

Autoridade e educação: atualidade da Pedagogia Kantiana

Luiz Gilberto Kronbauer*

RESUMO: Neste artigo retomo a proposta de Kant como recurso para pensar a questão da disciplina na Educação. Início com alguns fatos para situar o problema e mostrar como os meios de comunicação, que banalizam a violência, não dão publicidade às medidas corretivas ministradas aos infratores pelas instâncias competentes. Os exemplos apontam para uma situação social de crise profunda, caracterizada pelo desrespeito à dignidade humana. Apresento uma perspectiva de leitura da crise a partir da psicanálise, em torno do problema da autoridade, vinculada ao “nome do pai” e da “função paterna” de interdição, de interposição da regularidade e da harmonia. Em termos educativos, penso a questão da autonomia a partir da pedagogia de Kant, que antevia as dificuldades da passagem das relações monárquicas e verticais para as formas horizontais e democráticas de relação social, pois as últimas supõem que os indivíduos saibam usar adequadamente a sua liberdade, para impedir a re-

ABSTRACT: In this article I return to Kant’s proposal as a resource to think about the issue of disciplines in education. Beginning with some facts to point out the problem and also show how the media, which banalize violence, do not give publicity to corrective measures given to infractors by the competent instances. The examples point to a social situation of deep crisis, characterized by the disrespect to human dignity. I present a perspective of reading of the crisis based on psychoanalysis, related to the problem of authority, tied with the “name of the father” and the “paternal function” of interdiction, and interposition of regularity and harmony. In educational terms I think about the question of autonomy from the perspective of Kant’s pedagogy, which foresaw the difficulties of the transition from monarchic and vertical relations to horizontal and democratic forms of social relation, as they assume that the individuals know how to use their freedom adequately to hinder the

* Doutor em Educação, professor do Mestrado em Educação e do Curso de Filosofia, ambos do Centro Universitário La Salle – UNILASALLE – Canoas/RS.

Agradeço especialmente ao professor Dr. Evaldo Luis Pauly pela leitura criteriosa do texto, pelas sugestões e críticas amigáveis, que contribuíram para qualificar o mesmo.

caída para formas centralizadas e autoritárias de organização social. Supondo a liberdade, a educação visa a disciplinar o educando e orientá-lo para a “maioridade”, a fim de que saiba guiar-se pela razão como condição para a autonomia.

PALAVRAS-CHAVE: Educação/autoridade/autonomia

relapse to centralized and authoritarian forms of social organization. Taking freedom for granted, education aims to discipline the educating and guides them towards “adulthood”, in order for them to know how to guide themselves by reason as a condition to autonomy.

KEYWORDS: Education/authority/ autonomy

1 Dos fatos aos sintomas

Iniciar pela alusão a fatos pode ser uma forma eloquente de apresentar o profundo problema da barbárie nas relações sociais, especialmente nas relações escolares. No primeiro semestre de 2009, a mídia gaúcha deu ampla cobertura para diversas ocorrências violentas praticadas nas escolas públicas. A veiculação sistemática da violência escolar aparece como se fosse apenas a manifestação de um constante desrespeito à dignidade humana, mas acaba por descambar para a banalização do mal, como já constatará Hanah Arent.

Os jornais e os canais de televisão noticiaram, a partir da última semana de março, a agressão sofrida pela professora Gláucia Teresinha Souza da Silva, da Escola Estadual Bahia de Porto Alegre, impetrada por uma aluna de 15 anos, que frequenta a 4ª Série, e acabou hospitalizada com traumatismo craniano. Na sequência, o Jornal Zero Hora de 29/3/2009 apresentou a matéria “As marcas da violência na vida dos professores” retomando diversos casos dos últimos anos, em que houve violência contra professoras e, em alguns casos, reação desproporcionalmente violenta de professores. Nas primeiras semanas de abril, a mídia continua divulgando diversas notícias sobre agressões de mães contra professoras, de tiros disparados por alunos em várias escolas, agressões entre alunos.

Esses são exemplos que ganharam as páginas dos jornais. Na TV, além dessas notícias, uma telenovela da Rede Globo apresenta alunos, apoiados por seus pais, praticando “bullying” com colegas e agredindo verbalmente as professoras e a direção da Escola, além de se servirem da Internet para disseminar montagens difamatórias contra professoras e colegas. Por serem do domínio público, esses exemplos não precisam de maiores apresentações.

A banalização da violência pela mídia não permitiu, no entanto, a veiculação na mesma intensidade das condenações penais contra os agressores. Em 02/06/2009, a adolescente que agredira, em 23 de março, a professora da Escola Estadual Bahia, recebeu medida socioeducativa de liberdade assistida por seis meses, além de mais seis meses de prestação de serviços à comunidade,

proferida pelo Juizado da Infância e Juventude – Justiça Instantânea de Porto Alegre. A Justiça determinou também o “acompanhamento psicológico, da escolaridade com frequência e notas suficientes e o não envolvimento com atos infracionais”.¹

Também recebeu pouco destaque, a condenação em 27/03/2009 de Claudio-miro Alves de Abreu a “14 anos e seis meses de reclusão em regime fechado”, proferida pelo Tribunal do Júri de Vacaria. O aluno foi julgado “culpado pela morte do professor Osório Felini”, impetrada no pátio da Escola Estadual Bernardino Rodrigues Padilha em 17/03/2008.² A Agência de Notícias do MP/RS divulgou diversos procedimentos policiais e da Justiça da Infância e Juventude contra todos agressores conhecidos nos episódios de “violência escolar” veiculados pela mídia no primeiro semestre de 2009 no Rio Grande do Sul.

Esses exemplos servem apenas para iniciar a discussão sobre a mentalidade que perpassa as relações pedagógicas nas situações concretas de sala de aula e para refletir sobre o que está em jogo em termos de modelos societários e referências morais. A menção a alguns episódios do cotidiano escolar é, portanto, para exemplificar algo que perpassa as relações sociais em geral, desde as econômicas, passando pelas políticas, as eróticas e chegando às relações pedagógicas. Isso posto, já se antecipa o âmbito mais geral dentro do qual a “violência nas escolas” é uma forma específica da sintomática diminuição do respeito ao ser humano nas relações sociais.

O sintoma, no entanto, indica para algo mais profundo. Profissionais da psicologia falam da falta de limites na formação das subjetividades das crianças. Mas isso não é algo tão simples como se fosse possível, como que por decreto, restabelecer uma educação que imponha limites. Primeiramente seria necessário esclarecer o que precisa ser limitado. Porque seria necessário fazê-lo, e de como se faria isso.

