha” do que se deve ensinar, “assim como do tempo próprio para ensiná-lo” (1995, p. 203).

Mesmo entendendo que o pensamento de Rousseau não pode ser usado para uma apologia à autoridade, notadamente dentro da concepção de autoridade que permeia a educação contemporânea, deve-se salientar que os parâmetros da inserção do educador no processo de aprendizagem e de formação da criança estão tão distantes dessa noção quanto daquela que introduz a idéia do *laisse-faire* na relação educativa.

O mesmo pode ser dito com respeito a Dewey. À medida que estabelece uma discussão crítica contra a polarização entre os métodos tradicional e o progressista, que se observava nas tendências pedagógicas de então, Dewey alerta tanto para os riscos do autoritarismo quanto da permissividade. Por esse ângulo, pode-se questionar se a contraposição entre autoridade e liberdade também não permeou os mesmos mal-entendidos.

De igual modo, a força do discurso de negação da autoridade é o que predomina quando se estuda a contribuição da teoria psicogenética para a questão. Leituras e apropriações imediatas das propostas de Piaget têm levado à interpretação de que é possível educar crianças num ambiente asséptico, no que se refere à influência e à ação do educador.

No entanto, Piaget também entende que a formação de hábitos sociais primários se estabelece, ainda nos primeiros estágios do desenvolvimento, a partir de uma educação moral que nada mais é do que sobrepor à constituição inata do indivíduo a consciência dos consensos e das regras sociais. Mesmo que isso se dê numa atmosfera de respeito mútuo e de atenção ao princípio da atividade, as relações entre adulto e criança no início do processo de desenvolvimento envolvem a perspectiva da autoridade.

É importante destacar que, mesmo nos postulados de Rousseau, de Dewey e de Piaget, a negação do princípio da autoridade como exercício de poder e de tirania, definições mais adequadas ao autoritarismo, não redundam na negação de um projeto a ser instituído por indivíduos maduros para aqueles que devem atingir a maturidade. O que

legítima a ação de educadores no estabelecimento de estudos, enfoques, métodos e metas para a educação senão o lugar da autoridade? Somente porque possui um conhecimento que outros não possuem e um poder de decisão e de direção sobre tantos outros é que o educador é impelido a pensar e a reavaliar constantemente sua prática, inclusive no que diz respeito ao próprio exercício de seu poder.

Por decorrência, em segundo lugar, a autonomia é resultado de um processo formativo que tem, em sua base, o cuidado e a ação de um educador mais experiente.

O homem se constitui na relação com os outros homens. Ainda que os autores difiram no que diz respeito aos fatores desencadeantes da aprendizagem e ao peso dos processos conscientes ou inconscientes de apropriação do mundo, a relação social é vista como o *locus* da formação, no qual a criança se insere de modo gradual. As relações de heteronomia constituem uma base a ser superada na medida da construção e do desenvolvimento das potencialidades do indivíduo.

Mesmo Kant, que situa a excelência da razão humana no entendimento e na vontade autônomos, postula que o processo de humanização envolve o difícil momento de lidar com os limites impostos à vida social. Ao frisar que a inibição das paixões e dos instintos precede o exercício da razão, Kant demonstra que a construção das condições da liberdade e da autonomia não rivaliza com a ação do educador. Vistas como princípios incondicionais da razão e da vida social, liberdade e autonomia resultam do esforço individual e público no sentido do esclarecimento.

Também para Durkheim, a autonomia se refere ao estágio final da moralidade. Para ele, a autonomia moral se assenta na aquisição da noção de regra, e a regra social implica sempre uma noção de autoridade. A ênfase na educação moral revela o suposto de que a exposição das normas que regulam o organismo social precede a consciência do dever.

Nesse aspecto em especial, Piaget compartilha da convicção de Durkheim de que o juízo moral se sustenta na aquisição da noção de regra. Ainda que Piaget confie na direção estipulada pela maturação cognitiva, a interação com as regras externas, percebidas nos jogos e nas relações com os outros indivíduos, se mostra como um aspecto fundamental do desenvolvimento da consciência moral. Deve-se lembrar que, na perspectiva piagetiana, a autonomia (característica do pensamento formal) é resultado de um processo construtivo

que parte da heteronomia (moral predominante no período operatório concreto) para alcançar a sua superação.

Assim sendo, deve-se salientar que os objetos, os símbolos, os conceitos e as regras com os quais a criança interage desde o início de seu desenvolvimento são produtos da história da ação humana sobre o mundo. Os próprios jogos estudados por Piaget, como os de amarelinha e bolas de gude, por muitos anos fizeram parte da realidade infantil, numa espécie de tradição transmitida de uma geração a outra. Imaginar que essa transmissão possa ser destituída da noção de ensino e, portanto, do reconhecimento de uma autoridade que aquele que ensina tem sobre o outro que ainda nada sabe é enfatizar sobremaneira a perspectiva do conhecimento como algo inato, já dado ao sujeito ao nascer.

A percepção do desenvolvimento como resultado da construção interna das estruturas cognitivas não prescinde da noção de interação. Tendo por base uma concepção de homem que se constitui sobre bases sociais historicamente determinadas, pode-se dizer que crianças num mesmo estágio de maturação podem apresentar experiências diferentes e aprendizagens específicas de cada realidade, o que lança dúvidas sobre a possibilidade de relações puramente simétricas. Mesmo que, como cidadãos, todos sejam regidos pelos princípios da igualdade e do respeito incondicional pelo outro, as diferenças nos estágios de desenvolvimento e nos modos como se constituem as experiências tornam-se o campo propício para as trocas sociais e para a progressão dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem.

Nesse sentido, a presente discussão tende a corroborar a visão freudiana do desenvolvimento da personalidade autônoma. Para a psicanálise, a despeito das determinações inconscientes do psiquismo, a relativa organização racional do ego é o que mais se aproxima do exercício da autonomia. Apesar de ele se mostrar como um desafio para uma vida inteira, somente a gradual inserção das funções egóicas no processo de intermediação entre as demandas inconscientes e instintivas e as normatizações e leis coletivas podem gerar condições de desenvolvimento pessoal e possibilitar formas civilizadas de relações sociais.

Deve-se ressaltar, ainda, que a teoria freudiana concebe a consciência moral como processo de internalização das interdições e das barreiras impostas pela civilização aos

impulsos instintivos. Considerando que “o Imperativo Categórico de Kant é, assim, herdeiro do complexo de Édipo” (FREUD, 1974j, p. 209), Freud afirma que a estruturação do superego representa um ganho psíquico importante para o indivíduo em desenvolvimento. Tal estruturação se deve, em especial, à introjeção das características essenciais dos progenitores e forja a instância responsável por atuar junto ao ego, num curso gradual de maturação, promovendo a adequação possível entre os desejos individuais e as demandas próprias da realidade externa.

Tais afirmações encerram a noção de que a autonomia é um princípio incondicional, um ideal a ser estabelecido para todos e uma conquista que envolve os esforços próprios do exercício da razão e do entendimento. Como potencialidade, é universal; como conquista, não se estabelece de modo natural, inato. Antes, requer das instâncias formativas o compromisso com a educação dos mais jovens.

Em terceiro lugar, chama a atenção o fato de que grande parte dos autores acusa certa vulnerabilidade das figuras de autoridade em exercerem o domínio pela força e pela imposição. Se, por um lado, se afirma que autoridade não é o mesmo que autoritarismo, e que essa noção pode ser preservada na educação para a autonomia, por outro é possível constatar que a modernidade expressa um viés autoritário a ser estabelecido também a partir das instituições responsáveis pela formação da criança.

Assim, a reflexão sobre a constituição e educação do homem moderno se vê às voltas com a necessidade de expurgar o risco da postura autoritária. Como foi visto, algumas abordagens o fizeram negando a perspectiva da autoridade. Outras, delimitando o seu papel. A negação e a problematização da autoridade nas relações educativas denunciam a história de sua conversão em outras formas de expressão de poder. Poder que se afirma sob os moldes do autoritarismo ou que refluí sob o argumento da prerrogativa da atividade espontânea na construção da aprendizagem.

Mais do que revelar a tensão entre autoritarismo e permissividade nas relações de educação, as discussões dos autores demonstram que, em algum momento e sob certas condições, as figuras de autoridade podem se converter em instrumentos de dominação. No limite, é possível aventar que o sentido controverso da autoridade, que aparentemente é

reputado aos discursos dicotômicos que orientam a educação, expressa as contradições próprias das condições sociais das quais é solidário.

Nesse sentido, a aproximação entre os significados de autoridade e autoritarismo pode se desvelar na investigação das bases históricas e ideológicas do processo de formação e de conformação do humano, impressas nas instituições sociais da família e da escola. Entender como a família e, por decorrência, a escola passam a engendrar sentidos específicos de autoridade ou sua negação se revela um passo fundamental para compreender tanto os caminhos pelos quais se dá a dominação, como os princípios que norteiam uma educação para o esclarecimento e para a autonomia, estabelecendo a percepção crítica do autoritarismo e do movimento por meio do qual ele transmuda a própria concepção de autoridade. Ademais, o estudo da conversão de um conceito em outro pode revelar também a face da contradição que se instala a partir das determinações objetivas que consolidaram a sociedade moderna, convertendo autoridade em domínio e em violação da autonomia, e educação em mero instrumento de conformação social.

Capítulo 3

O caráter contraditório da autoridade

Atenta à crítica da sociedade moderna e, em especial, das determinações históricas e ideológicas presentes na reestruturação do capitalismo, a reflexão dos pesquisadores do Instituto de Pesquisa Social de Frankfurt, na Alemanha, buscou apreender o percurso entre a esperança de libertação propugnada desde o Iluminismo e a consolidação de mecanismos cada vez mais eficientes de alienação e controle dos sentidos de liberdade e de autonomia.

Reunindo intelectuais das mais diversas formações e influências teóricas, o Instituto, também reconhecido como Escola de Frankfurt, se organizou durante os primeiros anos da década de 1920. Em muito mobilizados pelos fatos históricos que marcaram as primeiras décadas do século XX, seus pesquisadores tentaram entender os nexos entre os elementos da racionalidade, da cultura e da ciência em ascensão e a produção e manutenção dos mecanismos econômicos, sociais e políticos de dominação que se institucionalizaram no mundo moderno. Deve-se ressaltar que, de modo geral, os pensadores dessa quadra da história encontraram-se marcados pela reorganização do capitalismo em moldes muito mais selvagens de exploração e exclusão, pelo poder destrutivo das grandes guerras, pela insânia nazista instituída a partir da ascensão de Hitler

na Alemanha e pela conversão da proposta socialista da antiga União Soviética num modelo totalitário.

As várias expressões da barbárie no período tardio da modernidade demonstraram que ao esgarçamento das relações sociais e do gênero humano, em resposta a que a denúncia iluminista sugerira o antídoto do esclarecimento, ainda permanecia como um desafio a ser transposto.

Assim, frustrada a esperança de que uma sociedade laica e fundamentada em princípios racionais pudesse superar a barbárie, o que sobreveio foi o questionamento acerca dos processos sociais que converteram o ideal de um contrato social entre indivíduos livres e iguais em administração, controle e exploração das condutas e dos processos formativos. Se, em algum momento da odisséia kantiana da democratização da razão, o esclarecimento foi visto como a possibilidade de superação da menoridade do homem, a formação cultural e a educação que de fato se desenvolveram foram convertidas em instrumentos de reprodução de intentos totalitários e de garantia das condições políticas neles subsidiados.

Nesse sentido, os autores frankfurtianos empreenderam uma análise dialética dos movimentos históricos das faces totalitárias do capitalismo e do socialismo, assim como estabeleceram uma crítica ao pensamento tradicional em sua expressão cartesiana e positivista, em termos marcadamente instrumentais. Desenvolveram concepções que acusaram a articulação do pensamento às formas de institucionalização do poder. Postularam, sobretudo, que a racionalidade científica fundada no positivismo se articula às condições da produção social e da dominação próprias do modo burguês.

A teoria crítica da escola de Frankfurt permite observar que nem todo processo formativo é, de fato, emancipatório, porque nem toda razão é, de fato, esclarecimento. Ou seja, a razão que se cristaliza no mundo moderno, mais do que uma reflexão crítica sobre o mundo e sobre si mesma, opera no sentido de adaptar-se à situação social existente. Sob o domínio ideológico do capitalismo, essa razão se fragmenta e o que dela predomina é justamente o seu caráter científico funcional, sua ênfase positivista nas regras da dedução, na quantificação e na transformação da concepção de conhecimento em tecnologia e em controle das condições de produção.

Nesse contexto, a investigação sobre o processo histórico de constituição da autoridade mostra-se como uma possibilidade efetiva de apreensão dos fatores envolvidos na institucionalização do autoritarismo. Articulada aos estudos sobre o pensamento político, sobre a socialização na família ou sobre a educação e a escola, a autoridade emerge como um conceito essencial para a compreensão de como as relações de poder se sedimentam no processo de produção e se reproduzem no âmbito das demais instituições sociais e na esfera da subjetividade. Horkheimer chega a destacá-la como “uma categoria dominante no mecanismo conceitual histórico” (HORKHEIMER, 1990, p. 191).

Tendo por base a tese da família como instância primária da estruturação psíquica do indivíduo, os teóricos da Escola de Frankfurt elegem a autoridade familiar como uma mediação fundamental para a compreensão do processo de internalização das relações de poder e da reprodução da submissão social, na instituição e consolidação do modelo social burguês.

As primeiras reflexões sobre esse tema, especialmente aquelas desencadeadas por Fromm, Reich e Horkheimer, encontram-se influenciadas pela “teoria socialista da família”, que toma o patriarcado, ou a queda do direito materno, como “pré-condição essencial do surgimento da propriedade privada e do Estado” (LASCH, 1991, p. 126). Nessa visão, os trabalhos frankfurtianos partem do pressuposto da articulação entre a autoridade familiar e o autoritarismo da sociedade e do Estado, para, mais tarde, constatarem que a consolidação das relações autoritárias, próprias do período tardio do liberalismo, pode estar relacionada não à instituição da família, mas, justamente, ao seu declínio, contrariando Reich. De qualquer modo, a conformação da autoridade familiar torna-se uma categoria de análise fundamental para se entender como as estruturas sociais se internalizam e forjam as características subjetivas necessárias à manutenção do *status quo* e das relações de poder.

Por esse motivo, segundo Martin Jay (1986), os estudos sobre autoridade e família constituíram tema privilegiado pelo Instituto de Investigação Social nos anos de 1930 e 1940. Tais estudos partem do interesse em discutir o papel da família na mediação entre a estrutura material e a super-estrutura ideológica. Conforme ressalta Jay, a exemplo de psicólogos como Ernest Kris, que analisaram a propaganda nazista, de filósofos como

Hannah Arendt e Ernest Cassirer, dedicados à reflexão sobre as origens do totalitarismo, e de literatos como Thomas Mann, mobilizados pelo processo de desintegração da Alemanha, os teóricos frankfurtianos aspiravam, por intermédio das matrizes teóricas de Marx e Freud, compreender a história da autoridade e a consolidação do caráter autoritário da racionalidade burguesa (JAY, 1986, p. 198).

Deve-se ressaltar que a relação entre autoridade, autoritarismo e educação já havia sido explorada por Schmidt e Reich (1975), num estudo promovido pelo Conselho Central dos Jardins de Infância Socialistas de Berlim, durante a década de 1920. Sob os parâmetros das teses comunistas e da visão freudiana do desenvolvimento psíquico, os autores analisaram o processo de produção e reprodução do autoritarismo burguês, tendo como mediação os mecanismos repressivos da sexualidade disseminados por meio da família. Com base neste estudo, Reich atestou que “a história da formação das ideologias mostra que todos os sistemas sociais, de forma consciente ou não, utilizam a influência sobre as crianças para se enraizar na estrutura humana” (REICH, 1975, p. 40).

Tal pesquisa contribuiu para situar a autoridade como um importante campo de estudos para o Instituto de Investigação Social, afirmando a possibilidade de uma investigação empírica dos processos constitutivos da dominação e da opressão dos indivíduos.

Conforme relata Jay (1986), *Os estudos sobre autoridade e família*, coordenados por Horkheimer a partir do início da década de 1930, tomaram os primeiros cinco anos de seu trabalho como diretor do Instituto e delinearam as categorias e os pressupostos teóricos que norteariam a concepção de autoridade para a Teoria Crítica. Contendo ensaios produzidos pelo próprio Horkheimer, por Reich, Fromm e Marcuse¹, esses estudos contemplavam perspectivas históricas e psicanalíticas da formação do indivíduo e do pensamento sobre a autoridade, enfatizando, contudo, as relações entre a constituição do

¹ Segundo Jay, a produção do Instituto voltada para a relação entre a economia e a família e entre a autoridade e o autoritarismo nessa fase é extensa e engloba, ainda, uma série de dezesseis trabalhos monográficos publicados sob a coordenação de Lowenthal. Sobre a autoridade e família, em especial, ver Marcuse (1981, p. 56 - 159), Fromm (1981, p. 165 - 175) e Horkheimer (1990, p. 175 - 236). Sobre os demais estudos que envolveram esse segundo momento, inclusive com alusões às produções de Reich, Lowenthal, Adorno e Benjamin, sobre fenômenos culturais que recolocam o problema do autoritarismo, ver Jay (1986, pp. 210 - 229).

modo de produção capitalista (e a decorrente reificação e expropriação da vida e do sujeito) e o desenvolvimento do autoritarismo.

O estudo de campo dirigido por Erich Fromm sobre *A mentalidade dos trabalhadores da República de Weimar* consistia na aplicação de questionários nos quais os trabalhadores deviam expor suas opiniões sobre questões como, dentre outras, o que fazer para evitar a guerra, a racionalização da indústria e a educação dos filhos. Os dados foram analisados segundo as categorias constitutivas do aparelho psíquico, na concepção freudiana, e demonstraram a discrepância entre as crenças antiautoritárias declaradas e os traços de personalidade que reproduziam o caráter autoritário. Segundo Jay, esses estudos não foram publicados à época e a saída posterior de Fromm do Instituto arrefeceu a necessidade de sua publicação. Porém, alguns textos derivados da pesquisa, bem como o questionário construído, serviram de base para o desenvolvimento dos projetos posteriores relativos à autoridade (JAY, 1986, p. 199).

Os estudos de Horkheimer (1990) e de Marcuse (1981) em especial tomavam por princípio a premissa de que a implantação de um novo modelo produtivo, de uma nova ordem política assentada no Estado-nação, e de uma nova razão, a científica e tecnológica, demandaram novos moldes de socialização e de constituição da subjetividade, que teriam na família seu *locus* privilegiado.

Conforme Horkheimer (1990), a submissão interna implica que as ações, as disposições de caráter e os impulsos sejam cunhados nas relações de poder que caracterizam os modos de produção social da vida, definindo as qualidades psíquicas que, em contrapartida, garantem a sua continuidade. Assim, para a apreensão dos aspectos envolvidos na relação entre autoridade e autoritarismo, dado o seu papel na reprodução da dominação e da barbárie, tão relevante quanto a investigação dos mecanismos estruturais mediante os quais a modernidade imprime formas de controle e obediência é entender como esses mecanismos atuam nas instâncias sociais e forjam a subjetividade e a racionalidade que os operam. A autoridade representa, para Horkheimer, uma categoria histórica fundamental que, assim como a sociedade e a família no capitalismo tardio, se apresenta em crise².

