

EDUCAÇÃO E AUTORIDADE

ROURE, Susie Amâncio Gonçalves de – UFG – susie@terra.com.br

GT: Psicologia da Educação / n. 20

Agência Financiadora: Sem Financiamento

As mudanças políticas, econômicas e culturais desencadeadas a partir da modernidade 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, emerge 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. Ao fazer emergir categorias conceptuais que permitem não apenas significá-la ou definir muitos de seus parâmetros, permite também compreender como articulam-se, na consolidação das idéias e das instituições modernas, as relações entre os indivíduos.

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 mantido em perspectiva pela revolução burguesa se estabelece necessariamente a partir de rupturas com as autoridades instituídas pelos mitos e pela tradição. 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.

Na pesquisa teórica que dá origem a esse artigo, buscou-se apreender a noção de autoridade que subsiste em teorias que fundamentam e repercutem os movimentos educacionais que marcaram o Século XX. Partindo da análise das concepções de liberdade, autonomia, heteronomia e moralidade, advindas de campos de conhecimento como a filosofia, sociologia e psicologia¹, a referida pesquisa tinha também por foco os fatores constitutivos da crise da autoridade na família e na escola, na perspectiva do diálogo entre a Psicanálise e a Teoria Crítica da Escola da Frankfurt. Questionava, sobretudo, se uma educação comprometida com a formação para a autonomia pode prescindir da autoridade.

Como tal artigo pretende relatar de modo bastante sucinto, tais estudos permitiram constatar que, tendo em mente a clara distinção em relação ao conceito de autoritarismo, mesmo em autores que introduzem e defendem os princípios da autonomia e da liberdade nas relações educativas a autoridade subsiste como uma possibilidade legítima de ação do educador frente à criança e ao seu processo formativo.

É o que se observa em Rousseau, por exemplo. Na esperança de uma transição para um mundo mais livre e democrático, Rousseau (1995, 2002) denuncia a autoridade convertida em mecanismos de coação, sobretudo na educação. 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. Em sua obra

¹ Dentre as obras discutidas, referentes a essas categorias, destacam-se as dos seguintes autores: Rousseau (1993, 1995 e 2002), Kant (1999, 2001, 2002a, 2002b), Durkheim (1973, 1983, 1984), Dewey (1971, 1978, 1979), Piaget (1977, 1994, 1996) e Freud (1974a, 1974b, 1974c, 1997^a, 1997b, 1999).

Emílio ou da Educação (1995), o pequeno discípulo, 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 educador². 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 *laissez-faire* na relação educativa.

O mesmo pode ser dito com respeito a Dewey (1971). 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. “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).

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

² 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).

possível educar crianças num ambiente asséptico, no que se refere à influência e à ação do educador.

No entanto, Piaget (1996) 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 sociais³. 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 legitima 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, depreende-se que a autonomia é resultado de um processo formativo que tem, em sua base, o cuidado e a ação de um educador, sendo esse um ser mais maduro e 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 e de sua conseqüente autonomia.

³ 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).

Mesmo Kant (2002a, 200b), 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 (1984), 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 (1994) 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, essa constatação 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, 1974b, 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.

A par de suas especificidades conceituais, no exame das obras citadas, chama à 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. Algumas abordagens o fizeram negando a perspectiva da autoridade (CHARLOT, 1986; LAJONQUIÈRE, 1999; AQUINO, 1996). 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 controvertido 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 de 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.

Essa concepção encontra-se presente nas obras de autores da Teoria Crítica da Sociedade que se dedicaram aos estudos sobre *Autoridade e família*, desenvolvidos pelo Instituto de Pesquisa Social de Frankfurt⁴.

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.

Segundo 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.

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

⁴ Dentre tais autores, destacamos, especialmente, Reich (1975), Fromm (1987), Marcuse (1981), Horkheimer (1990) e Adorno (1993, 1995).

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)⁵.

O enfraquecimento da família se mostra compatível com o espírito do capitalismo tardio, 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.

O relacionamento com os pais começa a ficar cheio de sombras. Por sua impotência econômica, eles perderam o temor que infundiam. Outrora,

⁵ Versão do texto *Família* (HORKHEIMER e ADORNO, 1973) publicada em Canevacci (1987).

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 contrabalanceada 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.

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).

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.

Referências

ADORNO, T. W. Teoria de la seudocultura. In: _____. **Filosofia y superstición**. Madri: Alianza, 1972.

_____. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____. **Minima Moralia**. São Paulo: Editora Ática, 1993.

ADORNO, T. W. e HORKHEIMER, M. Sociologia da família. In: CANEVACCI, M. **Dialética da família**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

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

CANEVACCI, M. **Dialética da família**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

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

DEWEY, J. **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.

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.

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

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

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

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

_____. **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.

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.

HORKHEIMER, M. e ADORNO, T. W. Família. In: **Temas básicos da sociologia**. São Paulo: Cultrix, 1973.

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.

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.

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

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

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

PIAGET, J. **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.

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.

ROURE, S.A. G. Educação e autoridade. Goiânia: Universidade federal de Goiás, 2006. (Tese de doutorado).

ROUSSEAU, J-J. **Emílio ou Da Educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

_____. **Do contrato social**. São Paulo: Martin Claret, 2002.

_____. **Discurso obre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**.
São Paulo: Martins Fontes, 1993.