Os exemplos citados de violência nas relações pedagógicas circunscritas ao âmbito das escolas motivam a reflexão sobre os sintomas e apontam para uma crise mais profunda no contexto civilizatório ocidental. Aqui, a psicanálise pode acompanhar, ainda que à distância, o ensaio de compreensão do problema, principalmente na perspectiva da ausência de um fator de limitação ou a partir da ausência da interdição no desenvolvimento infantil, que nesse recorte teórico, é causado pela morte do “lugar” do pai, mais fortemente, do “grande outro” enquanto poder simbólico capaz da interdição. Não é, portanto, simplesmente a figura do pai, mas do pai simbólico, que não se esgota nos indivíduos que o personificam.

¹ NUNES, M. A. *Aluna cumpre medida socioeducativa*. Agência de Notícias do Ministério Público do Rio Grande do Sul. 02/06/2009. Disponível em <<http://www.mp.rs.gov.br/imprensa/noticias/id17954.htm>>, acesso em 05/06/2009.

² AGÊNCIA de Notícias do Ministério Público do Rio Grande do Sul. *Aluno é condenado em Vacaria*. 27/03/2009. Disponível em <<http://www.mp.rs.gov.br/imprensa/noticias/id17293.htm>>, acesso em 05/06/2009.

Talvez se deva pensar no esvaziamento da figura de Deus como referência geral, inclusive de um modelo monárquico de poder em todas as instâncias, também no âmbito da família e da escola. Desconfie-se pelo menos um pouco disso, considerando que em outras sociedades, nas quais os ideais burgueses de igualdade, de liberdade e de participação democrática de todos em todas as instâncias não tiveram lugar. Sem fazer referência específica a países como a Índia, a China, ou a países de religião muçulmana, parece certo que em muitas sociedades não se imagina a possibilidade da quebra de hierarquia em relações sociais tradicionalmente estabelecidas. Sem dúvida, a democracia paga um pesado preço pela passagem de uma sociedade tradicionalmente monárquica e hierarquizada para uma forma de organização social e política mais horizontal, participativa, democrática. Cito de passagem uma prescrição de um povo da antiguidade, referente à relação pedagógica predominante da época anterior ao surgimento da escola, que explicita os deveres dos filhos com relação aos pais. O Livro do Êxodo, capítulo 20, versículo 12: “Honra teu pai e tua mãe, para que teus dias se prolonguem sobre a terra que te dá o senhor, teu Deus”. Essa prescrição é vigorosamente retomada na origem do cristianismo, por exemplo, pelos apóstolos evangelistas Marcos (Mc. 7, 10-12) e Mateus (Mt. 15, 4-6).

2 Anamnese - autoridade e função paterna: referência à psicanálise

Neste item exploro alguns aspectos daquilo que parece estar no centro mesmo da situação atual de desmandos e de violências na realidade das nossas escolas. A reflexão gira em torno do problema da autoridade e isso tem a ver tradicionalmente com a figura simbólica ou com a “função paterna”. Parece que o pai não tem mais a função de separar o bebê do desejo mortífero materno, que, na perspectiva lacaniana, representa uma proteção contra a loucura, segundo José Martinho.³ Freud analisou diversas acepções de “pai”, disponíveis no totemismo, na mitologia grega e nas religiões monoteístas e parou na “existência do grande outro”, que transcende o individual e o coletivo. Ele já antecipou que o declínio desta função do pai como interdição e poder disciplinador poderia conduzir ao pior. As sociedades modernas desprezaram as lendas e as religiões e, ao adotarem formas laicizadas de legitimação do poder, sob a égide da igualdade e da horizontalidade democrática, sucumbiram aos efeitos do modo de produção capitalista, da tecnocência e do conforto prometido pelo consumo, abandonando os velhos valores, nomeadamente os da família, negando com isso a antiga função paterna.

³ Professor da Faculdade de Psicologia da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT), de Lisboa. As citações são da entrevista concedida ao **IHU On-Line**, cujas teses centrais giram em torno da função simbólica do pai, supostamente normalizadora da sociedade e da mente. Ver IHU On-Line, nº 267, de 04/08/2008, p. 18-19.

É óbvio que a paternidade varia segundo a cultura. Nas sociedades tradicionais, por exemplo, ou nas sociedades monárquicas, nas quais o rei é o chefe político, evidentemente o pai está no imaginário (GEIGER, 1993, p. 47). Dá-se a ele uma imagem de força e de “todo poderoso”. Mas, com o nascimento da democracia, o pai não é um rei. O pai é um cidadão como os outros. Ou seja, o nascimento da modernidade em vários países fez com que o pai no imaginário tenha perdido força coercitiva e capacidade de sedução. A passagem à democracia é a queda da realeza. Essa é a modernidade do século XX.

Segundo o médico e professor **Marcelo Veras**, “ter um pai não significa apenas herdar o nome, os bens, ou a lei paterna”, mas principalmente ter uma referência para construção da sua identidade. Mas “a cultura moderna descobriu que o pai é uma máscara que pode ser usada por qualquer um”, afirma o mesmo autor⁴. Edna Galvão, endossando a perspectiva de Veras, mostra que é o “Nome-do-Pai” que cria a função do pai, acentuando o caráter constituinte da linguagem. Pai não é uma figura, mas uma função social, cuja transmissão se dá pela estrutura da linguagem. O “Nome-do-Pai” confere significação à criança, a partir do significativo do desejo da mãe: ele tem o que falta a ela. Mas é necessário que a fala da mãe ateste a autoridade do pai para a criança. Por mais paternal que seja o pai, é a fala da mãe que constitui a função paterna mediante o desejo que remete ao Outro.

Lacan mostra que a “função paterna” é construída a partir da proibição do incesto⁵ ou na interdição que o pai representa na relação do filho ou da filha com a mãe. Ele joga com as figuras do Pai Imaginário, Simbólico e Real. O primeiro é aquele que a mãe apresenta e legitima para a criança. O segundo é o pai subjetivado pela criança, mas essa subjetivação depende da autorização da mãe. Não se trata, pois, da introjeição de alguém que se interpôs na relação, mas de uma autoridade simbólica construída a partir da forma de representação que o pai tem para a mãe. O terceiro, o pai Real, é a própria figura paterna, que não é necessariamente o pai biológico, mas de alguém que exerce o “nome do pai” ou da lei social.⁶

This distinction between the symbolic and biological father opens a space for something other than what we commonly understand as the father to represent the law, to prohibit the child’s access to its desires. A crucial component of the name-of-the-father is that it is an empty signifier; far from *being* a coherent, transcendent locus of meaning, it gives the appearance of functioning as such.