² A idéia de crise da autoridade em articulação à crise da sociedade e da família é afirmada por Horkheimer no texto *Família*, escrito em parceria com Adorno (Horkheimer e Adorno, 1973, pp. 132-150).

Segundo Marcuse (1983), as relações sociais mediadas pela idéia de propriedade e de trabalho livre criam as condições que levam à fragmentação do conceito de autoridade. Num mundo em que a liberdade civil e o livre arbítrio religioso convivem com formas veladas de dominação, de exclusão e de exploração, a noção e os mecanismos de autoridade se internalizam e se tornam contraditórios. A ênfase na autonomia interna revela, na realidade, a reafirmação do princípio da heteronomia externa, atribuindo à autoridade um caráter dúbio e controverso. Enquanto se consolida sobre o mote da ruptura com os poderes até então instituídos, a sociedade liberal forja relações cujo caráter se expressa como fundamentalmente autoritário.

O avanço do nazismo e dos regimes totalitários deu origem, posteriormente, a outra tentativa de investigação empírica sobre o autoritarismo. Coordenada por Adorno, que se integrara ao Instituto em 1938, a pesquisa sobre *A personalidade autoritária* (1965) buscava elucidar os fatores sociais e psíquicos que atuam na formação do indivíduo predisposto a desenvolver uma personalidade fascista ou a aderir à propaganda antidemocrática. A noção de autoridade também foi abordada, por Adorno, nas discussões relativas à educação e à formação cultural e na crítica à indústria cultural.

Dentro desse contexto, portanto, os estudos da escola de Frankfurt submetem à análise a questão da autoridade e o percurso histórico que leva o mundo moderno a converter as relações entre os homens, de modo geral, em autoritarismo e dominação. Mais especialmente os estudos de Marcuse (1981) e Horkheimer (1990) sobre autoridade e família, e as reflexões de Adorno (1995) sobre educação, a despeito de suas especificidades e distinções, oferecem subsídios para a compreensão da articulação entre a noção de autoridade, seja na sua instituição ou na sua crise, e a consolidação do modo de vida burguês.

Tais estudos permitem observar ainda que o esforço de administração e controle da sociabilidade, a partir da intervenção da racionalidade instrumental junto à família, evidencia a especificidade e a relevância das instâncias formativas do sujeito na manutenção das condições de produção e de governo da sociedade capitalista. E faz emergir também a possibilidade de compreensão do caráter contraditório da autoridade, que se ampara na

própria contradição impressa na família que, ao mesmo tempo em que reproduz relações autoritárias, também favorece o desenvolvimento da contra-força e da resistência.

Assim, se tem uma atuação clara na educação voltada para a adaptação e conformação social, poderia também a autoridade do educador mostrar-se como elemento formativo e desencadeante da resistência à dominação? E, ainda, levando-se em conta a distinção entre autoridade e autoritarismo, seria possível educar as novas gerações para a consciência crítica, negando-se qualquer concepção de autoridade? É, justamente, na discussão dessas questões, à luz das reflexões de Marcuse, Horkheimer e Adorno, que se pretende apreender o sentido possível da autoridade na formação do indivíduo autônomo e emancipado.

1. A autoridade secular e a instituição do modelo familiar burguês

A instituição do modelo social burguês implica uma aparente derrubada das autoridades constituídas pelas tradições e pelos mitos medievais e pelo poder do rei e da igreja. Ao propor a submissão dessas instâncias ao escrutínio da razão, e nela legitimando os princípios da liberdade, igualdade e fraternidade, a filosofia burguesa inicialmente se converte numa bandeira antiautoritária.

No entanto, a consolidação do novo modo de produção mediado pela propriedade e pela venda da força de trabalho sobrepõe à idéia de liberdade, enquanto princípio, a subordinação da vontade e da razão às normas obrigatórias do regime político e econômico do capitalismo. Segundo Marcuse (1981), numa estrutura social que se sustenta fundamentalmente nas relações de autoridade, a sua aceitação depende não mais de mecanismos coercitivos explícitos, mas sobretudo da submissão interna que resguarda uma aparente autonomia de vontade e de escolha.

Assim, os ideais do homem livre e de consolidação do governo democrático convertem a autoridade moderna num conceito contraditório, que encerra o princípio da liberdade no reino da não-liberdade e relaciona a noção de “autonomia interna” à necessidade de “heteronomia externa” (MARCUSE, 1981, p. 56). A conciliação entre essas

duas condições totalmente opostas no indivíduo só é possível porque ele próprio passa a ser concebido como um ser dividido, fragmentado. Sua existência parece se desenrolar em dois níveis distintos, o da liberdade, reservado à esfera individual e íntima, e o da não-liberdade, destinado às relações com o mundo exterior. Essa tendência se expressa na doutrina de Lutero sobre a liberdade do cristão e, posteriormente, na ênfase kantiana à autonomia do indivíduo, alicerçada no princípio do imperativo categórico.

Sob a lógica protestante, o homem burguês passa a desfrutar a liberdade de chegar-se livremente a Deus e usufruir no mundo aquilo que seu mérito pessoal ou seu esforço permitirem. Juntamente com o livre-arbítrio, o homem recebe o ônus de pagar pelo próprio fracasso ou de se responsabilizar pelo próprio destino. No liberalismo, a liberdade cristã se funda na possibilidade de optar por seguir ou não os mandamentos instituídos e na responsabilidade de gerir os negócios do mundo. O homem é autônomo para pensar e decidir e para se posicionar nas relações produtivas. Os papéis sociais são desempenhados segundo os atributos pessoais e de caráter do próprio homem.

Nessa perspectiva, a autoridade se internaliza na tentativa de garantir uma prática social que resguarde a liberdade enquanto princípio incondicional, mesmo no processo de subordinação da vontade e da razão aos ditames da nova ordem de produção material. O indivíduo passa a ser ao mesmo tempo livre e não-livre, autônomo e heterônomo. Seja no campo da moral secularizada, como se observa no conceito kantiano de autonomia, ou na esfera da liberdade cristã enfatizada pela reforma luterana, a autoridade assume um novo sentido que transcende as condições terrenas, do mundo sensível, e preserva a noção de liberdade da consciência ou da alma.

O antiautoritarismo delineado pelo liberalismo protestante, em especial na concepção de Lutero e Calvino³, desloca o discurso e a aspiração à liberdade para a esfera íntima. A autoridade terrena deve se reportar ao reino do não-espiritual, ou seja, a tudo o que é externo, como o corpo e os bens. Assim, o preceito de dar a César o que é de César e a Deus o que é de Deus reafirma o respeito às autoridades instituídas como obediência à palavra de Deus e, portanto, como meio de libertação e de salvação da própria alma. A noção de liberdade incondicional subjaz na idéia do servo que, quanto mais oprimido pelas prisões terrenas, mais experimenta o poder da libertação espiritual.

³ Ver Lutero, M. e Calvino, J. *Sobre a autoridade secular / Sobre o governo civil* (1995).

Na perspectiva de Lutero e Calvino, conforme aponta Marcuse (1981), mesmo subordinado a uma ordem econômica que explora o trabalho e o trabalhador, o homem ainda é tido como ser livre e autônomo, que se entrega a uma obediência voluntária e é senhor de sua própria servidão. Para Marcuse, essa visão exprime a fragmentação do próprio conceito de liberdade, o que se realiza graças a uma divisão necessariamente anterior entre o homem e o seu fazer, entre o ser e as condições que envolvem seu trabalho.

Assim, segundo esse autor, ao promover a distinção entre a submissão à realidade exterior e a liberdade interna em essência, a reforma protestante estabelece as bases para a fragmentação da noção de homem, dividido entre a esfera íntima e a terrena, e para a formalização do conceito de autoridade. O processo de coação externa se internaliza e o homem, detentor do livre-arbítrio, se converte no seu próprio opressor: “o que resta de determinação positiva da liberdade é a sua concepção como liberdade de obedecer” (MARCUSE, 1981, p. 76).

Ao destituir as hierarquias da igreja e da nobreza de sua função mediadora no processo de salvação da alma, todo o controle ético passa a se basear na razão e na consciência pessoal, o que implica uma reorganização das esferas de controle social, sobretudo no que se refere à atuação da família e da escola na instituição desse controle. A boa educação é aquela que prepara o homem para a virtude e para o trabalho. O pai assume uma função sacerdotal no lar e sua autoridade torna-se instrumento de preparação para a obediência às demais autoridades terrenas. A eficácia do sistema social e a ordem entre governantes e governados repousam no efetivo poder do pai e das autoridades que dele derivam, como a do professor.

“(…) também a autoridade dos pais (que em Lutero é sempre autoridade paterna) é referida à autoridade terrena: o *pater familias* por si mesmo não está em condições de conduzir sozinho a educação e doutrinação dos filhos. Juntamente com os pais, a escola recebe a tarefa de educar os futuros governantes em todas as esferas da vida social. Lutero vê o motivo da autoridade dos pais sancionada por Deus acima de tudo em quebrar e tornar impotente a vontade das crianças” (MARCUSE, 1981, p. 80).

A autoridade do pai torna-se a matriz das demais relações de autoridade e a formação social ideal substancia-se no homem submisso aos mandamentos divinos e à ordem coletiva, cuja liberdade inviolável e igualdade incondicional serão usufruídas no céu. Segundo Marcuse, o conceito de autoridade derivado do pensamento liberal protestante apresenta um caráter dúbio, que abarca também uma dupla moral: a ética do homem dividido, fragmentado, desigual, livre por princípio, porém eternamente escravo dos poderes terrenos. Nesse sentido, o duplo sentido do conceito de liberdade explicita a irracionalidade da razão burguesa que, no limite, possibilita “eternizar a não-liberdade externa na alma humana” (MARCUSE, 1981, p. 59).

Também no âmbito do pensamento secular, a tensão entre a liberdade pública do cidadão e a necessária disciplina do sistema social burguês cria o impasse entre os conceitos de liberdade e de autoridade e entre as esferas do público e do privado. As teorias iluministas sobre o direito e a moral expressam essa dualidade. A liberdade e a autonomia individuais repousam na observância de uma autoridade universal representada por um imperativo categórico, suposto da razão e da lei. É o que se observa, segundo Marcuse (1981), na ética kantiana e sua tentativa de conciliar a noção de liberdade com a necessidade social de disciplina.

De fato, a livre autonomia do homem é para Kant a lei suprema. Ela pressupõe “a saída do homem de sua menoridade devida a si mesmo” e é neste processo que consiste o “iluminismo”. Para que ele se dê não é necessário senão a liberdade, e uma liberdade “para fazer *uso público* de sua razão em todos os terrenos”. A liberdade que se contrapõe à autoridade tem, portanto, caráter público; somente assim ela penetra na dimensão concreta do ser social; autoridade e liberdade se encontram no seio da *sociedade civil*, são colocadas como problema da sociedade civil. Não mais se trata da liberdade “interior” do cristão e da autoridade colocada por Deus, mas da liberdade “pública” do cidadão e do interesse da sociedade civil pela disciplina. (MARCUSE, 1981, p. 85; destaques do autor).

A verdade transcendental, fundamento da autoridade de Deus, é substituída por uma vontade universal da sociedade e, na visão de Marcuse, não de qualquer sociedade, mas

daquela instituída pela filosofia e pelo modelo burgueses. A universalidade, antes fundada na verdade divina, “se torna um título para a sociedade como o conjunto dos indivíduos socializados” (MARCUSE, 1981, p. 92). A liberdade transcendental e a autonomia incondicional se manifestam, sobretudo, no ser social. A lei moral implica tomar para si, como fruto da vontade própria, as noções de bem e de dever desenvolvidas no reino racional universal de pessoas livres.

A liberdade transcendental se encerra, assim, na não-liberdade social. Para que seja mantido o princípio aparente da autonomia incondicional, a autoridade pessoal e as demais autoridades se formalizam na idéia de autoridade da lei, vista como universal e justa. “A limitação multilateral e voluntária da liberdade individual em um sistema geral de dominação e subordinação recíprocas é necessária à garantia peremptória da sociedade burguesa construída sobre a relação de propriedade privada” (MARCUSE, 1981, p. 99). O princípio universal da liberdade existe enquanto garantia da lei, e a lei torna legítimas as relações de autoridade no interior da sociedade.

Por decorrência, numa realidade social na qual os modos de dominação são velados e os princípios fundamentais de liberdade e de autonomia assumem dúbio caráter, o conceito de autoridade se fragmenta ora em mera abstração formal, ora na manifestação do puro autoritarismo que emana do sistema desigual capitalista.

Ao separar a pessoa de seu ofício e ao fazer distinção entre a autoridade e o seu portador, a autoridade torna-se independente e desconhecida da massa ou do povo que a legitimou. A autoridade que deveria emanar da universalidade do ser social se aliena e toma a forma de dominação. Todos os processos de formação, de socialização e de governo são mediados por um sentido de autoridade que ora assume a forma de poder do pai, ora a do soberano ou do Estado.

Nesse sentido, a família apresenta-se como o elemento catalizador desse sentido de autoridade, responsável por imprimir no indivíduo em formação os dogmas e preceitos que garantem a reprodução das relações sociais e produtivas e, em particular, capazes de assegurar a defesa da propriedade privada e do modelo econômico capitalista. “As relações como aquelas entre capital e trabalho, capital e mercadoria, trabalho e mercadoria, e

aquelas entre as mercadorias são entendidas como relações humanas, relações dentro da existência social do homem” (MARCUSE, 1988, p. 256).

Se o modelo de autoridade familiar baseado na figura do pai é fundamental para a constituição de uma economia de mercado, o desenvolvimento da exploração e dominação da força de trabalho passa a atingir as mulheres e as crianças, destruindo as formas da família proletária e os antigos valores que sedimentavam suas relações.

Vista como uma mercadoria de valor, a autoridade se desvincula da imagem de Deus ou do pai e se apresenta como um atributo, um carisma, que apenas determinados elementos da sociedade possuem por constituição de classe, de etnia ou de raça. Os sistemas de governo passam a se orientar em torno da instituição e manutenção da autoridade que, antes vista como meio de submissão “voluntária” instituída e legitimada na família, torna-se fim da administração da economia e do Estado: o autoritarismo institucionalizado. “Depois da queda de qualquer conteúdo material e racional de autoridade, só restou sua mera forma: a autoridade como tal se torna a característica essencial do Estado autoritário” (MARCUSE, 1981, p. 150).

No entanto, se a noção possível de autoridade remete ao autoritarismo, Marcuse (1978) entende que essa não foge ao caráter dialético e contraditório que marca as relações e os conceitos na sociedade capitalista. Assim, a rejeição “anti-dialética” da autoridade torna-se um contra-senso. Ao compartilhar da perspectiva marxista de que “uma associação de indivíduos livres (...) implica a existência de uma ordem em que o princípio da organização social não seja a universalidade do trabalho, mas a satisfação universal de todas as potencialidades individuais que constituem o princípio da organização social” (MARCUSE, 1978, p. 269), o autor afirma certa noção de autoridade ainda que sob novos parâmetros.

É interessante ressaltar que, quanto mais anárquico se torna o processo social, mais despótica se torna também a autoridade do capitalista. Isso porque, de certa forma, sem distribuição e organização da autoridade nos vários segmentos do processo produtivo, mais os produtores diretos da mercadoria se vêem submetidos à tirania da concorrência, à divisão interna do trabalho e coagidos pela pressão dos interesses voláteis do capital. Sem consciência da realidade comum e dos ideais coletivos e, ainda, sem a compreensão da

força de sua união, os trabalhadores se vêem entregues a uma submissão voluntária e cada vez mais cega às condições impostas pelo modo produtivo capitalista.

Nesse sentido, a subordinação à disciplina do trabalho coletivo e à direção do partido revolucionário é constitutiva do processo de formação de uma nova consciência política da classe trabalhadora. Essa formação não se dá de forma espontânea nem se desenvolve num sistema anárquico. Antes, demanda organização e direção legitimadas numa autoridade racional posta a serviço dos interesses comuns, não mais da classe dominante, mas dos próprios trabalhadores. E, baseando-se no pensamento de Lênin, Marcuse enfatiza que nenhum movimento comprometido com a revolução pode organizar-se, do ponto de vista da luta e da resistência, sem uma organização dirigente capaz de assegurar a direção, a perseverança e a continuidade (MARCUSE, 1981, p. 141).

Desse modo, a noção de autoridade apresentada por Marcuse a identifica com a orientação, organização e direção necessárias às relações de trabalho solidário e voltado para a vida em comunidade. Sobretudo, trata-se de uma autoridade que nasce do consenso entre os homens e que visa à formação de indivíduos e sociedade capazes de consciência crítica e de resistência em relação aos mecanismos de dominação.

2. A família na consolidação do capitalismo

A par de tudo o que os separa, assim como a reflexão de Marcuse aponta para as mudanças conceituais do modelo burguês de autoridade, os estudos de Horkheimer (1990) sobre a autoridade e a família permitem visualizar os aspectos históricos e ideológicos que marcam as relações de autoridade sob o domínio do capital e da razão convertida em seu caráter autoritário.

Segundo Horkheimer (1990), todas as formas de governo, desde as comunidades primitivas, se baseiam na dominação e subordinação de grandes partes da população por uma minoria. Para além das especificidades culturais de cada época e de cada grupo social, porém, pode-se compreender que essas formas de comando apresentam como traço comum o fato de se valerem não apenas de mecanismos externos de coação, mas fundamentalmente

do acatamento pessoal e incontestado das ordens, da obediência mais ou menos voluntária. Como afirma, “a chamada natureza social, o integrar-se numa ordem estabelecida, (...) origina-se em essência da recordação de atos de coação pelos quais os homens se tornam ‘sociáveis’, civilizados e que ainda hoje os ameaçam se por acaso se tornarem por demais esquecidos” (1990, p. 182; destaques do autor).

Assim, tão relevante quanto a investigação das condições objetivas por meio das quais a sociedade liberal estabelece o domínio e o controle das massas é compreender como a submissão é subjetivada e passa a constituir o próprio sujeito. Conforme explicita Horkheimer, “o papel de uma relação de autoridade na sua época e seu teor específico, além do grau de diferenciação dos indivíduos que ela abrange, exerce sua influência sobre o significado psíquico da aceitação da autoridade” (HORKHEIMER, 1990, p. 194).

A submissão interna implica que as ações, as disposições de caráter e os impulsos sejam cunhados nas relações de poder que caracterizam os modos de produção social de vida. Tais relações forjam as qualidades psíquicas que, em contrapartida, garantem a sua continuidade. Nesse sentido, as coincidências entre as organizações políticas, as tradições e as figuras de autoridade nas culturas chinesa e indiana, por exemplo, demonstram que os modos de organização e articulação da autoridade nas diversas instâncias das relações expressam os mecanismos culturais e políticos através dos quais se estabelece a dominação.

Na concepção de Horkheimer, a sociedade burguesa se desenvolve sob o mote da ruptura com as autoridades tradicionais do período medieval, o que demanda a reorganização da estrutura de poder e a rearticulação das figuras de autoridade. A ênfase na liberdade e no discurso antiautoritário mostra-se fundamental no momento de instituição do modelo burguês. Consubienciado e legitimado pela perspectiva iluminista da autonomia, tal modelo se constitui em meio à contraposição às autoridades até então estabelecidas.