⁴ Entrevista ao *IHU On-Line*, edição n.º. 267, de 04/08/2008.

⁵ Marcelle Marini (1991, p. 61) afirma que o “nome-do-pai” é o suporte e o agente de transformação do animal humano em sujeito, aproximando Lacan da perspectiva kantiana que apresento na terceira parte do presente texto.

⁶ Ver Jacques-Lacan. *Seminário XVII - Além do Édipo*, em que o Édipo estrutural é pensado a partir de lugares e o Pai real é o agente de estrutura. Ver ainda Peter (1993, p. 81).

⁷ Esta distinção entre o pai simbólico e o biológico abre um espaço para algo diferente do que aquilo que comumente entendemos como o pai para representar a lei, para proibir o acesso da criança aos seus desejos. Um elemento fundamental do nome-do-pai é que é um significante vazio, longe de ser uma abordagem coerente, locus de significado transcendente, que dá a aparência de funcionamento, como tal (Tradução de Evaldo Pauly, revisada por mim).

Na mesma perspectiva, Edna Galvão⁸ fala que

a emergência do pai enquanto metáfora pura e simples não deixa de subsistir como a única investidura estruturante para a criança, e, se o recalque originário não se dá (o falo como objeto imaginário do desejo da mãe passa para o nível significante do desejo do Outro), todo o processo da metáfora do Nome-do-Pai é comprometido e até mesmo fracassado, pondo em dúvida a questão paterna para o filho.

Um adolescente, um jovem, afinal, um adulto, somente pode afirmar que tem pai, se em sua subjetividade foi inscrita a constituição significante do Nome-do-pai, pelo corpo de um pai sustentando a função paterna, que para Lacan significa a “lei” ou o Outro. “Ter pai” repousa sobre a “sensação de se sentir amado e tocado afetivamente por essa pessoa, de receber proteção física, recursos materiais, cuidados e atenção, fatores que contribuem para a formação de seu caráter e de sua identidade”. O pai representa a educação e a formação ética, o afeto e o respeito, que oportuniza ao filho uma vida física, psíquica e emocional equilibradas, “dando-lhe condições de sair da posição de objeto do gozo do outro, para ser sujeito de sua própria história e, no rodar do ciclo da vida, saber, um dia, passar de filho a pai”. (Galvão, 2008, p. 16)

Já a falta da inscrição da “lei paterna” no psiquismo da criança resulta em adultos com muitos conflitos emocionais. A inscrição do Nome-do-pai retira o filho da simbiose com a mãe e oportuniza a adequação às leis de convivência. Nas sociedades ocidentais atuais, existe um anseio por um pai que forneça a direção da vida, que projete o ser humano na cultura e que supra a necessidade da autoridade e da lei. Mas como o ser humano é falível a função paterna também tem falhas, que levam ao declínio do Nome-do-Pai e, por consequência, ao desinteresse pelo social e à indulgência em relação às leis. Assim, o não cumprimento da função paterna ajuda a explicar a crise de autoridade, pelo menos sob este aspecto de que o filho não consegue se enquadrar adequadamente à cultura. O declínio da função paterna, dentro da reflexão social, faz com que o Estado tenha que tomar o lugar do pai. Em relação ao cumprimento dessa função, pensamos que um filho tem necessidades básicas que precisam ser atendidas não apenas no que diz respeito ao registro da lei, à moradia, à alimentação, à educação e saúde, mas também e, principalmente, às suas demandas afetivas, permitindo assim que suas subjetividades sejam estruturadas de maneira saudável.

As mudanças socioculturais e econômicas produzidas desde que a mulher, em busca de outras realizações pessoais e profissionais, saiu do mundo privado para o mundo público, têm afetado o exercício da função paterna pelo pai. Com o

⁸ Edna Galvão é Doutoranda em Memória Social na UniRio, mestre em Educação, com a dissertação **Ser pai hoje: uma conexão entre educação e psicanálise**. Tem graduação em História e em Pedagogia, atuando principalmente com educação, subjetividade, paternidade e família, memória e criação. As referências feitas neste texto são da entrevista concedida ao IHU On-Line, n° 267, de 04-08-2008, p. 15-17.

equilíbrio familiar rompido, o pai contemporâneo, de alguma forma, deve buscar exercer a função paterna sabiamente. Na perspectiva psicanalítica, pode-se mesmo falar da queda do patriarcado como um fator que influi sobre o cumprimento da “função paterna”. Para que o pai ocupe um lugar, é necessário que esse exista na estrutura e para o cumprimento da função paterna, dentro da concepção lacaniana, é preciso que a mãe permita que se origine no filho o “Nome-do-pai”, o que vai afirmar sua autoridade e sustentar suas subjetividades. E isso já tem a ver diretamente com a formação da consciência moral da criança.

Quanto aos valores morais socialmente estabelecidos pela sociedade capitalista, por exemplo, a função paterna é fundamental para mostrar que certos valores que a sociedade propõe, como a competição e a derrota ao outro como forma de existência exitosa, além da crença de um progresso ilimitado a qualquer custo, para desmistificar e indicar outras possibilidades. O ético ou o pai entra para mostrar que a vida não é somente competição e gozo, ela é também respeito à lei, dever, afeto, amor, respeito aos outros. competir em um mundo regulado pela lei do mais forte, do mais ágil, do mais esperto ou do que fala mais alto, posto que é preciso aprender a viver neste mundo para vencer e obter sucesso. Mas se a mãe não propuser o “pai simbólico” o filho não terá como construir o seu pai imaginário, diante do qual ela subjetiva o respeito à lei: o limite, a interdição, etc. O pai simbólico não tem poder e as suas proibições não fazem sentido e a ausência de poder acaba por matar a função paterna, se ela não for autorizada pela mãe.