Entretanto, há que se entender que a razão a que sinalizava o Iluminismo e que se apresentava como um ideal e uma promessa ainda hoje por se cumprir, sobre a influência dos princípios burgueses e mais tarde do positivismo e da razão tecnológica, se converte em mera “faculdade de classificação, inferência e dedução” (HORKHEIMER, 1976, p. 11). Reduzida ao seu valor instrumental, como meio a ser utilizado para determinado fim, a

razão se formaliza e se submete a conteúdos heterônomos, determinados pelas exigências de manutenção das relações de produção da vida material da sociedade.

Essas relações, nas quais os objetos, os bens, o processo do trabalho e o próprio semelhante tornam-se elementos estranhos ao homem, que neles não se reconhece, trazem a marca da dualidade, da contradição e da alienação, que atingem, também, os conceitos e princípios constitutivos do pensamento burguês. Segundo o autor, a literatura e a filosofia, de modo geral, repercutem a abstratividade do indivíduo que, concebido a partir da separação conceptual entre sociedade e natureza, pensamento e existência, “essência e aparência, corpo e espírito, sensibilidade e razão” (HORKHEIMER, 1990, p. 199), vê-se expropriado de seu próprio trabalho, entregue a si mesmo e refém dos fatos econômicos e da não-transparência das relações de produção.

Dessa maneira, a liberdade e a autonomia permanecem como princípios apenas em sua forma aparential, vez que reduzidos à liberdade para vender a força de trabalho e para optar entre objetos de consumo. Também a autonomia é traduzida pela idéia de voluntariedade e, na consolidação do capitalismo, significa a ação voluntária de subjugar-se à realidade e de tomar como seus (dos próprios sujeitos) os preceitos que justificam a sua dominação.

No limite, a formação do indivíduo livre e autônomo para vender disciplinadamente a sua força de trabalho implica a submissão precoce da personalidade aos princípios socialmente instituídos. A disposição para se oferecer de modo produtivo no mercado, obedecendo às constantes e sucessivas rearticulações no trabalho e no sistema de valores e normas que o acompanham, exige um homem convicto de sua liberdade transcendental, porém capaz de submeter-se à autoridade, seja ela de um governante, de uma classe social ou de uma ideologia. A idéia do homem detentor de sua própria consciência e de seu próprio destino sucumbe à dependência e à sujeição aos fatos econômicos.

Na decisão sobre a sorte das pessoas, sobre recrutamento e demissão das massas operárias, arruinamento dos camponeses de comunas inteiras, desencadeamento de guerras etc., o lugar do despotismo não foi eventualmente ocupado pela liberdade, mas pelo cego mecanismo

econômico, um Deus anônimo que escraviza os homens e a quem invocam aqueles que, se não têm poder sobre ele, têm pelo menos o benefício dele. Os donos do poder cessaram de agir como representantes de uma autoridade mundana e celeste e tornaram-se, portanto, funções de legitimidade de suas fortunas (HORKHEIMER, 1990, p. 202).

Nessa perspectiva, a aparente derrubada das autoridades tradicionais revela, na verdade, o ocultamento dos mecanismos do poder do capital. Horkheimer também afirma que a necessidade econômica anônima torna-se uma nova e poderosa autoridade (1990, p. 202). As diferenças entre pobres e ricos, produtos de condições sociais específicas de dominação, são tomadas como naturais, legítimas e necessárias.

O indivíduo se amolda à submissão e se entrega sem contestação à dependência das idéias e das atitudes de outras pessoas, num processo que percorre todas as instituições sociais e a noção de Estado. A liberdade apregoada pela filosofia burguesa torna-se ideologia, uma aparência necessária para velar as novas formas de poder. A mesma razão que se apresentara em princípio como antiautoritária começa a expressar a importância da autoridade, do senso de dever e da moral para a integridade das relações sociais do novo regime.

Ninguém, porém, é responsável, os limites são ao mesmo tempo os limites da consciência. Cada um tem que cuidar de si mesmo. (...) Se a história do mundo em geral é o atributo do mundo, seus *vereditos* especiais consistem na escolha dos pais, na situação do mercado de trabalho e nas cotações da bolsa. A ordem hierárquica nesta sociedade que se reproduz desta forma não é reconhecida expressamente como justificada, mas como necessária, e assim, no final das contas, é aceita como justificada. É uma autoridade insípida e ao mesmo tempo aparentemente racional (HORKHEIMER, 1990, p. 210).

A formalização da autoridade acontece, de fato, porque as instituições sociais responsáveis pela criação dos indivíduos operam no sentido de garantir a sua reprodução nesses termos. A estrutura familiar, erigida em torno da autoridade parental, visa tanto à formação do indivíduo auto-disciplinado quanto à noção de dever e subserviência àquele que o provê. A consolidação da dinâmica da dependência da classe proletária, por

decorrência, forja a autoridade circunscrita na família nuclear e investe o pai de um poder derivado do capital e posto mesmo a seu serviço.

É interessante ressaltar que a família à qual se referem Horkheimer e Marcuse deve ser apreendida em sua dinâmica histórica. Assim é que, conforme atestam os estudos de Poster (1979) e de Ariès (1981) sobre os modos de organização e de reestruturação das forças produtivas do capital, o modelo predominante de família passa a se nortear pelos papéis, padrões e princípios consoantes à ordem burguesa. A família proletária que, no início da industrialização, era marcada por laços de dependência e por vínculos com a comunidade, sem muita ênfase na intimidade e no cuidado com as crianças, é exemplo dessa transformação.

Ainda nesse tempo, um pouco por causa das condições menos miseráveis que conquista, e muito pela necessidade de garantir aos seus membros a oportunidade de qualificação, de competitividade e de inserção social, a mulher proletária passa a assumir as funções domésticas e a se responsabilizar pela educação dos filhos, enquanto o homem se dedica exclusivamente ao trabalho fora de casa. Reforça-se a autoridade paterna e o senso de privacidade e domesticidade. Assim como na família burguesa, preocupada em guardar o patrimônio entre seus muros, o casamento monogâmico e a repressão sexual tornam-se hipervalorizados e a família proletária assume valores cada vez mais conservadores. As distintas conformações familiares se reduzem ao modo burguês, no qual os laços emocionais são resguardados aos elementos do grupo nuclear e funcionam de modo a garantir a perpetuação de valores morais e sociais da classe dominante. As relações de poder se reproduzem dentro do lar, sobretudo na ênfase à submissão das mulheres e das crianças ao provedor e cabeça da família.

Assim como Marcuse, Horkheimer (1990, p. 217) entende que a religião cristã, em especial o protestantismo, vem sedimentar esse papel e trazer para o reino doméstico a noção de disciplina e rigor que se impõem como necessidade nas relações produtivas desse primeiro momento do capitalismo. A autoridade patriarcal burguesa produz e reproduz, para Horkheimer, as perspectivas de controle num mundo livre e de iguais. Seja como portador da lei de Deus ou como mediador das regras sociais, o patriarca da família se incumbem da formação moral para a vida pública.

A aceitação incondicional da obediência aos pais e dos papéis culturalmente instituídos para homens e mulheres torna-se preâmbulo para a aceitação das demais diferenças nas relações burguesas. O poder do pai e a sua dignidade repousam na força de seu papel de homem, de indivíduo mais forte e de provedor, proprietário, inclusive da força de trabalho da mulher e dos filhos, da qual pode dispor de modo incontestado.

Entre as circunstâncias que influenciam de modo decisivo a formação psíquica da maior parte de todos os indivíduos, tanto pelos mecanismos conscientes quanto pelos inconscientes, a família tem uma importância predominante. (...) A família cuida, como uma das componentes educativas mais importantes, da reprodução dos caracteres humanos tal como os exige a vida social, e lhes empresta em grande parte a aptidão imprescindível para o comportamento especificamente autoritário do qual depende amplamente a sobrevivência da ordem burguesa (HORKHEIMER, 1990, p. 214).

A família assume como sua a função de educar para a autoridade. Como meio de preservar a existência do indivíduo, através do trabalho e do próprio grupo familiar, garantindo por herança a passagem de certos bens de uma geração a outra, a família constitui relações de subordinação às hierarquias sociais e à noção de propriedade. Os valores afetivos e morais, em consonância à ideologia burguesa, forjam a natureza psíquica e norteiam o processo de aprendizagem para o ajustamento e a adaptação.

Para Horkheimer (1990, p. 213), o decorrer da história burguesa, no entanto, demonstra que as aparentes mudanças na família, as quais permitem observar que o poder do pai se torna menos opressivo, não modificaram o fato de que as crianças ainda se constituem sob a lógica da desigualdade e formam seus valores a partir de princípios irracionais que naturalizam o poder de um homem sobre o outro e justificam a dependência nas noções de mérito, atributo e propriedade.

A função da família na reprodução do caráter autoritário da ideologia burguesa foi, em sua percepção, melhor compreendida pela psicanálise, que demonstrou como o sentimento de inferioridade e a postura psíquica da subordinação têm sua origem nas relações da criança com os seus pais. Em sua visão, os pressupostos da repressão e da

sublimação permitem observar os mecanismos através dos quais a pressão parental possibilita a internalização dos traços de caráter socialmente determinados. A subjetividade, crivada segundo essas relações, passa a reproduzir um sentido de autoridade voltado para os valores abstratos e para os interesses imediatos. A eficiência do controle familiar, fundado no poder do pai, promove a formação de “massas submissas” a qualquer chefia, com a “tendência masoquista” de se curvar ante a exploração e a crueldade dos mais poderosos (HORKHEIMER, 1990, p. 222).

Nesse sentido, a autoridade expressa a racionalidade dominante que opera as concepções e o modo de vida burgueses e se converte em autoritarismo, mediando quase todas as formas de relações entre sujeitos. Assim, para Horkheimer, os tempos modernos determinam uma noção de autoridade fundamentada na posse e na propriedade, numa perspectiva segundo a qual as hierarquias sociais se definem pelo poder do capital e perpetuam os interesses privados e os mecanismos de exploração.

Entretanto, adverte esse autor, se o autoritarismo se sobrepõe ao conceito de autoridade, a atitude anarquista também demonstra uma posição idealista ao desconsiderar a importância das condições materiais, o que caracteriza “um exagero da autoconfiança burguesa na própria liberdade” (HORKHEIMER, 1990, p. 212). O real sentido de autoridade exclui as posturas autoritárias, porém “a falta anárquica de autoridade” não garante maior liberdade e justiça sociais. No limite, como essa afirmação permite observar, a polarização entre a negação da autoridade e o desenvolvimento de mecanismos sociais cada vez mais autoritários encerra as noções possíveis da autoridade numa sociedade regida por interesses egoístas de posse e pela conversão da vida coletiva em relações de exploração. Ou a autoridade se converte em imposição da submissão, portanto, em autoritarismo, ou sua concepção é negada.

No entanto, a força psíquica necessária para resistir à racionalidade e às forças dominantes não é produto da falta anárquica da autoridade, antes, não prescinde do esforço, da disciplina e do seu reconhecimento da autoridade: uma autoridade que repousa nos planos e direções estabelecidos em comum, que visa organizar o trabalho solidário e estabelecer o respeito entre os homens.

Se algum dia os bens de que os homens precisam para viver não mais resultarem numa economia de produtores aparentemente livres, dos quais uns, por causa de sua pobreza, são obrigados a servir aos outros, e estes, em vez de produzir para as necessidades humanas, são forçados a produzir apenas para a sua parte “solvente”; em vez disso, se resultarem de um esforço humano dirigido segundo um plano, então a liberdade do indivíduo abstrato que realmente era comprometida se transformará em trabalho solidário de homens concretos, cuja liberdade é limitada verdadeiramente apenas pela necessidade natural. Na disciplina de seu trabalho, eles se subordinam, de fato, a uma autoridade, mas esta mesma não cuida apenas dos seus planos levados à decisão, que decerto não são fruto de interesses de classes divergentes. Ao contrário, esses perderam sua base e passam a se integrar ao esforço comum (HORKHEIMER, 1990, p. 213).

Portanto, a liberdade passa a ser limitada por necessidades reais ligadas à sobrevivência e à defesa da vida humana, não à manutenção das relações de exploração entre as classes e o domínio do capital. A disciplina e a obediência aos ideais comuns demandam a substituição dos interesses próprios pelos coletivos, constituindo um outro significado de autoridade, o qual não se formaliza em mera subordinação ou em definição de critérios puramente externos, de atributos e de posses.

Horkheimer permite observar que as contradições próprias da realidade histórica burguesa instituem a família como uma das bases da formação autoritária e, não obstante, ao mesmo tempo, a mantêm como um espaço de defesa contra os perigos do mundo. Por possibilitar a vivência de formas de amor e carinho, como se observa na dedicação materna ou no amor sexual, a família não deixa de aspirar à felicidade para o outro e de aglutinar valores humanos (HORKHEIMER, 1990, pp. 225-226). Por mais que ela reproduza a alienação e as formas despóticas próprias do sistema capitalista, as relações entre seus membros podem caracterizar, para além dos pressupostos definidos pelo mercado, relações humanas mediadas pelo afeto e pelo sentimento de comunidade. Nesse espaço, pode também florescer o reconhecimento do outro e a consciência de participação e coletividade, processos esses que cooperam para uma possível resistência às demais formas sociais de dominação.

3. A autoridade familiar e formação da consciência

A idéia de família como possibilidade de resistência pode ser apreendida, também, nas demais reflexões de Horkheimer e de Adorno sobre sociologia da família, educação e moral. Horkheimer e Adorno (1973) afirmam que a família expressa uma dupla dinâmica social. Por um lado, a transformação de todas as relações humanas em relações de troca imprime nelas um caráter de operacionalização e de administração dos aspectos subjetivos que servem ao capital, o que, de certo modo, nega o princípio do seu ordenamento “espontâneo-natural”, demarcado especialmente pela afetividade. Por outro, o choque entre o indivíduo e as forças totalitárias da sociedade induz o homem a procurar instâncias que lhe garantam consolo e repouso.

(...) o indivíduo é coagido a procurar uma espécie de refúgio, recolhendo-se em microgrupos do tipo da família, cuja resistência autônoma parece incompatível com o desenvolvimento geral. A tendência de desenvolvimento que põe em dúvida a família parece dar ao indivíduo, pelo menos temporariamente, novo apoio (Horkheimer e Adorno, 1973, p. 133).

Buscando se equilibrar entre os papéis antagônicos de consolidar a mentalidade burguesa e de emprestar ao indivíduo certo respaldo e segurança, a família se vê atacada por duas frentes: a do “progresso” da civilização e a das “tendências irracionais” acionadas por tal progresso (1973, p. 133).

Essa tensão incide também nas suas relações internas. Tendo como função reproduzir os modos de socialização, atua no sentido de reprimir os impulsos e de formar um sujeito capaz de renunciar, ele mesmo, aos instintos. A repressão cada vez maior implica que as decorrentes reações destrutivas dos indivíduos se voltam contra a própria estrutura familiar. O controle social progressivo do qual se vale o capitalismo implica delimitar os conflitos, decorrentes da repressão, ao âmbito privado.

Enquanto garantia de ampla proteção contra o mundo, a autoridade familiar mantém essas reações destrutivas sob relativo controle. Porém, para Horkheimer e Adorno (1973, p. 143), a sobrevivência passa a depender mais da capacidade técnica e da habilidade pessoal

do que da tutela dos pais ou da herança pura e simples, o que faz com que a obediência aos pais seja substituída pela submissão às leis do mercado. A necessidade de adaptação imediata às mudanças impressas pela razão tecnológica, sempre em “evolução”, anula qualquer mediação que possa remeter à tradição ou aos saberes passados. A ligação tradicional com a família e com a autoridade torna-se cada vez mais tênue e as pressões externas acabam funcionando como elemento desagregador do vínculo.

Numa outra perspectiva da contradição, a crise torna-se ainda mais complexa, porque a sociedade liberal mantém o modelo da família nuclear burguesa como forma e representação de um ideal a ser perseguido. Ainda que combatida, a instituição deve responder pela adaptação do homem à sociedade, disciplinando a subjetividade para o processo produtivo e promovendo uma aparente harmonia social.

O esforço em desabilitar qualquer elemento que inviabilize a total vulnerabilidade do indivíduo às demandas do mercado se completa num arremedo de preservação. “Entre a rígida conservação artificial do *status quo* familiar e a dissolução da família há uma correspondência imediata: o próprio elemento irracional da família se torna objeto do cálculo propagandístico e da indústria cultural, enquanto nada pode restaurar a fé ingênua em sua vigência absoluta” (HORKHEIMER e ADORNO, 1987, p. 219)⁴.

O enfraquecimento da família se mostra compatível com o espírito da teoria liberal, que promove a atomização do indivíduo. Cada vez mais só, destituído das referências familiares de identificação e autoridade, o indivíduo encontra-se à mercê dos poderes coletivos e da ideologia totalitária.

Nesse contexto, a autoridade familiar perde muito de seu sentido, dado que os demais mecanismos de controle social assumem um papel cada vez mais eficaz na conformação e na condução do indivíduo. Além disso, à medida que o sistema excludente do capitalismo aumenta o estado de penúria da maior parte da população, a família torna-se cada vez mais impotente, fracassando na sua função de proteger e de garantir a sobrevivência de seus membros. Constróem-se, portanto, as condições para o questionamento da legitimidade da família como referência de autoridade.

⁴ Versão do texto *Família* (HORKHEIMER e ADORNO, 1973) publicada em Canevacci (1987).

Conforme salienta Adorno, a relação entre pais e filhos regride a um estado de estranhamento e de competitividade tal que não mais se caracteriza pela identificação e superação próprias do Complexo de Édipo, mas institui o parricídio como meio de negar-se o princípio da realidade. E, completa: “faz parte dos crimes simbólicos dos nazistas liquidar anciãos” (ADORNO, 1993, p. 16).

O relacionamento com os pais começa a ficar cheio de sombras. Por sua impotência econômica, eles perderam o temor que infundiam. Outrora, rebelávamos-nos contra sua insistência no princípio da realidade, contra a sensatez sempre pronta a converter-se em ira dirigida a quem não se resignava. Hoje, porém, encontramos-nos diante de uma geração supostamente jovem que, em cada uma de suas reações, é insuportavelmente mais adulta que seus pais o foram; que já se resignou antes mesmo de ter entrado em conflito e daí extrai seu poder de maneira encarniçadamente autoritária e inabalável (ADORNO, 1993, p. 16).

De fato, a conformação do autoritarismo na sociedade capitalista demanda que as forças repressivas sejam mobilizadas a partir das primeiras relações do indivíduo no âmbito da família, o que implica que esta não esteja isenta de assumir um caráter autoritário. Entretanto, deve-se ressaltar que, em muitos momentos do processo formativo da criança, a autoridade parental se coloca como um anteparo às imposições despóticas do mercado ou à labilidade de valores da qual se alimenta o processo de reprodução da mentalidade burguesa. Adorno, inclusive, salienta que:

Tentativas apolíticas de evadir-se da família burguesa só nos levam, no mais das vezes, a nos enredar ainda mais profundamente em suas malhas e, em certas ocasiões, tudo leva a crer que a malfadada célula da sociedade, a família, seria também a célula protetora da intransigente vontade de uma outra sociedade. Com a família desfez-se, enquanto o sistema subsiste, não somente a mais eficaz instituição burguesa, mas a resistência, que decerto reprimia o indivíduo, mas também o reforçava, se é que não o produzia pura e simplesmente. O fim da família paralisa as forças de oposição (ADORNO, 1993, p. 17).

Na visão de Horkheimer e Adorno (1973), sob o peso da autoridade do pai, os filhos aprendiam a ater-se às suas origens individuais e a internalizar os fracassos como culpa e inferioridades pessoais. Se a pressão não era excessiva e se, ainda, era contra-balanceada pelo afeto, o indivíduo que emergia tornava-se capaz de desenvolver uma disciplina interior assim como buscar em si mesmo as causas e o enfrentamento de seus insucessos. Segundo os autores, a autoridade forjava a possibilidade e a capacidade de amar por livre escolha e de posicionar-se ante a liberdade.

A efetiva debilidade do pai na sociedade, que tem sua origem na redução da esfera da concorrência e da livre iniciativa, penetra assim até às células mais profundas do equilíbrio psíquico-moral; a criança já não pode identificar-se totalmente com o pai, não pode fazer a interiorização das exigências impostas pela família que, apesar de seus aspectos repressivos, contribuía de uma forma decisiva para a formação do indivíduo autônomo (HORKHEIMER e ADORNO, 1973, p. 144).

Se a família perde a legitimidade no exercício da autoridade, também a escola, ainda que exaltada nos discursos que profetizam o “progresso” da sociedade democrática, perde a referência de seu papel formador. Assim como a aparência de família se presta a um apaziguamento mínimo dos sujeitos em conflito, a escola assume por vezes um papel meramente disciplinador. Destituído de seu valor social e expropriado do fator legitimador de sua autoridade, isto é, sua autonomia frente à razão, o professor é visto como um servo a quem cabe a função de treinar a criança para a sociedade competitiva, através de imposições e castigos. Por outro lado, a redução da razão à sua expressão instrumental e “do intelecto a mero valor de troca” faz com que, segundo Adorno (1995, p. 105), o professor se torne um simples vendedor de conhecimentos, um servo do sistema produtivo capitalista e da sociedade de consumo. Perdidas as bases de sua autoridade, sobra-lhe o exercício do autoritarismo ou a opção pelo *laissez-faire*.

A educação comprometida com a produção da consciência crítica se orienta tanto no sentido de superar seu caráter heterônomo quanto sua perspectiva espontaneísta e a tendência à irreflexão. Entre as condições concretas calcadas no princípio da heteronomia e a constituição do indivíduo autônomo se situa o parâmetro da ação educativa. A formação para a autonomia deve possibilitar a auto-reflexão e a crítica da sociedade e, tendo em vista

o processo formativo na primeira infância, desenvolver junto à criança um “clima intelectual, cultural e social” que a leve ao esclarecimento, à consciência das condições sociais e à resistência à irracionalidade e à dominação.

Para Adorno (1995, p. 123, 141), a noção de autoridade se mostra como uma das questões nevrálgicas de uma educação orientada nesse sentido. Conforme observa, o modelo das relações escolares implica atitudes consciente ou inconscientemente autoritárias e, ainda assim, se vê como objeto de um amplo discurso que combate a noção de autoridade. Isso, em parte, porque o conceito de autoridade torna-se freqüentemente vinculado às experiências totalitárias e fascistas, como as que engendraram o nazismo por exemplo, o que lhe empresta um sentido de violência e destrutividade.

Contudo, Adorno (1995) salienta que as condições que forjam as experiências fascistas, como no caso do nazismo, estão referidas, mais do que à noção de autoridade, ao processo de identificação cega com o coletivo. Ou seja, o indivíduo que acede ao fascismo não é, de fato, o que reconhece ou exerce autoridade, mas aquele que se identifica e se filia, de forma acrítica, às imposições externas. Na experiência nazista, a necessidade de afiliação à massa justificou os processos de uniformização das condutas, idéias e da manipulação do sofrimento pessoal e coletivo, o que se impôs em nome da coesão, da missão e da proteção do grupo. É, portanto, também em função dessa adesão cega à coletividade que os indivíduos “convertem a si próprios em algo como material, dissolvendo-se como seres autodeterminados. Isto combina com a disposição de tratar outros como sendo uma massa amorfa” (ADORNO, 1995, p. 129).

O caráter autoritário, objeto da pesquisa de Adorno sobre ‘*A Personalidade autoritária*’ (1965), se manifesta através do culto à idéia de eficiência e de organização e da ênfase no indivíduo ativo, capaz de fazer coisas com objetividade e tenacidade. Tal caráter se distingue, também, pela incapacidade de se envolver diretamente em experiências humanas e pela ausência de emoções.

Conforme sua análise, a personalidade manipuladora ou autoritária não se restringe apenas aos indivíduos que exercem a liderança ou ao domínio, mas também se estende àquelas pessoas que se deixam dominar por essa mesma lógica e que são propensas a acatar ou aderir ao “jogo fascista”. Esses indivíduos, em geral, são incapazes de imaginar “o

mundo diferente do que ele é” e reduzem os outros à condição de coisas. E, se assim o fazem, não é por manifestação de uma natureza má ou por expressão de uma personalidade imutável, mas pelas determinações objetivas que atuam como “formação” para a adesão ao modo social autoritário. O caráter manipulador mostra-se, então, resultado de uma “consciência coisificada” (ADORNO, 1995, pp. 129,130).

Nessas condições, também a autoridade se coisifica e se apresenta em sua forma punitiva e restritiva. Adorno entende que a autoridade bárbara é resultado da cultura barbarizada (ADORNO, 1995, p. 167). E porque a cultura é sempre vulnerável à barbárie, o objetivo de promover experiências educativas e formativas que produzam a consciência crítica e a capacidade de resistência torna-se uma exigência política incessante. A sensibilidade para detectar, compreender e renegar os processos opressivos e cruéis dispersos na sociedade apresenta-se como um grande desafio a ser enfrentado por meio da formação e do esclarecimento. Para Adorno, “uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado” (1995, p. 142).

Entretanto, o caráter autoritário exerce uma intensa pressão sobre as pessoas e se sobrepõe aos esforços da educação. Numa sociedade dominada pelos princípios da competição e da exploração, as condições concretas conspiram para o total obscurecimento da consciência e a educação tende a se converter em instrumento de adaptação. Assim, a relação educativa mobilizada para esse fim pode fazer emergir uma dimensão de autoridade que, muitas vezes, impõe o conformismo e a adaptação por meio da violência física ou psicológica, explicitando a conversão da autoridade em autoritarismo.

Em resposta a isso, Adorno salienta que, ainda que a educação tenha como um de seus objetivos promover certa adaptação, vez que deve preparar o indivíduo para lidar com a sua realidade, ela deve ter por tarefa fundamental reforçar a resistência ao “conformismo onipresente” (1995, p. 144). A resistência à barbárie e o esclarecimento dos mecanismos que perpetuam as bases da dominação tornam-se o ponto de partida para a formação que aspira à emancipação. Dentro dessa perspectiva, qualquer postura autoritária na educação deve ser refutada.

Porém, a luta contra o autoritarismo não significa a negação do princípio da autoridade. Adorno afirma que “a dissolução de qualquer autoridade não esclarecida,

principalmente na primeira infância, constitui um dos pressupostos mais importantes para uma desbarbarização” (ADORNO, 1995, p. 167). No entanto, deve-se frisar que o uso do termo “autoridade não esclarecida” permite observar uma outra dimensão da autoridade, que se manifesta como um meio de garantir uma educação comprometida com a formação da consciência, e não se impõe como um fim em si mesma.

Determinadas manifestações de autoridade, que assumem um outro significado, na medida em que já não são cegas, não se originam do princípio da violência, mas são conscientes, e, sobretudo, que tenham um momento de transparência inclusive para a própria criança; quando os pais dão “uma palmada” na criança porque ela arranca as asas de uma mosca, trata-se de um momento de autoridade que contribui para a desbarbarização (ADORNO, 1995, p. 167).

Adorno entende que, ao contrário da tendência da educação moderna em tomar como incompatíveis os conceitos de autoridade e autonomia, deve-se ter em mente que o processo de formação da consciência crítica não se dá pela simples negação de todo e qualquer tipo de autoridade. Ao pressupor que a emancipação exige “certa firmeza do eu” (1995, p. 189), dá a perceber que tal firmeza dificilmente seria resultado de uma educação do tipo *laissez-faire*. Inclusive, destaca que “investigações empíricas tais como as realizadas nos EUA por minha finada colega Else Frenkel-Brunswik revelaram justamente o contrário, ou seja, que as crianças chamadas comportadas tornaram-se pessoas autônomas e com opiniões próprias antes das crianças refratárias” (p. 177).

E, ainda nesse sentido, recorre à teoria freudiana sobre o papel da figura paterna, lembrando que o desenvolvimento da autonomia repousa na dinâmica da identificação, interiorização, apropriação e libertação do pai. Só é possível se libertar do pai e, superando-o, instituir-se como adulto emancipado aquele que o internalizou. Contudo, essa internalização significa que os processos repressivos, outrora impostos pelo pai, atuam de modo consciente e inconsciente na estrutura psíquica do sujeito. Como primeiro representante das interdições dos instintos e dos limites externos, a sua introjeção torna-se um marco no desenvolvimento moral do indivíduo e um princípio constitutivo dos laços sociais.

Para Adorno, a possível autonomia frente à força externa do pai se funda na premissa de sua autoridade. Diz ele: “Penso que o momento da autoridade seja pressuposto como um momento genético pelo processo da emancipação” (ADORNO, 1995, p. 177). Entretanto, salienta, esse pressuposto jamais justifica a sua cristalização e o seu mau uso. A relação de autoridade deve ser transitória e, quando se perpetua como um fim em si mesma, adota um perfil autoritário.

A educação deve ter por princípio formar o indivíduo “para a contradição e para a resistência”, explicitando as “falsidades” e engodos de que se vale a indústria cultural para tornar hegemônica sua visão de mundo (ADORNO, 1995, p. 183). Ao educador cabe orientar, despertar e, no limite, favorecer o desvelamento da realidade e das condições concretas que, constituindo os parâmetros da produção da vida material e os mecanismos de regulação das relações sociais, constituem o próprio homem.

Como essas condições são dinâmicas, dinâmicas também devem ser a reflexão e a crítica a respeito da sociedade que as engendra. E esse movimento não se constitui senão mediante imenso esforço e resistência. Posicionar-se na contramão de uma ideologia que transita com igual facilidade pelas instituições sociais e pelo íntimo dos sujeitos, administrando seus próprios desejos, não parece um fenômeno a se consolidar espontaneamente. Segundo Adorno, “qualquer tentativa séria de conduzir a sociedade à emancipação (...) é submetida a resistências enormes” (1995, p. 185). Legitimada pela razão que apreende e denuncia a irracionalidade, pela consciência crítica e autônoma que instiga a formação da resistência, a autoridade do educador, seja na família ou na escola, pode se tornar um fator de emancipação.

Segundo a perspectiva dos autores aqui apresentados, a instituição das bases materiais e da razão concernentes à face liberal do mundo moderno se dá a partir da rearticulação da autoridade nas diversas instâncias sociais. Os mecanismos de poder passam a se adequar às características do estado de direito, dos princípios da propriedade, da livre iniciativa e da moral secular. Com o intuito de promover a submissão interna e a servidão voluntária, necessárias à produção e reprodução do capitalismo, a autoridade se internaliza e amplia seu domínio até as expressões mais íntimas e complexas da subjetividade.

Voltada primordialmente para a perspectiva do controle e da administração das relações sociais, a autoridade se converte em autoritarismo e, em consonância com o procedimento racional que aliena o homem, o seu trabalho e os conceitos que este produz, se formaliza e se coisifica. No âmbito da educação, isso se torna visível quando a noção de autoridade, notadamente uma das mediações constitutivas das relações de educação e de formação das novas gerações, passa a se apresentar apenas no nível da aparência e da representação. Reduzida a meras estratégias de poder, que visam à obediência imediata das regras, ou a atitudes cristalizadas e normatizadas pela coerção e punição, a autoridade se converte apenas em manifestações de caráter autoritário.█

Segundo Marcuse (1981), pode-se constatar que os modelos de autoridade internalizados através da família e da escola constituem um poderoso elemento de conformação social e de garantia de reprodução das bases econômicas e sociais de submissão do indivíduo. A convivência do modelo patriarcal com as mudanças sociais amparadas no discurso antiautoritário da reforma protestante reflete a contradição intrínseca da sociedade democrática que subsiste na divisão de classes.█

Nesse sentido, a aparente refutação da autoridade revela um ideal de autonomia interna que, circunscrevendo a liberdade à intimidade do indivíduo, cultiva e preserva os mecanismos externos de coerção. A noção de autoridade se torna mais complexa, vez que a submissão do filho é, em essência, análoga à submissão do pai ao sistema produtivo. O autoritarismo patriarcal forja a personalidade capaz de se deixar dominar. Entretanto, Marcuse também considera que, ao contrário do que se poderia supor, a negação da autoridade e o estabelecimento de relações sociais anárquicas não diminuem a tirania do sistema produtivo: tornam ainda mais despótica a autoridade do capitalista.

Se a autoridade constitui um pressuposto da submissão ideológica, a reversão das condições concretas de exploração não se dá sem certa organização e autoridade, legitimadas pelo consenso da classe revolucionária.█

Também, Horkheimer e Adorno (1973) destacam o caráter dialético da família e, por conseguinte, das relações de autoridade entre educadores e educandos. Suas reflexões permitem entender que a resistência ao autoritarismo e ao fascismo não se reduz, apenas, à postura imediata e sumária de negação da autoridade. Seria essa atitude a mesma expressão

da irracionalidade que, diante da crítica à razão que se converteu em mera instrumentalidade, postulasse a negação da razão em si ou cultuasse a desrazão.

Assim sendo, deve-se ressaltar que, se a autoridade é um momento constitutivo da formação do indivíduo, ela é um meio e não um fim. Ela se caracteriza como uma relação transitória, cujo objetivo é constituir indivíduos capazes de assumir, ainda que transitoriamente, sua autoridade frente às gerações por se formar. Inclusive, em sua discussão com Adorno (ADORNO, 1995, p. 177), Becker salienta que o objetivo do educador é tornar-se supérfluo, demarcando a autoridade como expressão de um contrato social firmado sob a meta da autonomia e que, por isso mesmo, prevê tanto o momento da sua instituição quanto o da necessária ruptura. A autoridade que se cristaliza torna-se um mecanismo heterônomo de conformação e de reafirmação de poder do outro. Entretanto, uma coisa é expurgar da educação a autoridade reificada, não esclarecida e reduzida ao autoritarismo, outra é negar toda e qualquer noção de autoridade.

Nesse sentido, salienta-se a perspectiva dialética da autoridade familiar, vez que, se ela cooperava para a instituição do modo burguês de produção “as bases psicológicas para o fascismo e outras formas de repressão política não derivavam do poder da autoridade familiar, mas de sua queda” (LASCH, 1991, p. 119). Para Lasch, se a família cumpria o papel de organizar a esfera privada estabelecendo as condições morais e culturais que cultuavam a dignidade do trabalho burguês, a progressiva alienação do trabalho, ao degradar o sentido da atividade humana, atingiu a própria estrutura da família.

O desgaste gradual do autoritarismo e da família autoritária, que ocorria durante a etapa liberal da sociedade burguesa, teve um resultado inesperado: o restabelecimento do despotismo político através de uma forma baseada não na família, mas em sua dissolução. Em lugar de liberar o indivíduo da coerção externa, a decadência da vida familiar submeteu-o a novas formas de dominação, enfraquecendo, ao mesmo tempo, sua capacidade de resistência (LASCH, 1991, p. 127).

A negação do papel autoritário do pai deu margem à desintegração de sua autoridade na relação com a criança. Em lugar de uma pretensa autonomia, sua lacuna criou o espaço propício para a submissão cega a outros modelos de autoridade e ao desenvolvimento do fascismo.

Indo ao encontro do que atesta Adorno, Lasch afirma que, sem a proteção oferecida pela figura paterna e sem recursos internos desenvolvidos a partir da internalização de sua autoridade, o homem se vê incapaz de enfrentar o mundo e, nesse desamparo, projeta para o exterior impulsos proibidos que transformam a vida coletiva em pesadelo, em barbárie (1991, p. 226).

Entretanto, se a autoridade não deve ser suprimida, ela deve ser superada. Dado que a identificação com a autoridade estabelece os parâmetros da relação indivíduo e sociedade, “se não há modelos, não há o que ser incorporado na formação; se eles são incorporados, mas não superados, reproduzimos a autoridade” (CROCHIK, 2001, p. 8).

A ênfase de Horkheimer e de Adorno à denúncia dos processos que levam à pseudo-formação e à idéia de que é possível uma educação contra a barbárie indica que os indivíduos devem ter o seu desenvolvimento orientado para uma direção que não se configura de modo inato nem se apresenta socialmente de forma unívoca. Antes, esse desenvolvimento é marcado pelas determinações históricas e sociais e pelos acordos firmados entre os homens. Os homens se formam e se educam na convivência com outros homens num processo sempre mediado.

Deve-se ter em mente que, quanto mais imaturo for o sujeito, mais a realidade é apreendida como uma instância natural e os conceitos e as verdades dos outros homens tomados de forma acrítica. A capacidade de apreender as contradições da realidade e subordiná-las ao exercício da reflexão, do questionamento e da crítica supõe o desenvolvimento da razão e o esforço de estabelecer, num mundo marcado pela irracionalidade, as possibilidades de esclarecimento. Nos anos iniciais de sua educação e formação, a criança se curva a alguma forma de autoridade para superá-la posteriormente.

Supor que o respeito para com o mundo, para com a vida coletiva e suas leis se dá espontaneamente implicaria ir de encontro às teses freudianas de que o indivíduo se institui no conflito entre os instintos de vida e de morte e de que o processo civilizatório comporta a própria barbárie.

Esses pressupostos levam à compreensão de que a ausência da autoridade nos momentos iniciais da formação do indivíduo, antes de libertá-lo de fato, torna-o susceptível ao autoritarismo de um pai sem rosto, sem identidade e, por isso mesmo, sem limite em seu

poder. Seja ante a materialidade de um mercado e de um sistema de consumo despóticos ou a personificação do poder destrutivo de líderes totalitários e fascistas, o indivíduo sucumbe, incapaz de se contrapor e de resistir. Destituída de seu caráter formativo e transitório, sobrepõe-se o valor instrumental de sua presença ou ausência nas relações entre os homens. Do indivíduo cuja consciência foi iluminada pela razão crítica e por valores firmados no respeito à dignidade humana espera-se que, superada a autoridade que um dia internalizou, se institua como sujeito autônomo e consciente de seu compromisso social com o mundo e com seus semelhantes.

Pode-se constatar, então, que a lacuna da autoridade na experiência da formação humana representa um alto preço a ser pago, pois, ao contrário do que poderia se supor, a sua ausência compromete o processo de individuação e não implica maiores possibilidades de autonomia e liberdade. Isso porque a autoridade parece se apresentar como um requisito cuja existência e posterior superação forjam o homem capaz de governar-se a si mesmo e de usufruir da liberdade enquanto princípio universal para todos.