Ainda na perspectiva de Lacan, o professor Mário Fleig⁹ afirma que a função de interdição do pai tem um efeito pacificador e civilizador, porque “a criança entregue ao desejo materno onipotente e sem o recurso do significante paterno, retrata a imagem perfeita da angústia”, que redundam em comportamentos inseguros e violentos de adolescentes e jovens. E a crise da função paterna é uma crise mais ampla, que reflete as modificações profundas do “nome-do-pai” na tradição ocidental e que acabou no declínio da função paterna na sociedade contemporânea. O pai carente, ausente, humilhado, dividido e postivo; este pai dilapidado é o efeito do declínio do modelo patriarcal e a sua progressiva substituição pelo modelo horizontal moderno, que elegeu a igualdade e a fraternidade como condições para a autonomia.

Mas mesmo que dito dessa forma, o autor não endossa a saudade do patriarcado. Ele expressa talvez a aguda consciência do preço que se paga ao passar de um sistema de valores para outro; o quanto pagamos pela horizontalidade da democracia e pelo abandono da monarquia, em termos de organização política da sociedade. Ainda segundo Fleig, “o nome do pai” é crucial na identificação do sujeito, na constituição de sua identidade pessoal e social, enquanto é o pai que funda a Lei e que regula o modo de se portar, que protege dos caprichos da

⁹ Professor do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Unisinos, filósofo e psicanalista. Referências do IHU On-Line, n° 267, de 04 de agosto de 2008, p. 5-12.

natureza e da sociedade. O bom ou mau nome do pai, no entanto, depende do lugar que a mãe lhe acorda no discurso que articula o seu desejo, ou até o seu capricho. O “pai real” pode ser o pai de família, ou simplesmente o homem da mãe. Para os filhos, é tradicionalmente uma personagem castradora, desmancha-prazeres, feitora de obrigações. Foi já numa época de declínio que este pai se tornou um “objeto” de amor. Mas o fato de o pai real ser ou dever ser o único a ter “relações” com a mãe – o objeto sexual interdito por excelência aos filhos – levanta como mistério o real do gozo. É entre o pai real e a sua função simbólica, supostamente normalizadora da sociedade e da mente, que se inserem todas as figuras do “pai imaginário”: emblemas da identificação e ideais enaltecidos, ou degradados, que povoam nossos delírios e fantasias. Se o que a mãe diz do pai atribui ou não valor ao nome deste, são os filhos que imaginam um pai como deve ou não ser.

Segundo Philippe Julien, esse declínio não parte da figura ou da função paterna enquanto tal, mas é um declínio do ponto de vista jurídico e político. Mas, no sentido psicanalítico, o pai ainda tem a mesma importância. Esse declínio somente poderia provir da sociedade civil e política. Por exemplo, em caso de divórcio, as crianças, quase sempre, ficam sob a guarda da mãe. E o pai vai cada vez menos ao encontro de seus filhos. Nesse caso há um declínio, mas é jurídico. Porém no âmbito privado, do inconsciente, não há declínio, o pai continua sendo necessário e em razão do complexo de Édipo. Essa é a invenção de Freud. Para que a criança não seja incestuosa e que ela se separe de sua mãe, ela precisa de um pai que realize este corte. Ela se torna um filho capaz de se separar de seus pais. Seja ela um menino ou uma menina, pouco importa. Ou seja, o Édipo que Freud inventou é ainda atual.

Também quando o pai real se ausenta, quando adoece ou morre, não há forçosamente catástrofe. A mãe pode muito bem exercer a sua função simbólica e alimentar o seu papel imaginário. O que ela não pode nunca ser é o pai real. O problema reside, sobretudo, aqui. Mas aquilo que habitualmente se designa como “crise” contemporânea da função paterna está, sobretudo, associado à sociedade de consumo, hoje na era da globalização. Jacques-Alain Miller e Éric Laurent afirmam que a nossa época é a do “Outro que não existe”, tempo favorável a um novo cinismo, em que cada um desconfia da verdade e do próximo, ou só pensa em si mesmo. Todos os meios se tornam, então, bons para atingir esse fim narcísico. Por sua vez, o sintoma procura o seu gozo no consumo desenfreado. Isso tem fomentado cada dia mais o crime, e tornado a violência ilimitada da violência pela violência. Tudo o que fazia obstáculo à violência funciona mal, ou já não funciona. Na família era, sobretudo, o pai que assumia esta função de obstáculo, que fazia com que o sujeito não fosse além dos sintomas que Freud decifrou como girando à volta do núcleo edípiano. Mas a nossa época produz novos sintomas, distanciados desse complexo de representações familiares e muito mais próximos dos objetivos do mercado. O exemplo mais pertinente é o do tóxico-dependente, consumidor ideal por excelência, que é capaz de tudo.

É nessas situações de limite que se admite mais facilmente que o pai é sempre necessário para salvar uma criança e para propiciar o seu crescimento. Primeiramente para que a criação não seja incestuosa; que ela se separe de sua mãe. O que acontece pela interdição do pai. Seja ela menino ou menina, a criança não crescerá se continuar submetido/submetida à sua mãe. E isso é salvador, é o que se chama “a posição terceira”, contra a dualidade criança/ mãe. O pai transmite à criança o nascimento do desejo de tal forma que um dia ela será capaz de deixar seus pais e de se casar com um estranho à família. A capacidade de deixar suas origens vem do pai. A superação da interdição lança a criança para o futuro e para a busca de autonomia. Ainda segundo Philippe Julien, o pai ensina à criança o poder se separar de sua mãe e de conviver com a angústia da ausência. Ensina a liberdade de viver sem a presença da mãe. Se faltar um pai para transmitir isso, a criança vive na angústia da alternância entre a presença e a ausência da mãe. A independência com relação à mãe é a superação dessa angústia. Se a mãe for somente mãe, cem por cento, então a criança será uma pessoa psicótica. Por isso, que ela deve mostrar que é a mulher de um homem, que há mais alguém, que há um terceiro interposto entre a mãe e a criança.

É nesse sentido que dizer o nome do pai é também afirmar que não se é incestuoso, nem psicótico. Segundo Julien, a criança entende que “mãe não é o seu objeto de satisfação”. Graças ao pai, ela deverá encontrar seu objeto de satisfação fora da família, um homem ou uma mulher vindo de outra família. O pai traz, portanto, a capacidade de o indivíduo deixar as suas origens e se lançar na fundação de uma nova família. E de tornar-se mãe, se for menina; pai, se for menino. O pai significa a separação e a liberdade, na figura da “lei”. Ainda segundo o mesmo autor, a figura paterna é de fundamental importância para que a criança, o adolescente e o jovem tenham capacidade e disposição psicológica para estudar, preparar-se para uma profissão e enfrentar efetivamente a tarefa diária do trabalho.