Capítulo 4

Autoridade e autonomia

Parte das dificuldades em se delinear uma concepção de autoridade na educação do indivíduo se deve à assimilação de seu conceito ao caráter autoritário que permeia as relações objetivas no interior da sociedade moderna.

Os discursos refratários à autoridade do educador, especialmente presentes nas abordagens teóricas que informam a educação a partir do final do século XIX, revelam, de fato, a preocupação com a tendência coercitiva manifestada nos modelos da educação familiar e escolar, em prejuízo da liberdade e da autonomia. Por decorrência, a contraposição ao poder dos pais e dos professores passa a ressoar como possibilidade de libertação do indivíduo e, também, de democratização da sociedade.

Em verdade, conforme as discussões anteriores permitiram compreender, o poder de ação e de decisão do educador tem sido, em muitos momentos, colocado a serviço das forças de conformação necessárias à consolidação dos sistemas econômicos e políticos que floresceram nesse período histórico. No entanto, a legítima denúncia ao autoritarismo na educação se concentra, primordialmente, na superfície das relações entre indivíduos, mascarando as verdadeiras condições de opressão institucionalizadas no modo produtivo capitalista. Explicita-se, assim, uma primeira face da contradição em que se encontra enredada a autoridade, vez que sua afirmação reforça o caráter autoritário assumido pelas

instituições formativas, e sua negação eclipsa outras tantas formas de submissão e domínio dispersas nas relações sociais.

Desse modo, entende-se que, se a autoridade abarca o sentido de dominação, quando convertida em autoritarismo, também pode expressar as condições de direção, de respeito e de identificação que, constituídas a partir da relação do indivíduo com os pais e educadores, se apresentam como possíveis mediações para uma educação comprometida com a autonomia e com a formação da consciência crítica.

No entanto, ao manter velada a contradição da autoridade, a educação que se configura no século XX tende a classificá-la como um atributo que privilegia unicamente o educador, estabelecendo a autonomia da criança como sua antítese. Polarizando os pressupostos educativos entre as ênfases na atividade espontânea e no controle coercitivo das técnicas de ensino, as correntes teóricas que fundamentam a educação, destacando-se especialmente alguns aportes da psicologia, favorecem a percepção de que o exercício da autoridade é indevido e que é necessário superá-lo em favor de posturas educacionais democráticas.

Ademais, tais concepções tendem a concentrar nas relações educativas as explicações e respostas para o autoritarismo que investe as relações sociais como um todo. A dificuldade em apreender os nexos entre a esfera individual e o mundo objetivo leva a uma visão apenas superficial das formas estruturais de dominação, impedindo uma compreensão efetiva tanto dos riscos quanto da importância da autoridade no processo de formação do sujeito.

Por outro lado, os discursos contemporâneos voltados para a família e a escola tendem a substituir a idéia de autoridade pela emergência de um trabalho educativo fundamentado na noção de “limites”. Ao adulto é atribuído o papel de fixar regras de conduta e padrões éticos sem que se questionem as implicações e tensões das relações de hierarquia e poder. Expressando uma perspectiva a-histórica e abstrata da formação do indivíduo, a autoridade emerge disfarçadamente, cumprindo a função de organizar as relações no grupo social e de instituir as bases para o exercício do poder.

Assim sendo, torna-se necessário buscar os nexos entre autonomia e autoridade, por meio da síntese das discussões estabelecidas neste trabalho, contemplando as distâncias e as aproximações entre os seus conceitos e a perspectiva da formação do sujeito com vistas ao esclarecimento. Nesse fim, torna-se necessário também refletir sobre as distintas concepções que, no campo do saber psicológico, se destinam à compreensão das bases sobre as quais se dá a constituição do indivíduo. Em especial, atenta-se para a dissociação da relação indivíduo-sociedade como desencadeante da controvérsia em torno da autoridade.

Considerando que essa representa um momento legítimo e necessário das relações entre o educador e o indivíduo em processo de formação, é fundamental delinearem-se os parâmetros de uma autoridade esclarecida, qual seja, aquela comprometida com a autonomia, com o desenvolvimento dos laços sociais e com a emancipação.

1. Autonomia como fundamento da autoridade

Conforme as discussões já efetivadas, o paradoxo entre autoridade e autonomia se apresenta como uma face real das relações sociais ao mesmo tempo em que revela uma percepção ilusória das condições objetivas nas quais essas relações se desenvolvem. O que ele demonstra se refere à susceptibilidade da autoridade em, sob determinadas condições históricas e ideológicas, se converter em exercícios de coação e de imposição, num modelo marcadamente autoritário, como afirma Horkheimer (1990).

Mas, em outro sentido, tal paradoxo é falso, porque resulta de uma compreensão apenas superficial do universo categórico da autonomia e da autoridade, reduzindo suas expressões sociais a aspectos aparentes e imediatos. Estabelecida sob uma relação de exclusão ou de puro antagonismo, a autoridade passa a representar a negação da autonomia e dos princípios que a norteiam, em especial quando se atenta para a questão da liberdade.

A liberdade tem se constituído no principal argumento a favor de uma educação destituída de autoridade. A idéia de que é preciso formar na criança o germe do ideal libertário capaz de emancipar a sociedade tem levado diversas correntes psicológicas e

pedagógicas à proposição de uma autonomia que só se constitui porque prescinde da ação do adulto e de sua autoridade.

A autonomia se refere à liberdade da vontade. Porém, faz-se necessário apreender as bases sobre as quais ela se consolida, ou seja, se ela se vincula a uma noção de independência individual ou se se estabelece como um princípio racional e uma possibilidade concreta para todos. A compreensão de um sentido de autonomia que comporte a autoridade implica dimensioná-lo a partir de seu caráter objetivo e universal e confrontar a perspectiva subjetivista da qual se reveste no decorrer da modernidade.

Para o senso comum, a idéia de autoridade se contrapõe a um ideal de liberdade. Circunscrita à esfera particular, ela é tomada, muitas vezes, como independência ou como possibilidade de viver de modo espontâneo e natural, fazendo o que se deseja. Segundo essa visão, ser livre é não ter que se submeter a outrem, não ter a vontade individual frustrada por uma barreira externa.

No entanto, se as ações são espontâneas e seguem a determinação ou do desejo ou da necessidade, questiona-se se essa espontaneidade pode ser vista como liberdade. O homem possui uma natureza física, biológica, que implica uma série de limites e de obrigatoriedades. As necessidades se impõem de modo categórico e findam por determinar grande parte de sua conduta. Apesar de suas inúmeras potencialidades, o homem é impotente, finito e frágil diante da natureza e em relação ao seu próprio organismo, como já afirmara Freud (1997a). A satisfação irrestrita dos desejos, além de se mostrar como improvável, também não esgota o sentido de liberdade.

Além dos limites naturais, também as relações com os outros homens são complexas e contraditórias. A necessidade e a dependência do grupo social representam certa carga de frustrações aos desejos e necessidades individuais, mas também se tornam, por excelência, possibilidades de sobrevivência, de proteção e de consolo. E, sem dúvida, constituem fatores fundamentais para o desenvolvimento do próprio indivíduo. Porque, mesmo possuindo o potencial físico e mental, isso nada representa sem a convivência com outros homens e sem o cuidado e as orientações de seus semelhantes.

No palco dessa convivência, os problemas relativos à perspectiva do poder, à regulamentação das relações e à normatização do espaço público de certo modo dimensionam uma outra noção de liberdade, que se funda na autonomia da razão e na busca da felicidade possível, mas que não se pode traduzir como resultado de processos naturais ou espontâneos. A liberdade se configura, então, entre os limites e as possibilidades dessas duas naturezas do homem, a física e a social, e só se torna uma necessidade consciente, ou um princípio pelo qual lutar, porque, em muitos sentidos, ela se vê constantemente ameaçada.

Para Freud, a possibilidade de autonomia se apresenta no espaço mesmo da relação de identificação e de embate entre o indivíduo e o grupo. A independência irrestrita e a felicidade plena tornam-se improváveis, visto “o poder superior da natureza, a fragilidade de nossos próprios corpos e a inadequação das regras que procuram ajustar os relacionamentos mútuos dos seres humanos na família, no Estado e na sociedade” (1997, p. 37). A tensão entre os desejos e a liberdade individuais e as demandas do processo civilizatório forja os acordos coletivos que asseguram o mínimo de satisfação e de liberdade para todos.

Portanto, ao contrário do que pensa o senso comum, a liberdade não pode ser confundida com onipotência ou independência irrestrita, expressando um significado meramente subjetivo, individual e narcísico. Se a liberdade se reduz à idéia de prazer pessoal, de satisfação da vontade, de atividade espontânea ou de negação das barreiras e frustrações, o seu conceito e a sua experiência se sustentam sobre premissas falsas, pois, mesmo no âmbito da existência particular, é impossível manter a visão desse conceito nesses termos. Ainda lembrando Freud (1997), as pulsões instintivas exigem satisfação imediata e, por vezes, são tão inexoravelmente poderosas, tirânicas e irracionais que aquilo que se apresenta como liberdade de ação e satisfação para um pode se tornar ameaça à liberdade e à vida do outro.

Pode-se afirmar que a liberdade encontra sua natureza e razão de ser quando se confronta com o caráter público e social da existência humana na ordem civilizatória. É no espaço da convivência que as regras podem ser constituídas, acordadas e transformadas de modo a garantirem condições de vida e de liberdade para todos. Assim sendo, ela é uma

conquista que demanda batalhas pessoais e sociais a serem travadas e barreiras a serem superadas, com vistas ao desenvolvimento de relações justas entre iguais.

É nesse sentido, de um ideal para a vida individual e para a vida cívica, que Rousseau (1995) recorre ao princípio da liberdade. Para assegurar as bases sobre as quais se desenvolvem a autonomia e a justiça, é preciso amar a liberdade em si, para si e para o outro. Esse representa o esforço de tentar conservar, “no estado natural”, a liberdade intrínseca do gênero humano. Para tanto, deve-se “achar uma forma de sociedade que defenda e proteja com toda força comum a pessoa e os bens de cada sócio, e pela qual, unindo-se cada um a todos, não obedeça todavia senão a si mesmo e fique tão livre como antes” (ROUSSEAU, 2002, p. 31).

Rousseau também entende que é na esfera pública que o homem, formado num ambiente de respeito e valorização à sua individualidade, exercerá verdadeiramente a liberdade e se constituirá como ser autônomo. A defesa da liberdade no processo de formação n’*O Emílio* não anula, de modo algum, os postulados d’*O Contrato Social*. Porque Rousseau não abdica da vida civil. Antes, todo o ideal e o esforço do seu projeto educativo visam formar o novo cidadão para que este reformule a própria sociedade, que deve se constituir, a partir de então, sobre novos pressupostos: o da liberdade, da igualdade e da justiça. A aspiração de Rousseau não diz respeito apenas à liberdade individual, mas à construção de um estado laico, fundamentado no contrato social e no respeito à individualidade e à dignidade humanas. A vida política, materializada em instituições, leis e formas de governo, se estabelece sob o pacto social que, mais do que a vontade e a escolha coletiva, expressa o compromisso do indivíduo com a ordem pública e do estado civil com a liberdade individual.

Nesse mesmo raciocínio, também a autonomia se refere à vida social, à esfera política. Essa perspectiva se evidencia nas formulações de Kant (2002a, 2002b) que, apesar de se reportarem ao indivíduo e à sua liberdade incondicional, remetem especialmente à liberdade e à autonomia de “fazer um uso público da sua razão em todos os elementos” (KANT, 2002a, p.13).

A liberdade é concebida como um princípio incondicional, mas não inato. Para Kant, a liberdade se institui pela razão em relação à natureza e ao outro. A natureza é uma realidade em comum e as relações com os outros, por mais que representem um caráter privado, são crivadas de expectativas e valores que se manifestam na esfera pública. A autonomia como noção de se fazer o que se deseja, ou de não respeitar os limites da natureza ou as demandas da vida social, torna-se falácia.

A despeito da divergência sobre a bondade inata, liberdade e autonomia são vistas, tanto em Rousseau quanto em Kant, como princípios inalienáveis que devem ser assegurados no processo de constituição e educação do homem. A garantia de uma sociedade justa encontra-se na formação, seja no sentido de preservar o que já existia ou de fazer-se adquirir, que permita ao indivíduo, a partir da infância, compreender que a liberdade é, ao mesmo tempo, direito e dever. Um direito que, para ser assegurado na esfera individual, exige um compromisso coletivo. Conforme diz Kant: “Não basta que atribuamos liberdade à nossa vontade, seja por que razão for, se não tivermos também razão suficiente para a atribuirmos a todos os seres racionais” (2001, p. 95).

Deve-se, no entanto, compreender que a liberdade e a autonomia referidas ao homem genérico em nenhum momento pressupõem a mera idéia de adaptação ou de condicionamento a uma realidade social. Os fatores envolvidos nessa humanização e no desenvolvimento das potencialidades do indivíduo se materializam na relação com o outro, na coletividade. A história que permite a apreensão do patrimônio intelectual e cultural dos homens é a história dos indivíduos que, em relação uns com os outros, aprenderam e aprimoraram o legado de todos.

Entretanto, essa é também a história coletiva das destruições e das violências cometidas contra muitos e em nome de muitos. À convicção de Durkheim, de que a sociedade encerra o que há de melhor no homem, sobrepõe-se dolorosamente o seu reverso. Uma autoridade que se sustenta apenas em nome do organismo social pode converter as tentativas de resistência ou de transformação em ameaça a essa estrutura e minar, com isso, as tentativas de superação dos entraves que se interpõem à liberdade e igualdade coletivas.

Assim, a idéia de compromisso coletivo pressupõe uma concordância por parte do sujeito. Para que o contrato seja respeitado no grupo, ele deve ter sua legitimidade

reconhecida externa e internamente. É o indivíduo que o Chancellor. Nisso consiste o princípio da autonomia. Não em fazer o que se deseja, mas desejar de fato aquilo que constitui o caráter genérico do homem. E, nisso também, o homem expressa sua liberdade, porque, fundamentada num princípio racional e universal, a vontade individual se pauta pelo compromisso para com totalidade na qual é constituída. Os imperativos categóricos não são forças externas nem resultado da coação (heteronomia), mas representam aquilo que há de mais humano e individual ao mesmo tempo: a razão que, como resultado do processo de humanização e esclarecimento do sujeito, lhe prepara o caminho da autonomia.

Por outro lado, reduzir a perspectiva da formação do indivíduo ao desenvolvimento de habilidades mentais e morais construídas espontaneamente na relação imediata com outros sujeitos e objetos, como apregoam enfoques derivados do escolanovismo e do construtivismo, e minimizar o papel dos portadores desse legado socialmente constituído colaboram para circunscrever a idéia de autonomia ao universo particular do sujeito.

Como indica Arendt (2001, p. 230), aliadas às demais expressões do pensamento não diretivo, tais abordagens limitam as relações educativas às trocas entre “iguais” e desconsideram que o grupo infantil expressa os mesmos mecanismos de persuasão e violência dos quais se vale a sociedade dos adultos. Arendt considera que tal postura, além de isolar a criança de sua realidade, lança-a, sozinha, num universo igualmente tirânico e cruel, o das próprias crianças e de sua justificada imaturidade intelectual, emocional e moral.

A visão de um processo formativo destituído de autoridade e de orientação do adulto é, antes de tudo, uma ilusão. Num mundo em que as crianças estão, desde cedo, expostas às informações, aos valores e às influências de diversos grupos e saberes, imaginar que haja uma infância impermeável aos preconceitos, à violência, à exclusão e às manifestações de dominação é apostar num outro meio de determinação do sujeito que não seja o social. Da mesma forma, imaginar que a maturação e a atividade espontânea reconstróem, sozinhas, o conhecimento e as noções éticas e morais implica, também, uma visão natural, abstrata e isolada do processo de constituição do homem.

A obra de Rousseau é considerada um dos principais fundamentos sobre os quais se desenvolvem as pedagogias progressistas, libertárias e espontaneístas. Muitas das críticas

aos modelos ativos, que abdicam da ação do educador em função da atividade espontânea e natural da criança, apontam Rousseau como precursor desse movimento¹.

De fato, Rousseau entende a natureza humana como boa, incondicionalmente livre e propensa ao desenvolvimento. Isso fica claro n’*O Emilio* (1995). Sua tese de que o homem possui uma moral inata, que deve ser preservada em sua pureza, se articula à noção de que a razão é construída e de que compreender o mundo do saber, das coisas e dos homens é uma tarefa que se aprende por meio da relação entre a criança e o educador. Por sua importância e pela dignidade de sua função, a autoridade do educador jamais deve ser contestada: é “um muro de bronze” que a criança não ousa transpor e a que não consegue resistir.

Tal autoridade não visa o bem do mestre ou das instâncias externas ao homem, mas tão somente o bem do próprio educando. A vida pública, a esfera do homem civil, se constitui de indivíduos que, por serem livres e capazes de respeitar os outros homens, fundarão a sociedade justa e soberana. Rousseau, então, enseja uma noção de autoridade sustentada por esse contrato. E a garantia de que o contrato seja mantido, mantendo o princípio da liberdade para todos, é o que passa a legitimar a ação e o papel do educador.

Até mesmo quando se reporta às bases da educação por meio da atividade da criança é possível vislumbrar a noção de autoridade, ainda que ela não seja a tônica dos enfoques teóricos que caminham nessa concepção, em especial as reflexões de Dewey e de Piaget.

Em Dewey (1971, 1979) e em Piaget (1994, 1996), os preceitos da atividade e da autonomia tomados na centralidade da autoria da criança não invalidam de modo sumário o planejamento e a coordenação do trabalho do educador no processo de organização do espaço de desenvolvimento e aprendizagem, por mais que seus enfoques tenham sofrido apropriações que evidenciem o contrário. Lembrando, em especial, que Piaget afirma a necessidade da autoridade nos anos iniciais do desenvolvimento infantil, pode-se concluir que a autonomia significa uma gradual superação das condições de heteronomia e da própria autoridade. E pode-se depreender que, somente porque se estabelece como um ser também autônomo, o educador tem condições de orientar com segurança, isenção e, em

¹ A esse respeito, ver, dentre outros, Snyders (1978) e Charlot (1986).

especial, com respeito à liberdade da criança o seu processo de descoberta e de relação com o conhecimento.

Nesse sentido, a autoridade nem sempre se afirma na intervenção direta ou na imposição propriamente dita. Os princípios da atividade e da autonomia da criança não devem necessariamente se contrapor à idéia de autoridade, visto que, se o educador tem consciência do processo e dos fins que almeja estabelecer, nisso se configura uma ação também sua e uma autoria que, no limite, representam as bases de sua autoridade.

A autonomia não é algo que se preserva na criança como um estado natural inato, mas algo que se conquista com esforço e como resultado do desenvolvimento em todos os seus aspectos. Ao nascer, o indivíduo traz a vocação e o potencial para a razão e a liberdade, mas é profundamente dependente dos outros homens. Aceita inicialmente e de modo inquestionável os seus cuidados, seus conceitos e seus valores. Internaliza seus costumes e torna parte de si mesmo os elementos objetivos da cultura que o recebe.

Relembrando Kant (2002), a autoridade é fundamental nos anos iniciais da formação do indivíduo e o prepara para o exercício público da liberdade e da razão. O aperfeiçoamento da condição humana e o lidar com a natureza em si e a do próprio indivíduo são processos que se constituem mediante o esforço de submetê-los à razão. As faculdades mentais que desenvolvem o potencial racional estão à mercê do homem, mas não se encontram acabadas no nascimento. Para ele, só a educação, no sentido da instrução e da disciplina, pode habilitar o homem para superar sua menoridade e fazer uso público da razão e, por conseguinte, da liberdade.