Talvez mais importante do que isso, é a segurança e o equilíbrio para fazer amizades, masculinas e femininas, que sejam de outro círculo familiar. É a questão do convívio e do lazer diversificados. Ele ressalta ainda um terceiro desafio, que é o desenvolvimento do sentimento de solidariedade e companheirismo, necessários no convívio cotidiano e, principalmente quando os pais se tornam idosos e doentes. Os filhos precisam aprender a conviver com essa situação para que não se desesperem. A “função paterna” ajuda os filhos a desenvolver a autonomia, a se tornarem adultos (no sentido kantiano da maioridade), para que sejam capazes de decidir e agir por conta própria, sem ter a autorização ou a aprovação do pai. É, no sentido da pedagogia kantiana, desenvolver na infância as condições para que o jovem possa exercer sua liberdade na forma de autonomia. Esse é precisamente o ponto de retomada da conversa com Emmanuel Kant, cuja meta parece coincidir com a conclusão do presente item, ainda que numa perspectiva mais filosófico-pedagógica do que a da psicanálise lacaniana.

3 Da disciplina à autonomia: atualidade da Pedagogia de KANT

Pretendo resgatar a proposta de Kant que, ainda na perspectiva política do sistema monárquico, já antevia a situação da sociedade atual, quando de sua passagem da forma centralizada de exercício do poder, concentrado em um lugar específico e na pessoa do monarca, para as formas modernas e democráticas, mais condizentes com a autonomia dos sujeitos. Ele mostra como essa passagem implica uma outra, para cada indivíduo, a fim de que saiba fazer uso de sua liberdade: a passagem da minoridade para a maioridade. Por isso, ele propôs uma forma de educação capaz de fazer frente às reais demandas da liberação dos indivíduos e como forma de garantir a continuidade do convívio social harmonioso, sem atentar contra a dignidade fundamental das pessoas, isto é, sem ceder à tentação hobbesiana da solução absolutista como única conclusão racionalmente aceitável diante da tendência egoísta dos seres humanos.

Além das obras sobre as condições de possibilidade do conhecimento científico e da ação moral autônoma, Kant ocupou-se também da pedagogia ou especificamente do processo de formação do ser humano, no sentido da *aufklärung*¹⁰. Kant destaca a educação como uma necessidade do ser humano, isto é, sem a qual ele não se tornaria humano, porque “é a única criatura que precisa ser educada, que carece de cuidado na infância e de formação, para transformar a animalidade em humanidade” (Kant, 1996, p. 11). Está claro aqui que Kant lida com um conceito de natureza bem próximo ao de Hobbes e, pese a afinidade com o conceito de liberdade, afasta-se definitivamente da concepção de natureza de Jean-Jacques-Rousseau. Kant advoga a necessidade da educação, da disciplina e da Lei, para que a criança possa tornar-se um ser moral, o que não é por natureza. É somente mediante o dever que o ser humano se torna um ser moral, uma vez que por natureza ele é egoísta e ambicioso, agressivo e destrutivo, ávido de prazeres que nunca o saciam e pelos quais mente, rouba e mata. Na obra “Sobre a Pedagogia” Kant explicita este conceito afirmando que o ser humano tem tendências originárias para os vícios (p. 102).

Por outro lado, o ser humano se distingue das outras criaturas pelo fato de não ser dotado de um instinto que dispensa o cuidado e a instrução. Quanto aos outros animais, a natureza os dotou do necessário para toda a sua vida, mas o ser humano não nasce pronto, precisa ser moldado através de um processo de “formação”, que, segundo Kant, compreende a disciplina e a instrução. “O homem não pode tornar-se verdadeiramente homem, senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele fez”. (p. 151) Isso significa que o ser humano não nasce humano, mas que ele se torna humano pela educação. Mas esta, por sua vez,

¹⁰ De fato, Kant ocupou-se do tema desde 1776, retomando-o sucessivamente até 1787, mas o texto revisado pelo mesmo foi publicado somente em 1803, um ano antes de sua morte.

pressupõe uma natureza específica. A natureza em geral deve ser transformada para que o específico da natureza humana (a razão e a liberdade) possa desenvolver-se como qualidades intrínsecas à mesma.

Kant é fiel à tradição platônica, mas atenua o autoritarismo da centralidade da Polis e do uso da força pelo Estado, que é o aspecto reforçado por Thomas Hobbes. Para Kant o conceito de natureza possibilita a transformação da animabilidade em humanidade, porque ele mesmo inclui a razão e a liberdade como condições a priori, mas que carecem do processo educativo para o seu desenvolvimento.¹¹ Se em Kant a “natureza” tem esse aspecto negativo ela contém, de outra parte, a razão e a liberdade, condições “a priori” da humanização, autorizam o filósofo a apostar na educação para a autonomia ou para a autodeterminação do ser humano, que vem a ser o conceito característico da “dignidade da pessoa” e a fundamentação do caráter utópico da educação¹². Esse aspecto da utopia é explicitado pelo próprio Kant, ao referir-se, em sua “Pedagogia”, à perfeição de que a natureza humana é capaz; “perfeição que ainda não se encontra na experiência, mas que a educação pode atingir” (p. 17-19). Kant supõe a existência de “germes na humanidade” a serem desenvolvidos adequadamente pela educação para que o homem atinja a sua destinação (p. 18), mas se afasta da concepção metafísica ao afirmar que a destinação do ser humano não está dada e de que é preciso construir um conceito de “humano”, independente da experiência. “A espécie humana precisa extrair sua natureza de si próprio e com as próprias qualidades naturais que pertencem à humanidade” (p. 12). A realização do ser humano não é espontânea. Ela precisa da “arte da educação, já que as disposições naturais do ser humano não se desenvolvem por si” (p. 21). Da mesma forma, Kant supõe que a origem e o desenvolvimento histórico da educação não são mecânicos. Eles somente podem existir como obra da razão, o que de certa forma sustenta o aspecto utópico da mesma: ela não é mera repetição de geração em geração, nem perpetuação do presente estado da espécie humana. Ela visa ao melhor estado possível de humanidade.