A autonomia torna-se, então, o fundamento sob o qual se processa a ação educativa e se projeta o ideal da formação. Somente aqueles que superam a própria menoridade podem guiar outros indivíduos no caminho da construção e consolidação de uma existência autônoma, nos moldes dos preceitos kantianos. Mesmo levando em conta que esse processo não é passivo e que a subjetividade em formação determina em muitos aspectos a qualidade e direção dessa relação, a mediação das condições sociais na constituição da personalidade é um fato. Mais tarde, com a aquisição da noção de si, do domínio sobre certos objetos da realidade e sobre o conhecimento, o indivíduo pode questionar, refutar e superar essas condições.

2. A constituição do ser social

Um dos principais desafios para a instituição da autoridade fundamentada na autonomia e na postura formativa esclarecida remete às concepções das quais se serve a educação no sentido de compreender o processo por meio do qual o sujeito se constitui.

Conforme foi possível observar, se se parte de uma crença calcada na supremacia dos processos maturacionais na constituição da cognição e, por conseguinte, do desenvolvimento moral, a interferência do educador, no que tange ao ensino e à orientação, passa a ser vista como desnecessária ou mesmo prejudicial. Se, ao contrário, se entende que o indivíduo é *tabula rasa* e produto exclusivo das influências externas, maximiza-se a ação do adulto e das instituições sociais sobre seu processo formativo. A despeito de que hoje essa polarização seja um tanto menos explícita e que se perceba certa tendência à explicação interacionista em seus mais distintos formatos, o posicionamento conceptual mais próximo de uma margem ou de outra modifica o olhar com que se examina a autoridade. A psicologia volta, assim, à velha questão que, mesmo parecendo esclarecida, polariza os parâmetros da espontaneidade do indivíduo e do condicionamento social nas explicações sobre o processo formativo.

Caracterizando essa polarização, a liberdade, num extremo, e as normas coletivas, em outro, são reputadas mecanismos alheios à participação e decisão dos próprios indivíduos. Conforme as discussões desenvolvidas, atesta-se que, na educação contemporânea, a autoridade passa a se pautar por duas posições: uma, que assegura uma autonomia centrada apenas no campo da subjetividade; outra, que, naturalizando os processos de controle e de dominação social, legitima formas autoritárias de relação social.

Nos enfoques que se aglutinam em torno da primeira posição, a autonomia é vista como resultado do desenvolvimento natural da individualidade e da independência de ação na construção do conhecimento. Firmados numa concepção de sujeito singular, tais enfoques concebem o processo de individuação como mera expressão da individualidade. Assim, reduzida à esfera da subjetividade, a autonomia se desenvolve como sinônimo de negação das relações de autoridade e passa a ser vista como o desenvolvimento de um processo espontâneo cujo fim são a independência da vontade e a auto-iniciativa.

Não se pode deixar de destacar que essa visão se coaduna com a racionalidade liberal. Se, no âmbito da formação primária estabelecida na família e na escola, se estabelece a crença de que o indivíduo não está sujeito a nenhuma força ou poder externos, então se garante uma aparente sensação de liberdade e autonomia. Numa sociedade marcada pelo individualismo, a interação social também passa a significar a mera justaposição de individualidades. Na esteira de tais concepções, o outro se torna um ente estranho com o qual o indivíduo pode, no máximo, estabelecer relações de cooperatividade e de trocas.

Assim sendo, a psicologia que passa a predominar na educação se identifica aos propósitos ideológicos na medida em que promove a dicotomia entre indivíduo e sociedade, oferecendo uma explicação ilusória sobre a constituição da subjetividade. E, ressalte-se, tal explicação é ilusória, porque parte de uma pretensa neutralidade e independência do indivíduo quanto aos processos objetivos que mediam a sua formação. No discurso que enfatiza a independência da criança em relação à autoridade do educador se esconde, de fato, o domínio de uma “autoridade” muito mais abrangente e inquestionável, que impõe ao universo infantil modos específicos e determinados de vestir, de brincar, de se relacionar, de perceber a realidade e de pensar.

Por outro lado, a educação contemporânea também se vê às voltas com uma segunda posição: a convicção de que a constituição do indivíduo se dá pela assimilação pura e simples do caráter social. Nessa perspectiva, a conduta ética implica a transmissão e a apropriação das normas sociais, num processo determinado pelas noções de adaptação. Nesse sentido, buscando minimizar a idéia de poder implícita nessa assimilação, dá-se ao processo uma aparência técnica e inócua, atribuindo-lhe a mera função de afixar limites. Porque se crê que esses limites são externos ao homem e provêm de uma instância que lhe é superior, a sociedade, podem ser concebidos como simples mecanismos de adaptação, geralmente materializados na ação do educador em dizer não ou em estabelecer regras imediatas para situações cotidianas.

Pelo exposto, verifica-se que, mesmo se firmando sobre pressupostos aparentemente opostos, as duas posições são solidárias às tendências autoritárias que predominam na

sociedade liberal, visto que os mecanismos de imposição gerados nas malhas dos enfoques contrários à autoridade não são menores que os da educação restrita à concepção de limites.

Por conseguinte, a forma de se conceber e delimitar o campo conceitual da autoridade atesta, de fato, não apenas a polarização das teorias sobre o sujeito, mas, sobretudo, o processo que a subsidia, ou seja, a dissociação que marca a compreensão da relação indivíduo e sociedade. Ao serem apreendidas como instâncias independentes, subjetividade e sociedade se antepõem uma à outra nas explicações sobre o desenvolvimento da personalidade ou na delimitação dos processos de sua conformação ao meio social.

Com base no que já foi exposto, uma possível compreensão da relação entre indivíduo e sociedade remete aos pressupostos freudianos. Cabe lembrar que Freud (1974g, 1997a), a despeito de se reportar às instâncias psíquicas do indivíduo e de não se fundamentar na categoria conceitual da dialética, estabelece a relação entre indivíduo e cultura, entre o eu particular e o outro social, como base estruturante da personalidade. Assim como o ego se constitui na relação libidinal com o objeto, também o ideal de ego, que abarca a consciência moral, expressa os desdobramentos dessa relação.

Ao afirmar que o propósito da vida humana é fugir do sofrimento e evitar o desprazer, Freud (1997a, p. 24) estabelece que o desenvolvimento da estrutura psíquica é movido pelo princípio do prazer. No entanto, se essa constitui uma fonte primária de energia, o objetivo do prazer jamais será satisfatoriamente alcançado, visto que não apenas as condições físicas, mas a própria necessidade dos laços sociais estabelecem barreiras implacáveis. É, portanto, no exato espaço das relações sociais que a necessária contenção do princípio do prazer em nome do princípio da realidade permite que o eu se diferencie do mundo externo.

Nessa perspectiva, pode-se dizer que a instituição do indivíduo envolve o processo de identificação com o humano. Não se trata, porém, de uma assimilação direta ou de uma conformação imposta apenas externamente. Implica mecanismos psíquicos de natureza inconsciente que se estabelecem a partir de relações objetais².

² A respeito do desenvolvimento e das relações entre as instâncias psíquicas, ver *O Ego e o id* (FREUD, 1974g).

Como desdobramento dessas relações, a criança desenvolve recursos internos que visam adequar os impulsos do id à realidade e aos padrões morais apreendidos dos pais. Deve-se observar que, se para Freud (1974g, p. 51) o ego é o representante do mundo externo, o superego se constitui como o representante das figuras parentais, resultando da internalização, inconsciente, de sua conduta e de seus padrões. Tendo em vista que o trabalho racional de nortear a existência e a educação da criança se dá num espaço consciente mínimo, as relações de identificação abrangem as instâncias mais profundas da personalidade e formam, de fato, o sujeito. Portanto, segundo o preceito psicanalítico, e tomando-se a estrutura psíquica como a interação entre id, ego e superego, pode-se atestar que a formação do indivíduo se funda nas tramas diversas que envolvem a relação com o outro.

Reafirma-se, portanto, que o processo de identificação representa uma relação sempre conflituosa e ambivalente, na qual os impulsos instintivos e as soluções que demandam o exercício do ego forjam as condições que permitirão ao indivíduo, assim se instituindo, viver em sociedade.

Freud (1997a, p. 94) afirma que, “enquanto a comunidade não assume outra forma que não seja a da família”, a internalização das interdições e a conseqüente estruturação do ideal de ego se dão primordialmente por meio das figuras parentais. Em especial, concebe que, no cerne dessa relação, encontram-se imbricados o amor e a autoridade. Ao se identificar com a autoridade paterna, o sujeito se apropria de suas características e das regras que ela impõe e, ao mesmo tempo em que a internaliza, transforma-a segundo processos inconscientes de idealização, de modo a estabelecê-la como parte de si mesmo, como instância psíquica interna propriamente sua. Esse mesmo processo é estabelecido com os semelhantes e com as demais figuras de autoridade com as quais o indivíduo entrará em contato, como o professor, por exemplo. O ego e o ideal de ego passam, então, a representar, no psiquismo do sujeito, a sociedade internalizada.

Cada indivíduo é uma parte componente de numerosos grupos, acha-se ligado por vínculos de identificação em muitos sentidos e construiu seu ideal de ego segundo os modelos mais variados. Cada indivíduo, portanto, partilha de numerosas mentes grupais – as de sua raça, classe, credo, nacionalidade etc. – podendo também elevar-se sobre elas, na

medida em que possui um fragmento de independência e originalidade (Freud, 1974h, p. 163).

Deve-se ressaltar que a perspectiva de Freud não permite supor a idéia de mero condicionamento ou de integração completa entre indivíduo e sociedade. Os processos internos que permitem o equilíbrio, ainda que frágil em certos momentos, entre as forças do id e as interdições advindas do convívio social não são menos tempestuosos que a relação propriamente dita entre sujeito e civilização. Mas, conforme anteriormente destacado, é nesse espaço de tensão, marcado ao mesmo tempo pela atração e pela repulsa, que as maiores realizações do indivíduo e da cultura se tornam possíveis. E porque o ego se estrutura na tentativa de resolução do conflito entre obedecer aos impulsos instintivos e às demandas da ordem civilizatória, entre o inconsciente e a lei, o indivíduo pode, superando as armadilhas que induzem à neurose, se constituir como sujeito autônomo, ao mesmo tempo portador do desejo e da ética.

(...) temos afirmado repetidamente que o ego é formado, em grande parte, a partir de identificações que tomam o lugar de catexias abandonadas pelo id; que a primeira dessas identificações sempre se comporta como uma instância especial no ego e dele se mantém à parte sob a forma de superego; enquanto que posteriormente, à medida que fica mais forte, o ego pode tornar-se mais resistente às influências de tais identificações (FREUD, 1974g, p. 64).

Assim, como estrutura cuja força gradual deriva da consolidação do princípio da realidade, o ego institui a possibilidade da autonomia. E, afirma Freud (1997b, p. 84), mesmo tendo pouco poder sobre a vida instintiva, a voz do intelecto não descansa e, ainda que de maneira suave, persiste até ser ouvida e obter êxito: “a longo prazo, nada pode resistir à razão e à experiência”. Tendo em mente que a identificação e a repressão estabelecem o lado mais elevado do homem e as grandes conquistas da civilização, pode-se aí circunscrever, também, uma concepção da formação social do sujeito da psicologia.

No entanto, se, conforme Adorno (1955, p. 136), “a psicologia psicanalítica é a única que investiga a sério as condições subjetivas da irracionalidade objetiva”³, quando se atenta para a psicologia que se dispõe para a educação e para as discussões sobre a formação do indivíduo, essa não é a análise que predomina. De modo geral, as explicações sobre os processos envolvidos no desenvolvimento e na aprendizagem omitem ou negligenciam as determinações históricas, econômicas e culturais que se interpõem nas relações constitutivas do sujeito.

A visão dicotômica da relação indivíduo sociedade, da qual a psicologia é refém, é determinada historicamente e constitui expressão do que se cumpre no mundo, conforme diz Adorno (1955, p. 140). Porque se encontram alienados entre si, os sujeitos não se reconhecem na sociedade e se apresentam como seres isolados em si mesmos. Assim, essa dicotomia se mostra, ao mesmo tempo, como uma face real do processo de alienação que atravessa a sociedade liberal e da ilusão que nega a relação de mútua determinação entre indivíduo e sociedade.

Refratários da compreensão dessa mútua constituição, não só a existência humana mas também os estudos relativos à subjetividade adquirem caráter abstrato, que torna impossível a apreensão de processos que se constituem na dialética dessa relação, como se verifica na questão da autoridade. Porque a vida social é vista como um conjunto de individualidades que se encontram em contato se torna possível segmentar as influências internas e externas na formação do sujeito.

Entretanto, na visão de Horkheimer e Adorno, “a vida humana é essencialmente e não por mera casualidade, convivência” (1973, p. 47). É no espaço dessa convivência que a individualidade assume significado, para si e para o outro. Antes mesmo de ter consciência de si, o homem estabelece relações com outros homens e desempenha papéis que o constituem. Essas relações não são extrínsecas, nem equivalem à mera imposição de uma natureza alheia, mas cooperam para determinar, para o próprio sujeito, aquilo que ele é.

Se o homem, na própria base de sua existência, é para os outros que são seus semelhantes, e se unicamente por eles é o que é, então sua definição última não é a de uma indivisibilidade e unicidade primárias mas,

³ Traduzido da edição em espanhol: “[...] la Psicología psicoanalítica, la única que investiga en serio las condiciones subjetivas de la irracionalidad objetiva” (ADORNO, 1955).

outrossim, a de uma participação e comunicação necessárias com os outros. Mesmo antes de ser indivíduo o homem é um dos seus semelhantes, relaciona-se com os outros antes de referir-se explicitamente ao eu; é um momento das relações em que vive, antes de poder chegar, finalmente, à autodeterminação (HORKHEIMER e ADORNO, 1973, p. 47).

Segundo esses autores, a pessoa só se define e se institui na medida em que se correlaciona com outras pessoas. Antes mesmo de nascer, a criança encontra-se imersa numa realidade social e num conjunto de significados que lhe atribuem, dentre outros papéis: o lugar de filho, de membro de uma determinada família, representante de certo gênero ou portador de uma dada condição sociocultural. Até no que diz respeito ao desenvolvimento natural, biológico, o indivíduo já se encontra mediatizado pelo gênero humano e pelos modos pelos quais se processa a vida social.

É, ademais, no contexto social que a pessoa se diferencia, que se depara com as frustrações, que se apercebe de seus interesses, que estabelece a busca por satisfação, que forja mecanismos psíquicos de auto-preservação e, por decorrência, desenvolve a identidade e a auto-consciência. Cabe, entretanto, ressaltar que a auto-consciência, relativa à instituição do indivíduo em sua singularidade, é sempre mediada. Por isso se define como uma auto-consciência social. Para Horkheimer e Adorno, “a sua vida só adquire sentido nessa correlação, em condições sociais específicas; e só em relação ao contexto é que a máscara social do personagem é também um indivíduo” (1973, p. 48).

Portanto, as potencialidades humanas, objeto de estudo da psicologia, são desenvolvidas a partir de determinações históricas e são apropriadas nas relações entre indivíduos e entre as diferentes culturas e gerações. Assim sendo, também a sociedade só se manifesta como uma unidade, universal e concreta, na medida em que os indivíduos se encontram em genuína interação. Conceber que a sociedade se sobrepõe, em antítese, à pessoa também implica uma abstração, dado que é na existência do ser singular, em sua ação sobre o mundo e nas transformações culturais que opera, que a dinâmica da sociedade se sustenta. Ademais, é na configuração do indivíduo como uma totalidade ao mesmo tempo múltipla e contraditória que se apreende o seu caráter singular e único, ao mesmo tempo em que, na singeleza desse caráter, se expressa a essência da sociedade.

Entretanto, se tal relação não é de antítese, tampouco pressupõe uma integração absoluta ou a mera assimilação do sujeito à vida coletiva ou vice-versa. Como a psicanálise permite vislumbrar, e Adorno (1955, p. 148) afirma reiteradamente, as divergências entre essas duas instâncias têm origem social e se perpetuam socialmente, explicitando a contradição na qual se sustenta a sociedade.

Uma psicologia que apenas aglutine saberes sobre a sociedade pode mostrar-se tão ideológica quanto aquela que reduz o sujeito à instância privada e particular. Mais do que buscar a articulação entre indivíduo e sociedade, trata-se de desvelar as contradições que estão postas, não só na realidade na qual se estabelecem as suas relações, mas na própria organização dos saberes sobre elas. É o que se observa quando se toma a questão da autoridade que, abdicando de contribuições como aquelas advindas da psicanálise ou da teoria crítica da sociedade, se apresenta reduzida a apenas duas perspectivas: uma, pautada num subjetivismo sem sujeito; e outra, consubstanciada em processo de conformação social, também destituído da compreensão do sentido de sociedade.

Por decorrência, partindo de uma concepção de autonomia apenas ilusória ou de relações de mando centradas numa visão apenas adaptativa e, sobretudo, sem a mediação de uma autoridade que permita o desenvolvimento do exercício da razão, da consciência da contradição e da condição de ser genérico, a educação dos indivíduos caminha em sentido contrário ao da autonomia e emancipação. Os enfoques psicológicos que consubstanciam as definições de autoridade e de autonomia, nesses dois termos, corroboram para o encarceramento do sujeito em sua própria individualidade e inviabilizam qualquer possibilidade de formação da autêntica autonomia, fundada no pensamento crítico e na consciência da universalidade, nos moldes do que afirmam Horkheimer e Adorno:

A verdadeira autonomia (...) consiste, tão somente, na unidade e compenetração da individualidade com a universalidade, pois o universal só adquire realidade concreta através do singular e, do mesmo modo, o sujeito singular e particular só encontra no universal a base indestrutível e o verdadeiro conteúdo da realidade (HORKHEIMER E ADORNO, 1955, P. 50).

3. A autoridade na educação para a emancipação

A crise da autoridade não se constitui apenas no âmbito das relações privadas e particulares entre as crianças e seus pais e professores, mas evidencia as marcas políticas e históricas de uma cultura que se repõe a partir de relações de poder em todos os seus âmbitos e se reproduz, conseqüentemente, na esfera dos sujeitos.

Assim sendo, o autoritarismo, entendido como negação da liberdade ou regime que se sustenta pelo despotismo e tirania, não é necessariamente resultado do exercício da autoridade. A se tomar a noção de autoridade como uma obediência não imposta, mas conquistada, acordada, ou como uma hierarquia mutuamente aceita, em essência essas duas noções, de autoridade e de autoritarismo, deveriam apresentar-se qualitativamente diferentes: há entre elas uma distinção de caráter e não apenas de grau.

Portanto, para que as figuras de autoridade se convertam em instrumento de perpetuação do autoritarismo, algo na natureza e no caráter das relações necessariamente é transformado. Alia-se à noção de autoridade a perspectiva de poder, de dominação, de violência, características que forjam relações de uma natureza diversa da autoridade e que se apresenta mais próxima do autoritarismo. Tentar equivaler as duas concepções pode, ao contrário de estabelecer bases mais democráticas e livres, mascarar o real sentido da dominação nas relações sociais.