A educação visa a disciplinar o educando, para desenvolver nele as habilidades culturais¹³, a torná-lo prudente e moralmente bom, no sentido de querer os fins que podem ser universalizados. Mas, em se tratando de educação, Kant elogia a

¹¹ Thomas Hobbes não confia na educação como meio eficiente para garantir a convivência pacífica, daí a necessidade de um poder absoluto, da lei munida da espada, como garantia de paz social, pois sem um poder absoluto a multidão de indivíduos recairia a qualquer momento ao estado de animalidade. Hobbes deixa claro o significado negativo da natureza humana que está presente na maioria das formulações modernas. A natureza secularizada mantém-se sob o signo da queda, motivo pelo qual precisa ser transformada. Mas a transformação depende da atividade humana, tanto no que se refere à natureza em geral quanto ao específico da natureza humana.

¹² Justificando o caráter utópico da educação Kant afirma que “o projeto de uma teoria da educação é um ideal muito nobre e não faz mal que não possamos realizá-lo. Não devemos considerar uma ideia como quimérica e como um belo sonho só porque se interpõem obstáculos à sua realização. A Ideia é o conceito de uma perfeição que ainda não se encontra na experiência” (Kant, 1996, p. 17).

¹³ Habilidades tem hoje, principalmente a partir da nova LDB e das resoluções complementares, um significado meramente instrumental ou poético, muito diferente do seu significado na perspectiva da Aufklärung.

necessidade das experiências uma vez que nenhuma geração pode criar um modelo completo de educação (p. 30). Com isso, Kant se mostra realista, já que na filosofia pura prática ele não aceita os ensinamentos da experiência e pretende encontrar os princípios da ação de forma a priori, na pura razão, para garantir a autonomia. Aliás, a autonomia é o pressuposto que aparece na sequência do texto, como condição de possibilidade da educação, que consiste em ensinar a usar corretamente a liberdade, para que o educando possa ser livre um dia, isto é, possa gozar da plena autonomia no convívio social, sem prejuízo próprio, sem causar dano a outrem ou à sociedade como um todo.

Kant finaliza a introdução advertindo para que se considere as etapas de desenvolvimento do educando: “Com respeito à habilidade e à prudência, tudo deve acontecer a seu tempo com o passar dos anos. Mostrar-se hábil, prudente... como um adulto na infância, vale tão pouco como a sensibilidade infantil na idade madura” (Kant, 1996, p. 38).

A ideia da liberdade está presente na primeira parte do livro que trata do desenvolvimento e da educação física da criança, estabelecendo um rigoroso paralelo entre essa educação e a formação do caráter e da consciência moral.¹⁴ A insistência de Kant numa educação que não induza as crianças a muitos hábitos é uma prova da preocupação com a liberdade, pois, segundo ele, quanto mais hábitos um homem assimila tanto menos livre é, uma vez que o hábito conduz à mecânica repetição, que dispensa a razão e, portanto, nega a autonomia. Sem analisar as minuciosas e até mesmo hilárias considerações sobre o cuidado para com as crianças, atendo-me a constatar que acentua a importância do cultivo da memória, a instrução no “cultivo geral da índole” e o “cultivo particular da índole”.¹⁵ Este último trata do desenvolvimento ou do disciplinamento da inteligência, dos sentidos, da imaginação, numa palavra, das faculdades da pessoa. Note-se ainda que para o cultivo da razão, Kant sugere a maiêutica socrática como o melhor método para que as crianças aprendam a partir delas mesmas e não como uma imposição.

A segunda parte da obra trata do desenvolvimento físico da criança, sem desvinculá-lo do desenvolvimento intelectual e da moralidade (Kant, 1996, p. 39-89). Essa é a parte do livro que mais claramente apresenta os usos e costumes da época no que se refere ao trato com os bebês e com as crianças e, embora haja passagens dignas de riso, Kant se mostra sempre extremamente ponderado, com a mira na formação de um ser humano capaz do convívio social.

A parte final da obra versa sobre a Educação Prática, especialmente sobre a habilidade, necessária até para os talentosos, sobre a prudência como traço fun-

¹⁴ Paralelo que será retomado e reformulado por Jean-Piaget, que o expressa claramente do seguinte modo: Existe um paralelo entre o desenvolvimento lógico-mental, que se dá a partir do desenvolvimento da motricidade, e o desenvolvimento da consciência moral; a lógica é a moral do pensamento assim como a moral é a lógica da ação.

¹⁵ O cultivo geral da índole é dividida em física ou prática, que consiste na assimilação passiva de orientações, e moral, que se fundamenta em princípios e não no exemplo para que o aluno julgue a ação a partir do conceito de dever – relação com a teoria moral.

damental do caráter, e sobre a moralidade, tema no qual o paralelo com a filosofia prática ou a ética é imediatamente percebido (Kant, 1996, p. 91).

A disciplina¹⁶ como educação primeira – Segundo Kant (1996), a ação educativa não é mecânica e tampouco assentada apenas sobre o raciocínio puro. A educação que visa a formar o sujeito autônomo¹⁷ deve apoiar-se em princípios da razão e guiar-se pelas lições da experiência, porque o puro raciocínio, alheio à realidade, não contribui para superar as condições de heteronomia e a experiência, por si só, não haverá autonomia. Mas indicar a experiência como meio para a educação pressupõe a liberdade humana, porque é enquanto ser livre que ele se diferencia dos outros entes, que podem ser tomados simplesmente como objetos da ciência, de conhecimento. O ser humano não pode ser objeto da ciência porque ele não possui uma essência determinada pelas leis da natureza, assim como as que podem ser conhecidas porque são regidas por leis da natureza. E é por isso mesmo que a ação educativa não pode ser mecânica, porque o ser humano é livre; sua existência não é pré-determinada.

Partindo do postulado da liberdade, Kant entende que a tarefa central da educação é orientar um ser que não pode ser conhecido por não ter essência determinada, e que, por isso, pode tomar diferentes direções para a sua existência. Em outros termos, ele é educável e necessita da educação porque é livre para escolher entre praticar o bem ou o mal. Embora nele não haja germes senão para o bem (Kant, 1996), a pessoa nasce também com disposição para seguir impulsos e inclinações interesseiras. Mas a causa do mal consiste em não submeter à natureza às normas da razão legisladora. A autonomia pressupõe que o ser humano seja capaz de **guiar-se pela razão**, por isso a educação deve objetivar a racionalidade, uma vez que somente um ser racional pode promulgar para si a lei universal e assim, ser autônomo.