Conforme demonstraram as reflexões de Marcuse, Horkheimer e Adorno, nas obras discutidas ao longo deste trabalho, nas formas de organização da sociedade moderna, seja no sentido do modelo liberal ou nas expressões do totalitarismo, a autoridade sofre dois tipos de ataques: um, que culmina na conversão das relações de autoridade em autoritarismo; e outra que, em sua negação, forja as condições de rearticulação de formas ideológicas do poder.

Não se pode deixar de observar, mediante a concepção de Adorno (1993), que a rearticulação das formas de domínio no período mais recente do capitalismo repousa na negação da autoridade dos pais e, por decorrência, dos professores na formação do indivíduo. Isso porque tal autoridade se apresenta como possível mediação para o estabelecimento de laços sociais que não sejam a pura redução aos princípios do lucro e do

mercado. E porque, nessas relações, o indivíduo pode encontrar refúgio e amparo ao mesmo tempo em que internaliza a repressão aos impulsos instintivos, a família constitui um espaço de resistência que deve ser inoculado, de modo a permitir a formação de um sujeito cada vez mais susceptível às demandas dos meios produtivos.

Todavia, num mundo em que até o desejo passa a ser objeto das tentativas de administração, impetradas por meio da racionalidade instrumental e tecnológica, o que menos se almeja é um indivíduo cuja estrutura psíquica comporte a consciência do outro e da condição moral das relações coletivas, sobretudo de uma moral que encerre a dignidade humana enquanto princípio universal.

Da mesma forma, as tendências totalitárias acabam eclipsando a autoridade paterna, ao instituírem uma exclusiva matriz de identificação personificada no líder fascista, conforme já observava Adorno (1993) ao frisar que, em especial a partir do século XX, as formas de organização social que predominam estabelecem, em lugar do Complexo de Édipo, o parricídio. Na negação do valor e da experiência dos mais velhos se instala a susceptibilidade ante o que é novo. Susceptibilidade que se traduz em aceitação acrítica daquilo que, juntamente com o novo, se afirma face à violência, ao infantilismo e à irracionalidade de modelos sociais comprometidos com a manutenção de vínculos de dominação e poder.

Nesse sentido, é importante ressaltar que, dado que a relação indivíduo sociedade é marcada pelas tensões e contradições próprias das demandas que se instituem mutuamente, os vínculos entre uma geração e outra, entre pais e filhos e professores e alunos, carregam as possibilidades e os limites da autoridade. E, porque se constitui no espaço em que se defrontam a liberdade e o poder, a autoridade deve ser mesmo objeto de uma reflexão atenta e sempre crítica, não só da sociedade na qual se expressa, mas sobretudo de si mesma. Sua susceptibilidade fica clara, especialmente quando se defronta com a análise que Marcuse (1981) e Horkheimer (1990) fazem dos processos envolvidos na conversão do modelo familiar burguês em instrumento de reprodução do autoritarismo. Entretanto, não se pode equivaler a idéia de crítica com a mera negação ou a noção de liberdade como oposta à autoridade.

Com relação a esse aspecto, propor a superação do autoritarismo apenas no âmbito das relações particulares, em especial nas relações educativas, parece ser um recurso do qual se vale o pensamento liberal para assegurar sua imagem democrática. Provavelmente por isso, num determinado momento da história da educação escolar, que ressoou nos modelos da autoridade familiar, os estados democráticos permitiram a proliferação das teorias progressistas e contrárias à autoridade⁴.

Tendo em vista os enfoques psicogenéticos, por exemplo, de modo algum se pode imaginar que o discurso baseado no poder organizador da maturação cognitiva ou no livre desenvolvimento dos juízos morais ou, ainda, no estabelecimento espontâneo de relações cooperativas e simétricas entre indivíduos seja suficientemente capaz de facultar liberdade ao sujeito. Em primeiro lugar, porque, conforme discutido, a liberdade não é constituída espontaneamente. Em segundo, porque a igualdade entre os seres humanos não pode se pautar pela equivalência no nível do desenvolvimento intelectual, caracterizado pela idéia de simetria.

O educador e o educando podem e devem buscar a cooperatividade, a despeito de suas especificidades e distinções. Reconhecer a diversidade não significa legitimar a desigualdade exposta sob forma de relação de poder, ou estabelecer a competitividade. Tampouco negar as diferenças de maturidade, de conhecimento e de papéis.

As relações de cooperação se estabelecem quando se firma um compromisso com objetivos comuns, ainda que isso comporte momentos de expressão de autoridade. Quando a orientação do adulto, ou daquele que exerce o papel de educador, visa o fim último da formação do indivíduo e não está vinculada a meros desejos e vontades individuais, pode-se reconhecer uma face legítima da autoridade. Ainda quando essa orientação almeja desenvolver e preservar a consciência da dignidade humana e do cuidado com os semelhantes, sem dúvida atua no sentido do verdadeiro esclarecimento. Se, além disso, busca estabelecer uma reflexão que indique os caminhos das necessárias transformações

⁴ Vários são os enfoques teóricos que apontam o tom ideológico dos discursos que negam a autoridade, como é possível constatar em Gramsci (1986), Makarenko (1981), Snyders (1978), Charlot (1986) e, no debate brasileiro contemporâneo, Franco (1986), Moraes (1987), Saviani (1986), dentre outros, o que expressa a disseminação desses pressupostos no ideário escolar. Também Lajonquière (1999), ao analisar as diretrizes oficiais e os parâmetros curriculares brasileiros aprovados nos anos de 1990, destaca a identidade entre esse ideário antiautoritário e o “espírito da modernidade” em sua perspectiva neo-liberal.

sociais que garantam liberdade e igualdade para todos, pode manifestar-se como um meio para a emancipação.

Reconhecer e superar o autoritarismo tornam-se metas da educação comprometida com a emancipação e são atribuições do educador autônomo e consciente da relevância de seu papel na formação das crianças e dos jovens. Portanto, o saber e a experiência dos indivíduos mais maduros, quando fundamentados na sua própria condição de autonomia, tornam-se mediações essenciais na construção das forças de resistência à ignorância e ao irracionalismo que caracterizam as relações sociais contemporâneas. Ainda que as condições dessa autonomia se mostrem cada vez mais escassas, é preciso compreender que, na ausência de toda e qualquer autoridade, se nega também a vigência de uma ação educativa responsável, o que faz com que as possibilidades de esclarecimento se reduzam ainda mais. Mais do que um mal-entendido, tal posição se revela imbricada na ideologia que sustenta a sociedade capitalista.

Em especial, tomando a família no capitalismo mais recente, constata-se que o ataque à autoridade dos pais desintegra uma das últimas instituições sociais nas quais as relações não são totalmente mediadas pelo mercado e onde ainda se faz possível aos sujeitos estabelecer vínculos que não sejam pautados unicamente pela competitividade e individualismo. Segundo Matos (1989, p. 178), “a família é uma esfera na qual a reificação é refreada, porque nela o homem não é apenas uma função produtiva mas também homem”. A dissolução da família, e do modelo de autoridade que esta representa para a educação, afasta ainda mais o indivíduo das condições de sua autonomia.

Isso posto, é interessante pensar, então, na face do discurso que se contrapõe às teorias progressistas que propõem a negação da autoridade na educação. Se as abordagens progressistas se coadunam com a perspectiva liberal, questiona-se se a ocorrência de um discurso contrário não poderia se mostrar, de fato, mais próximo do ideal emancipatório.

Conforme mencionado na introdução deste trabalho, tem se constituído em torno da discussão sobre a disciplina escolar e o sentido ético da educação um certo discurso em favor do “resgate” da autoridade por parte de pais e professores na relação com os educandos. Livros e artigos têm sido publicados com o intuito de encorajar os educadores a demarcarem “limites”. Na esteira de discussões acadêmicas que introduzem o problema da

polarização entre o autoritarismo e a permissividade, marcas de uma ação educativa destituída de legitimidade, esses discursos apostam que a crise da autoridade pode ser vencida com o simples ato volitivo e peremptório do educador em se iniciar na arte do “dizer não”⁵. Sua concepção, nesses termos, foge ao sentido de uma formação para a emancipação e não passa de subterfúgio para a reprodução de condições de controle. Isso porque, sem o exercício da reflexão e o exame crítico das contradições implícitas na realidade, aprende-se tão somente a delimitar marcos e a obedecer-lhes, encerrando um sentido também imediato e acrítico da autoridade.

Entretanto, para além do risco real de uma mera apologia à autoridade, o que remete ao autoritarismo, tais enfoques implicam a necessidade de uma compreensão genuína, e desprovida de preconceito, do que possa representar a autoridade do pai ou do professor no processo de formação do sujeito. Ao tentarem se eximir dessa discussão, mesmo que em nome de uma pretensa superação do autoritarismo dos modelos educativos tradicionais, a educação e as áreas de conhecimento que a têm fundamentado alimentam a crise da autoridade e inviabilizam a construção da autonomia.

A maior prova do desconforto gerado pela crise da autoridade e pela lacuna que ela representa no processo educativo está em que tais discursos têm encontrado, junto a professores e pais, um acolhimento cada vez maior. Seja nos seminários e congressos voltados para a escola, seja na literatura e na mídia acessíveis às famílias e aos educadores, a reafirmação da autoridade tem sido recebida com alívio e esperança.

Também as demais instâncias da sociedade, impotentes ante a crescente ameaça às regras e convenções sociais que, no limite, pode representar riscos à integridade dos mercados, incentivam um maior controle educacional da conduta do indivíduo. Ressalta-se tal evidência no espaço franqueado ao tema por parte dos meios de comunicação, elementos que expressam a racionalidade consoante ao pensamento liberal. Porém, ainda que sirva ao propósito de uma certa ordenação das relações sociais, esgarçadas pela banalização da barbárie, a noção de autoridade que aí se constrói é fundamentalmente demarcada pela lógica adaptativa e funcional que caracteriza a razão instrumental, conforme a delineiam Horkheimer (1976) e Adorno (1972).

⁵ A esse respeito, ver, dentre outros, Donatelli (2004), Phillips (2000), Tiba (1996, 2003), Zagury (1997a, 1997b, 2004).

Tomada apenas nesses termos, a autoridade se converte em mero gesto motor, mobilizado pela emergência de necessidades imediatas ou impregnado da intenção última de manipulação do poder. As formas de governo e as relações sociais passam a ser mediatizadas por interesses também privados, que resvalam para a tirania e para a manutenção das relações de dominação.

Conforme se pode observar, a ênfase à imposição de limites e à tarefa de dizer não se estabelece à margem de uma reflexão atenta por parte das áreas de conhecimento relativas aos processos humanos e tão somente se articula em torno de chavões e princípios cristalizados no ideário do senso comum. Este se mostra um campo propício para a captura ideológica da ação educativa em relação à autoridade. Reduzida a uma função pragmática, essa ação se desvincula do projeto formativo da consciência crítica.

A profusão de estratégias, exemplos e conselhos parte do suposto de que é possível resolver, na esfera particular, no âmbito do sujeito, os problemas social e historicamente constituídos. O encorajamento dado aos educadores, no sentido de se apossarem da autoridade, subentende que a sua crise se reporta a uma falha pessoal sua, e, para ser solucionada, depende de uma mera mudança de atitude. Na visão de Adorno, tais discursos “atribuem às pessoas tudo o que depende das condições objetivas, de tal modo que as condições existentes permanecem intocadas” (ADORNO, 1995, p. 36).

Como expressões máximas da irracionalidade e da pseudo-formação a que está submetida a sociedade liberal, que reduzem os homens, seus saberes, sentimentos e valores, à condição de “coisas”, o atributo da autoridade, materializado na imposição de limites e na habilidade de “dizer não”, passa a ser visto como uma mercadoria à disposição para o consumo. Assim fragmentada e esvaziada de um sentido crítico e do compromisso com a formação verdadeira, a autoridade se aliena e se reifica. É uma “coisa”, que se estabelece independentemente da história do sujeito e das condições objetivas nas quais se encontra inserido. Aquela que deveria ser a figura de autoridade não se constitui como sujeito e, em não se constituindo assim, não se torna passível de identificação. A criança se depara com o “limite” e com o “não” sem a possibilidade de internalizá-los, torná-los seus. Sem essa apropriação, os limites demarcados por essa “autoridade” encontrar-se-ão sempre dispostos

externamente, de modo heterônomo. Na externalidade, tornam-se imunes à consciência e à reflexão crítica, bases constitutivas do processo de autonomia.

A direção que essa questão parece tomar na educação contemporânea alerta para o risco de que, sob o pretexto de se reafirmar a autoridade, se assista, de fato, a mais uma tentativa de rearticulação do caráter autoritário da cultura, agora sob o modelo centrado na hiper-valorização do controle por parte dos educadores. A crescente instrumentalização da educação familiar e escolar, materializada na adoção de discursos de auto-ajuda que “ensinam” ao adulto dizer não e impor limites, demonstra os esforços para a administração dos laços educativos mais íntimos e primordiais.

Por isso, para se compreender a autoridade a partir do pressuposto da autonomia e da emancipação, é preciso fugir a essas duas formas de engodo: a que apregoa e justifica a ausência da autoridade e a que a reduz à imposição de regras e de proibições. Mais do que a determinação de limites, a autoridade significa a possibilidade de identificação com o humano e de apropriação da cultura sócio-historicamente desenvolvida.

Nesses termos, a autoridade não se reduz a um direito do educador ou a uma prerrogativa que visa proteger o seu poder. É, antes, um direito dos indivíduos em formação. Não está a serviço daquele que a detém ou dos intentos meramente adaptativos da ordem social. Antes, objetiva, por meio da direção e orientação do processo educativo, formar as potencialidades humanas envolvidas na construção da autonomia, como a razão, o entendimento em relação a si e ao outro e a capacidade de apreensão da realidade e de crítica.

A autoridade também não visa as ações passadas, mas a consciência futura. Não se sustenta sobre sanções punitivas, mas sobre a noção de responsabilidade e de respeito mútuos, a despeito das diferenças individuais e da assimetria entre educadores e educandos quanto ao conhecimento e à experiência de vida. Condicionar o respeito mútuo a uma pretensa igualdade, que nega os diferentes graus de maturidade entre a vivência do adulto e a atividade da criança, também revela a superficialidade com que esse princípio é tratado.

O princípio da igualdade pressupõe o respeito e a valorização da diversidade humana. Atribuir à diferença o tom de desigualdade para, em seguida, negá-la coopera apenas para mascarar a real causa da exclusão e da injustiça que atinge determinados

indivíduos e não outros. As relações cooperativas podem ser estabelecidas entre seres diversos, seja quanto ao gênero, raça, cultura ou experiência de vida, e nisso consistem o desafio e a preciosidade da vida social.

Pode parecer que a noção de autoridade assim referida se fundamente na hierarquia natural, demarcada pela diferença entre os mais velhos e os mais jovens. Porém, o critério não consiste na diferença cronológica, mas na experiência e no conhecimento construídos socialmente. Cabe lembrar a posição de Adorno (1995, p. 176), quando enfatiza a importância da autoridade no “processo de socialização na primeira infância” e, sobretudo, quando menciona a noção de “autoridade esclarecida” como um fator de formação da consciência crítica.

A legitimação da autoridade repousa, primordialmente, no consenso de que todos os homens podem superar a menoridade e fazer uso público da razão. A busca dessa superação implica, justamente, reconhecer que tal processo não se constitui naturalmente. Muito pelo contrário. Nas condições políticas e econômicas que delimitam as relações na sociedade liberal, a verdadeira autonomia só se instaura como resultado de uma luta individual que envolve a crítica permanente, a revisão constante das condições objetivas e o incômodo lugar da resistência.

Portanto, só é possível compreender de fato a concepção de autoridade esclarecida, na medida em que seu conceito se articula à noção de formação para a autonomia que, conforme Adorno (1995, p. 183), remete à “educação para a contradição e para a resistência”.

E, nesse sentido, o ideal da autonomia não se traduz pela negação da autoridade, mas pela construção das condições de sua superação. A imagem que ocorre é a de que, gradualmente, o indivíduo constrói sua autonomia internalizando e se apropriando da autoridade para tornar-se autoridade de si e para si. Num processo sempre transitório, a autoridade constitui um lugar a ser ocupado por aqueles que, firmados como seres autônomos, têm por direito e dever a possibilidade de acompanhar e orientar o caminho daqueles que ainda estão em processo de formação. Esse é um ponto crucial para a noção de autoridade que aqui se deseja evidenciar e diz respeito à condição de autonomia do próprio educador.

Ademais, no que concerne à educação escolar na sociedade contemporânea, a cisão entre a formação do professor e as demandas impostas pelas políticas educacionais também expressa a desintegração da autonomia. O professor, como parte de uma sociedade em que as condições de individuação não estão postas, se vê privado do único elemento que validaria sua ação frente os mais jovens. Ao se relacionar de modo heterônomo com as teorias pedagógicas, com os sistemas de ensino, com as demais demandas da sociedade liberal, constitui-se objeto, “coisa” que pode ser facilmente substituída ou mesmo descartada. O processo de coisificação de sua prática e de seu saber reflete a sua abstração.

Incapaz de autonomia, o educador é também incapaz de autoridade. Numa condição de minoridade que dificilmente consegue superar, qualquer tentativa de orientação, de direção ou de ensino resvala em manifestações autoritárias ou em desistência pura e simples.

Por isso, repensar as condições de uma autoridade que colabore para a formação genuína e efetiva do sujeito requer uma discussão sobre os entraves que se põem na formação e na valorização social daqueles que o criam e que o educam. No âmago da crise que se instala quanto aos papéis de pai e de professor, se explicita a negação de sua autoridade e, sobretudo, de sua autonomia, vez que não consegue apreender os nexos históricos da realidade na qual se insere e tampouco mediar o questionamento das condições sociais ou explicitar formas esclarecidas de resistência.

Assim sendo, a crise da autoridade obscurece o caminho da emancipação. Seja do ponto de vista da história do sujeito ou da sociedade, a autonomia e a liberdade somente se apresentam como resultado de uma construção e como materialização de um compromisso. Considerar que há um outro meio de conquistar a autonomia e a liberdade que não seja por um esforço deliberado de desenvolver a razão e de resistir à irracionalidade serve muitas vezes para enevoar a responsabilidade pessoal e social com relação a essa conquista: em lugar da autonomia, colhem-se individualismo e alienação.

Portanto, a autoridade se ampara na diferença de papéis e de maturidade entre adulto e criança e envolve a perspectiva de direção e orientação por parte daquele que, por haver se constituído como ser autônomo, se encontra em condições de guiar o outro nesse mesmo propósito. A conversão da diferença em desigualdade e do lugar de direção em

dominação remete ao autoritarismo, de que a consciência esclarecida deve ser capaz de abdicar.

A autonomia se revela como resultado do processo gradual de constituição interna das noções a respeito do sujeito e da sociedade e da capacidade de pensar e agir por si mesmo. Ela promove a superação da dependência do outro, do estado de menoridade, conforme o afirma Kant, e é o que dá sentido ao processo educativo. Para a humanidade, a autonomia se expressa como um princípio inalienável; para o educador, constitui o cerne de seu compromisso social; para o indivíduo de modo geral, representa um desafio que sempre se repõe.

A autoridade pode se apresentar sob a forma de condução das experiências formativas com o intuito de possibilitar ao indivíduo o desenvolvimento da razão e do sentido de humanidade capazes de fortalecer a resistência à barbárie. O papel exercido pelas figuras de autoridade envolve a orientação quanto aos processos de apreensão do conhecimento e da cultura e a consciência das leis estabelecidas pelo conjunto dos indivíduos. E, ainda que o objetivo da educação leve em conta a formação da individualidade em si, todos esses aspectos encontram-se referidos ao ser genérico, ultrapassando o nível do mero contraponto entre vontades individuais, sejam as da criança ou as de seus pais ou professores.

A emancipação da educação propugnada no âmbito da família, e também da escola, tem como requisito a emancipação da sociedade. No movimento dessa mútua constituição, os processos objetivos e subjetivos são norteados pela conquista da autonomia e pela busca de superação das condições sociais que a inviabilizam. Nessa perspectiva, o exercício da autoridade se fundamenta na autonomia do educador, estabelecendo-se como mediação para a construção da autonomia do educando e das condições de uma formação, de fato, emancipatória.

Portanto, conforme o presente trabalho permitiu apreender, a organização e a compreensão das relações sociais no mundo contemporâneo expressam a crise da autoridade, que se instala não apenas nas suas instituições, mas no pensamento e na racionalidade que as articulam.

Em parte, a controvérsia sobre ela se instituiu com o pensamento político que acompanhou as mudanças impostas a partir da modernidade. Como desdobramento de um momento histórico que ensejava a superação do poder das tradições, dos mitos e das oligarquias medievais, a compreensão dos processos constitutivos do indivíduo, no mundo moderno, articulou-se ao princípio da autonomia intelectual e moral, estabelecendo o domínio do conhecimento e a organização da vida coletiva como objetivos a serem alcançados pela educação na família e na escola. A partir de então, fez-se cada vez mais necessário formar no indivíduo a capacidade para pensar e agir por si mesmo e de se inserir “voluntariamente” no contexto político, social e produtivo. Autonomia e autoridade se enredaram numa aparente dicotomia.

Em outro sentido, essa polarização serviu ao modelo ideológico da sociedade burguesa, vez que, sob o mote da formação do sujeito autônomo, mantiveram-se veladas as relações de poder. De fato, como expressão da alienação que subvertia a relação indivíduo e sociedade, o sentido de autoridade também se apresentava fragmentado. De um lado, mantinham-se implícitas as noções de ordenação social e de subserviência às condições impostas pelo mercado; de outro, em nome da liberdade interna, se insurgia contra a obediência na esfera privada, em especial nas relações educativas.

Como partes constitutivas de uma totalidade contraditória, o autoritarismo e a negação da autoridade expõem a captura ideológica dos processos formativos do sujeito. Desvendar esse processo significa, portanto, confrontar tanto a sua hipertrofia quanto a sua negação. Significa também, superar a aparente dicotomia entre autoridade e autonomia e compreender que a indiferença e a permissividade na educação expõem uma das faces insidiosas da violência social, que é a da omissão e do descaso para com o outro.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- ADORNO, T. W. De la relacion entre sociologia y psicologia. In: _____. **Actualidade de la filosofia**. Barcelona/Buenos Aires/México: Edicione Paidós, 1955.
- _____. **Intervenciones**: nueve modelos de crítica. Caracas, Venezuela: Monte Avila Editores, 1969.
- _____. Teoria de la seudocultura. In: _____. **Filosofía y superstición**. Madri: Alianza, 1972.
- _____. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- _____. **La personalidad autoritaria**. Buenos Aires: Editorial Proyección, 1965.
- _____. **Minima Moralia**. São Paulo: Editora Ática, 1993.
- ADORNO, T. W. e HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- _____. Sociologia da família. In: CANEVACCI, M. **Dialética da família**. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- APEL, K. **Estudos de Moral Moderna**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- AQUINO, J. G. **Confrontos na sala de aula**: uma leitura institucional da relação professor-aluno. São Paulo: Summus, 1996.

_____. **Do cotidiano escolar**: ensaios sobre a ética e os seus avessos. São Paulo: Summus, 2000.

_____. (org.). **Indisciplina na escola**: Alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

_____. (org.). **Autoridade e autonomia na escola**: Alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1999.

ARENDT, H. **Entre o passado e futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

_____. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001b.

_____. **A vida do espírito**: o pensar, o querer, o julgar. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

_____. **Responsabilidade e Julgamento**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

ARISTÓTELES. Política. In: **Os pensadores**. São Paulo: Nova Cultural, 2004.

BARROS DE OLIVEIRA, J. A. **Psicologia da educação familiar**. Coimbra: Livraria Almedina, 1994.

BERGER, P. e LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 1995.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: apresentação dos temas transversais e ética. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: DP&A, 2000b.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: DP&A, 2000a.

CANETTI, E. **Massa e poder**. São Paulo: Melhoramentos, 1983. (pp. 337 – 371; 431 – 454).

CANEVACCI, M. **A dialética do indivíduo**: o indivíduo na natureza, história e cultura. São Paulo: Brasiliense, 1984.

_____. **Dialética da família**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CARVALHO, J. S. F. de. Autonomia e autoridade no construtivismo: uma crítica às concepções de Piaget. In: AQUINO, J. G. (org.). **Autoridade e autonomia na escola: Alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1999.

CIFALI, M. e IMBERT, F. **Freud e a pedagogia**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

COSTA, A. M. M. Autoridade e legitimidade. In: KEHL, M. R. (org.). **Função fraterna**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

CROCHIK, J. L. Notas sobre a psicologia social de T. W. Adorno. In: **Psicologia e Sociedade**. São Paulo, v. 8, n. 1, jan./jun. 1996.

_____. **O computador no ensino e a limitação da consciência**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

_____. A formação do indivíduo e a dialética do esclarecimento. **Nuances**. Presidente Prudente/SP: UNESP/FCT, v. 7, n. 7, 2001.

CHARLOT, B. **A mistificação pedagógica**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1986.

D'ANTOLA, A. (org.). **Disciplina na escola: autoridade versus autoritarismo**. São Paulo: EPU, 1989.

DAVIS, C. e LUNA, S. A questão da autoridade na educação. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 76, p. 65 – 70, 1991.

DE LA TAILLE, Y. A educação moral: Kant e Piaget. In: MACEDO, L (org.). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996b.

_____. Autoridade na escola. In: AQUINO, J. G. (org.) **Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1999.

_____. **Limites: três dimensões educacionais**. São Paulo: Ática, 1998.

DEWEY, J. **Reconstrução em filosofia**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

_____. **Experiência e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

_____. **Vida e educação**. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

_____. **Democracia e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DONATELLI, D. **Quem me educa?** A família e a escola diante da (in)disciplina. São Paulo: ARX, 2004.

DURKHEIM, E. **Educação e sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1973.

_____. **Lições de sociologia:** a moral, o direito e o estado. São Paulo: T. A. Queiroz/Edusp, 1983.

_____. **Sociologia, educação e moral**. Porto: Rés, 1984.

FERRAZ, F. C. **A eternidade da maçã:** Freud e a ética. São Paulo: Editora Escuta, 1994. (Plethos).

FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

PHILLIPS, A. **Dizer não:** impor limites é importante para você e seu filho. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

FILLOUX, J. Psicanálise e educação, pontos de referência. **Estilos da Clínica**. São Paulo: Instituto de Psicologia/USP, n. 1, p.8-15, 2º sem 1997.

FRANCO, L. A. C. **Problemas de educação escolar**. São Paulo: Cenafor, 1986.

FREIRE COSTA, J. *Playdoier* pelos irmãos. In: KEHL, M. R. (org.). **Função fraterna**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

FREITAG, B. **Itinerários de Antígona:** a questão da moralidade. Campinas: Papyrus, 1997.

FREUD, S. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In: **Obras Completas**, v. VII. Rio de Janeiro: Imago, 1974a.

_____. Moral sexual civilizada e doença nervosa moderna. In: **Obras Completas**, v. IX. Rio de Janeiro: Imago, 1974b.

_____. Sobre a tendência universal à depreciação na esfera do amor. In: **Obras Completas**, v. XI. Rio de Janeiro: Imago, 1974c.

_____. Repressão. In: **Obras Completas**, v. XIV. Rio de Janeiro: Imago, 1974d.

_____. Luto e melancolia. In: **Obras Completas**, v. XIV. Rio de Janeiro: Imago, 1974e.

_____. Além do princípio de prazer. In: **Obras Completas**, v. XVIII. Rio de Janeiro: Imago, 1974f.

_____. O ego e o id. In: **Obras Completas**, v. XIX. Rio de Janeiro: Imago, 1974g.

_____. Psicologia de grupo e a análise do ego. In: **Obras Completas**, v. XVIII. Rio de Janeiro: Imago, 1974h.

_____. O interesse educacional da Psicanálise. In: **Obras Completas**, v. XIII. Rio de Janeiro: Imago, 1974i.

_____. O problema econômico do masoquismo. In: **Obras Completas**, v. XIX. Rio de Janeiro: Imago, 1974j.

_____. Moisés e o monoteísmo. In: **Obras Completas**, v. XXIII. Rio de Janeiro: Imago, 1974l.

_____. **O mal estar na civilização**. Rio de Janeiro: Imago, 1997a.

_____. **O futuro de uma ilusão**. Rio de Janeiro: Imago, 1997b.

_____. **Totem e tabu**. Rio de Janeiro: Imago, 1999.

FROMM, E. Autoridade e super-ego: o papel da família. In: CANEVACCI, M. **Dialética da família**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

FURLANI, L. M. **Autoridade do professor**: meta, mito ou nada disso? São Paulo: EPU, 1988.

GOETHE, J. W. V. Fausto. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: EDUSP, 1981.

GOLDENBERG, R. D. **Ensaio sobre a moral de Freud**. Salvador: Ágalma, 1994.

GOLDMANN, L. **Dialética e cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GOODMAN, M. E. **El individuo y la cultura**: conformismo vs evolucion. México: Galve S. A., 1972.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

GUSDORF, G. **Impasses e progressos da liberdade**. São Paulo: Convívio, 1979.

- GUZZONI, M. A. . **A autoridade na relação educativa**. São Paulo: Annablume, 1995.
- HORKHEIMER, M. **Eclipse da razão**. Rio de Janeiro: Editorial Labor do Brasil, 1976.
- _____. Autoridade e família. In: **Teoria Crítica I: uma documentação**. São Paulo: Perspectiva, 1990.
- _____. Autoridad e família. In: **Teoria Critica**. Buenos Aires: Amorrortu, 1974.
- _____. Prefacio. In: ADORNO, T. W. **La personalidad autoritaria**. Buenos Aires: Editorial Proyección, 1965.
- HORKHEIMER, M. e ADORNO, T. W. **Temas básicos da sociologia**. São Paulo: Cultrix, 1973.
- JAY, M. **La imaginación dialéctica: una historia de la escuela de Frankfurt**. Madrid: Taurus Ediciones, 1986.
- JULIEN, P. **O estranho gozo do próximo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.
- KANT, E. **Crítica da razão prática**. Lisboa/Portugal: Edições 70, 1999.
- _____. *Fundamentos da metafísica dos costumes*. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2001.
- _____. Resposta à pergunta: que é iluminismo? In: **A paz perpétua e outros opúsculos**. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2002 a.
- _____. **Sobre a pedagogia**. Piracicaba: Editora Unimep, 2002b.
- KEHL, M. R. (org.). **Função fraterna**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.
- KEHL, M. R. **Sobre ética e psicanálise**. São Paulo: Companhia da Letras, 2002.
- KOHLBERG, L. Educação moral na escola: uma visão do desenvolvimento. (Tradução de Kátia B. Mendonça). In: **Revista/Revisão da Escola**. Universidade de Chicago, v. 74, n.1, 1996.
- KUPFER, M. C. M. Por uma vara de vidoeiro simbólica. In: AQUINO, J. G. (org.). **Autoridade e autonomia na escola – Alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1999.
- _____. **Educação para o futuro: psicanálise e educação**. São Paulo: Escuta, 2000.

LACAN, J. **O seminário, livro 7: a ética da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

LACROIX, J. **Kant e o Kantismo**. Porto: RÉS, s/d.

LAJONQUIÈRE, L. A criança, sua (in)disciplina e a psicanálise. In: AQUINO, J.G. (org.).

Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

_____. **De Piaget a Freud: para repensar as aprendizagens**. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. Dos ‘erros’ e em especial daquele de se renunciar à educação – notas sobre psicanálise e educação. **Estilos da Clínica**. São Paulo: Instituto de Psicologia/USP, ano II, n. 2, pp. 27 - 43, 2º semestre de 1997.

_____. **Infância e ilusão (psico)pedagógica: escritos de psicanálise e educação**. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. Psicanálise, modernidade e fraternidade. In: KEHL, M. R. (org.). **Função fraterna**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000a.

_____. ITARD VICTOR! Ou do que não deve ser feito na educação das crianças. In: LEITE, L.B. e GALVÃO, I. (orgs). **A educação de um selvagem: as experiências pedagógicas de JEAN ITARD**. São Paulo: Cortez, 2000b.

_____. Sigmund Freud, a educação e as crianças. In: **Estilos de Clínica**. São Paulo: IP-USP, vol. 1, n. 1, 1996.

LANE, S. T. M. e CODO, W. (orgs.) **Psicologia social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1992.

LASCH, C. **A cultura do narcisismo**. Rio de Janeiro: Imago, 1983.

_____. **O mínimo eu: sobrevivência psíquica em tempos difíceis**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

_____. **Refúgio num mundo sem coração – a família: santuário ou instituição sitiada?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

LEBRUN, G. **Sobre Kant**. São Paulo: Edusp/Iluminuras, 1993.

LOBROT, M. **A favor ou contra a autoridade**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1977.

LUTERO, M. **Sobre a autoridade secular**: sobre o governo civil, de João Calvino. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

MAAR, W. L. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

_____. Da Subjetividade deformada à semiformação como sujeito. **Psicologia e Sociedade**. São Paulo: Abrapso, v.13, n. 2, jul./dez. 2001.

_____. Adorno, semiformação e educação. **Educação e Sociedade**. Campinas: Unicamp, v. 24, n. 83, ago. 2003.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política: Livro I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999, volumes 1 e 2.

MACEDO, L (org.). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

MAKARENKO, A. **Conferências sobre a educação infantil**. São Paulo: Moraes, 1981.

MARCUSE, H. **Eros e civilização**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

_____. **Razão e revolução**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. **Idéias sobre uma teoria crítica da sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

_____. **Cultura e sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

MARX, K. e ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Editorial Grijalbo, 1977.

MARX, K. **Manuscritos econômico - filosóficos e outros textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os Pensadores).

_____. **Manuscritos econômico - filosóficos**. Lisboa: Edições 70,1993.

MATOS, O. C. F. Teoria crítica e dominação. **Educação e sociedade**. São Paulo: Cortes/Autores Associados, v. 7, setembro 1980.

_____. **Os arcanos do inteiramente outro**: a Escola de Frankfurt, a melancolia e a revolução. São Paulo: Brasiliense, 1989.

_____. Theodor Adorno: o filósofo do presente. **Psicologia e Sociedade**. São Paulo: Abrapso, v. 13, n. 2, jul/dez 2001.

MENDONÇA, L. M. N. **Guia para apresentação de trabalhos acadêmicos na UFG**. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, 2005.

MENIN, M. S. de S. **Autonomia e heteronomia às regras escolares**: observações e entrevistas na escola. São Paulo: Instituto de Psicologia/USP, 1985. (Dissertação de mestrado).

MIRANDA, M. G. O processo de socialização na escola: a evolução da condição social da criança. In: LANE, S. T. M. e CODO, W. (orgs.) **Psicologia social**: o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 1992.

MORAIS, R. (org.). **Sala de Aula - que espaço é esse?** Campinas: Papyrus, 1987.

OGILVIE, B. **Lacan: a formação do conceito de sujeito**. Rio de Janeiro: Zahar, 1991.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1993.

_____. **Mutações do cativo**: escritos de psicologia e política. São Paulo: Hacker Editores/Edusp, 2000.

_____. **Exercícios de indignação**: escritos de educação e psicologia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

PHILLIPS, A. **Dizer não**: impor limites é importante para você e seu filho. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

PIAGET, J. **Psicologia e pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense, 1972.

_____. **Estudos sociológicos**. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

_____. **Para onde vai a educação**. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1977.

_____. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

_____. Os procedimentos da educação moral. In: MACEDO, L (org.). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

POSTER, M. **Teoria crítica da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

PUIG, J. M. **A construção da personalidade moral**. São Paulo: Ática, 1998.

- RAMOS, C. A. Propriedade e autoridade. **Educação e Sociedade**. Campinas/São Paulo: Unicamp/Cortez & Moraes, ano I, n. 1, setembro 1978.
- REICH, W. Os jardins de infância na Rússia Soviética. In: SCHMIDT, V., REICH, W. e Conselho Central dos Jardins de Infância Socialistas de Berlin. **Elementos para uma pedagogia anti-autoritária**. Porto: Publicações Escorpião, 1975.
- REIS, J. R. T. Família, emoção e ideologia. In: LANE, S. T. M. e CODO, W. **Psicologia social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1992.
- ROGERS, C. **Liberdade para aprender**. Belo Horizonte: Interlivros, 1972.
- ROURE, S. A. G. **Concepções de indisciplina escolar e limites do psicologismo na educação**. Goiânia: UFG, 2000. (Dissertação de mestrado).
- ROUSSEAU, J-J. **Emílio ou Da Educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- _____. **Do contrato social**. São Paulo: Martin Claret, 2002.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.
- SENNET, R. **Autoridade**. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- SCHMIDT, V., REICH, W. e Conselho Central dos Jardins de Infância Socialistas de Berlin. **Elementos para uma pedagogia anti-autoritária**. Porto: Publicações Escorpião, 1975.
- SKINNER, J. B. **Ciência e comportamento**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- _____. **Tecnologia do ensino**. São Paulo: Herder/USP, 1972.
- SNYDERS, G. **Para onde vão as pedagogias não diretivas?** Lisboa/Portugal: Moraes Editores, 1978.
- _____. **Escola, classe e luta de classes**. Lisboa/Portugal: Moraes Editores, 1981a.
- _____. **No es facil amar a los hijos**. Barcelona/Espanha: GEDISA, 1981b.
- TIBA, I. **Disciplina: o limite na medida certa**. São Paulo: Gente, 1996.
- _____. Ética e mochila escolar. In: **Amae educando**. Belo Horizonte: n.281, p.42, março de 1999.

_____. **Quem ama, educa.** São Paulo: Objetiva, 2003.

VIGOSTSKY, L.S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

ZAGURY, T. **Sem padecer no paraíso:** em defesa dos pais ou sobre a tirania dos filhos. São Paulo: Record, 1991/1997a.

_____. **Educar sem culpa – a gênese da ética.** São Paulo: Record, 1993/1997b.

_____. **O adolescente por ele mesmo.** São Paulo: Record, 1996/1997c.

_____. **Encurtando a adolescência – orientação para pais e educadores:** dúvidas que angustiam e reflexões que aliviam. São Paulo, Record, 1999.

_____. **É preciso dizer não. Nova escola.** São Paulo: Abril Editora, março 2000.

_____. **Os direitos dos pais.** São Paulo: Record, 2004.