A criança não nasce determinada para o bem ou para o mal e por isso ela pode aprender o exercício das regras, no plano teórico e prático. O objetivo primeiro da educação é o de impedir que a selvageria e a animalidade, prejudiquem o caráter humano. Se nada se opõe na infância e na juventude, o indivíduo conservará a selvageria em toda a sua vida. Por isso, a educação deve ter uma parte negativa que Kant chama de disciplina. A disciplina educa para a obediência da lei, mas somente para aquela lei que a razão reconhece como

¹⁶ A palavra disciplina, por sua conotação tradicional, foi substituída pelo termo “limites”, mas parece que foi uma troca infeliz uma vez que ‘os limites’ apontam para a exterioridade, como se o indivíduo pudesse seguir simplesmente os seus interesses e inclinações até deparar-se como algo que o impeça de fora. O “limite” de que trata a psicologia e a psicopedagogia soa como algo heterônomo e, por isso, ineficiente. Já a disciplina é algo internalizado e que se tornou próprio da vontade do sujeito racional e por isso carece menos de instâncias de controle externas à consciência. Isso nos faz pensar exatamente na questão da segurança na sociedade atual, que depende quase que exclusivamente das instâncias externas aos indivíduos e que operam por coação, constrangimento e coerção até mesmo violenta. Quanto menos disciplina por parte dos indivíduos, tanto maior será a necessidade de polícia nas ruas e tanto menor será o grau de segurança.

¹⁷ Autônomo é aquele ser humano que segue a lei universal, isto é, a lei que sua própria razão proporciona e não aquele que segue suas inclinações espontâneas, muito menos aquele que segue normas impostas por um poder externo, heterônomo.

universal. A disciplina acompanha, portanto, a educação para a razão. A obediência, por sua vez, possui dois aspectos: o primeiro deve ser obediência absoluta das determinações de um governante, e o segundo é “a obediência à vontade que o próprio sujeito reconhece como racional e boa” (p. 82). Correspondendo ao estágio do realismo moral da Teoria de Piaget, no início da vida escolar a criança age por constrangimento, isto é, submete-se passivamente à obediência. É a etapa da “sacralidade” das normas e que no início da educação é necessária para disciplinar a vontade. Kant enfatiza, no entanto, que aos poucos a criança interioriza a disciplina e então pode começar a obedecer a si mesma. Em outros termos, ela já descobriu a liberdade e a obediência torna-se voluntária e autônoma: não mais fundada na autoridade do outro, mas na obediência à sua própria razão.

Assim, a educação moral conjuga disciplina e liberdade. A disciplina não é oposta à autonomia, mas é a condição para que se aprenda a guiar a vontade pela razão, condição para a autonomia, portanto. Ela é necessária para que a vontade se não se corrompa. A disciplina não escraviza as crianças. Elas precisam sentir sua liberdade sem ofender as demais. O respeito à dignidade da criança sempre deve estar presente para que não se promova um simples adestramento. A **vontade** da criança não pode ser quebrada simplesmente, porque isso a levaria a um modo de pensar escravo, heterônomo. Ela deve ser disciplinada para que possa se guiar pela razão e assim haja autonomia. A educação para a autonomia não se funda na disciplina, embora ela seja necessária para “domar as paixões e abrir espaço para razão”. E é nesse ponto que se pode vincular a concepção kantiana com a postulação psicanalítica, anunciada no segundo item do presente texto e perguntar se a crise de autoridade e os problemas de desrespeito, violência e assassinatos em muitas escolas não tem a ver exatamente com o “fim da figura do pai”, não necessariamente um pai monárquico, mas aquela figura simbólica da interdição, da direção segura, do não ou da internalização da noção de dever; numa palavra: a “lei” que é herança simbólica do pai.

Mas, para Kant, esse aspecto negativo do disciplinamento é necessário e aceitável somente numa determinada etapa da educação da criança, até chegar à possibilidade do uso da autonomia. Para evitar mal-entendido pode-se fazer alusão aos três aspectos do desenvolvimento da educação: o do desenvolvimento do corpo e de suas habilidades, o da educação intelectual e da educação moral. Os cuidados materiais dispensados por quem cuida da criança já devem visar à autonomia, por isso, o educador ou a educadora deve educar as crianças para que não sejam escravas das próprias inclinações e assim possam seguir a própria razão, e deve proporcionar uma educação ativa para que as próprias crianças por meio de suas atividades possam ir desenvolvendo seus conhecimentos e habilidades. Assim, regata-se o verdadeiro sentido de educação intelectual, como exercício da inteligência. A educação deve ter uma finalidade interna e o exercício de uma faculdade contribui para o aperfeiçoamento das demais.

Com essa posição, Kant pretende superar o ensino tradicional, que sacrifica o entendimento, o juízo e a razão, por privilegiar a memorização. “O entendimento é conhecimento do geral. O juízo é a aplicação do geral ao particular. A razão é a faculdade de distinguir a ligação entre o geral e o particular” (Kant, 1996, p. 67). O cultivo da memória é necessário porque o entendimento não acontece senão após impressões sensíveis, que a memória guarda (cf. idem, p. 68), mas uma cultura fundada exclusivamente na memória é superficial e forma pessoas incapazes de produzir por si mesmas, de pensar por si e de julgar por si. Uma educação centrada na memória produz adultos servís, incapazes de se darem as próprias regras, e que, por isso, imitam ou obedecem aos demais, caracterizando uma situação de heteronomia. Segundo o realismo pedagógico de Kant, “a memória deve ser ocupada apenas com conhecimentos que precisam ser conservados e que têm pertinência com a vida real” (p. 69). Assim sendo, as crianças não devem se tornar imitadoras, sob a pena de que jamais se tornem adultas esclarecidas. Por isso que “não é suficiente treinar as crianças; urge que aprendam a pensar” (Idem, p. 28).

O trabalho como mediação - Assim como os animais, o ser humano também pode ser treinado, instruído mecanicamente e sofrer o disciplinamento, mas pode ultrapassar esses níveis e tornar-se alguém que pensa por conta própria. O treinamento, portanto, não é um fim e não pode ser tomado como conceito sintético, que opera a mediação entre a natureza e a cultura; entre a animalidade e a humanidade, a disciplina e a liberdade. Educar é exercer certa imposição de limites sobre o estado da natureza a fim de que a liberdade possa se expandir, abrindo espaço para a cultura. Mas isso se dá através do **conceito de trabalho**, que oportuniza essa mediação e inclui a liberdade, tanto na acepção de espontaneidade quanto a liberdade como autonomia. Por isso que “é de suma importância que as crianças aprendam a trabalhar. O homem é o único animal obrigado a trabalhar. Para que possa ter seu sustento precisa fazer muitas coisas necessariamente para tal” (p. 65). O trabalho traz consigo a necessidade, a submissão ao outro, o peso do mundo, mas ao mesmo tempo o trabalho é liberdade, pois nele o homem se descobre obra de si mesmo.

Assim, liberdade e obediência são unidas sinteticamente na noção de **trabalho**, mediante a passagem da natureza à cultura. Pelo trabalho aprende-se a fazer o que é necessário fazer. Pelo conceito de trabalho pode-se integrar a experiência de cada geração humana ao operar o mundo com a questão da liberdade que ligar essas experiências a um ideal de humanidade na qual cada um pensa por si mesmo e age em conformidade com tal autonomia. Kant pensa uma educação para a autonomia, que desenvolva as capacidades dos educandos para que tenham as condições de perseguir as metas que cada qual estabelece livremente para si. Os conhecimentos aprendidos na escola são importantes porque instrumentalizam os sujeitos para realizar seus projetos aos quais se propõe racional e livremente. Mas a razão teórica, que pode alargar as condições para que o homem seja autô-

nomo, não é tão inocente, muito menos é neutra. O conhecimento não está imune à ação das ideologias, como aparenta no otimismo de Kant, e isso deve ser levado em conta ao se pretender educar para a autonomia.

Educação Moral – Parece que Kant está convencido de que o aspecto ideológico do conhecimento tem seu devido tratamento crítico mediante a **Educação Moral**, enunciada como ponto culminante de todo o processo educativo. Segundo Kant, a cultura moral deve fundar-se sobre máximas e não sobre a disciplina (1996). A disciplina é necessária na medida em que prepara a inserção no universo da razão. O primeiro esforço da cultura moral é lançar fundamentos para a formação do caráter, que “consiste no hábito de agir segundo certas máximas” (p. 81). Mas o caráter não existe “a priori”. Ele precisa ser formado na criança e a sua formação implica três componentes essenciais: a obediência, a verdade e a sociabilidade.

O primeiro deles, a obediência, pode ser obediência absoluta ou obediência reconhecida como boa porque razoável. A primeira vem de fora, da autoridade, e prepara a criança para respeitar as leis que deverá seguir como cidadão. A segunda tem a ver com autonomia, é obediência voluntária que, interiorizada, é, em última análise obediência a si mesmo. Já a veracidade é apresentada por Kant como “traço principal do caráter, porque uma pessoa que mente não tem caráter e, se há nela algo de bom, deriva-se do temperamento” (p. 86). Não é a verdade lógica ou epistemológica, mas no sentido de pensar de acordo consigo próprio, assim como mentir é estar em desacordo consigo mesmo. Esse desacordo promove o rebaixamento da dignidade humana. Assim, a verdade, enquanto veracidade moral está ligada à ideia de dignidade que supõe a autonomia. O terceiro componente refere-se à disposição de entender os outros e de se colocar na posição deles, impedindo que a autonomia se confunda com a auto-suficiência.

Considerando os três componentes, o caráter consiste na resolução firme de pensar algo e realmente colocá-lo em prática, que se solidifica através de deveres a cumprir. Deveres para consigo, como a manutenção da dignidade humana em sua própria pessoa, e deveres para com os outros, que entendemos também como direito da humanidade. Mas o acento recai sobre o dever, exatamente para que a criança aprenda a não se mover pelo sentimento. A educação deve fazer a criança perceber a dignidade que há na própria pessoa e em toda humanidade, capacitando-a para o Dever, por respeito àquelas máximas reconhecidas pela própria razão como sendo boas. Isso porque o ser humano não nasce bom nem mau por natureza. Ele se torna um sujeito moral “apenas quando eleva a sua razão até os conceitos de dever e da lei” (p. 102). As inclinações e os instintos o impulsionam para os vícios, enquanto a razão o impulsiona para a moralidade. A maior parte dos vícios provém do estado natural de barbárie animal, por isso nossa destinação é sair desse estado, de heteronomia, mediante a “lei do dever”, que não se determinada pelo prazer, pelo útil, mas por algo universal que cada um dá a si pela sua racionalidade (Idem, p. 105).

Entendendo isso e, assimilando-o como próprio, cada criança chega à fase adulta em condições de agir de acordo com a lei moral e assim, ser autônomo. Ela deve ser formada para poder ser livre, porque o que ela é ou deve vir a ser, moralmente, é decidido e feito pela própria criança. Como as disposições naturais não se desenvolvem espontaneamente, o ser humano precisa se educar, como consequência de sua liberdade. E se é na medida em que ele se constrói a si mesmo, guiado pela sua razão universal, que ele pode ser autônomo, então a educação é de fundamental importância. O objetivo da educação, tanto a física quanto a prática, é acompanhar a criança para que ela possa tornar-se capaz de se guiar pela razão, o que a torna autônoma. Mas a criança não desenvolve sua humanidade por si, espontaneamente, ela precisa ser acompanhada, cuidada, orientada, disciplinada, incentivada, para aprender a agir por conta própria. E isso implica a **ação**: a criança precisa correr, jogar, saltar; exercitar seus sentidos para que suas potencialidades sejam desenvolvidas. “Aprende-se mais solidamente e se grava de modo mais estável o que se aprende por si mesmo”. Por outro lado, a educação tem intencionalidade: precisa ser essencialmente raciocinada para que a criança possa aprender a servir-se do próprio entendimento e de modo proativo para que, assim, possa dar a si a própria lei em vez de copiar mecanicamente regras e modelos prontos.

Em suma, Kant pretende que cada ser humano aprenda a pensar por si mesmo. Que ele “procure em si mesmo a suprema pedra de toque da verdade e a máxima que manda pensar sempre por si mesmo”. Que cada ser humano realize em si mesmo o ideal geral da *Aufklärung*. Que saiba orientar as suas decisões e ações por princípios que a sua razão reconhece como sendo leis universais, que não necessite de uma instância exterior a lhe ditar as normas e a exigir o seu cumprimento. Por isso que toda a educação repousa sobre a disciplina e se encaminha para a autonomia. As crianças precisam habituar-se desde cedo a refletir, a examinar as suas razões quanto a sua validade, para mais tarde poderem ser realmente livres e, justamente por isso, habilitadas ao convívio social de promoção da dignidade humana em cada pessoa: o exercício da autonomia numa sociedade democrática, cujo poder perpassa horizontalmente por todos, sem ser posse definitiva de ninguém.

Mas não se aprende a pensar por si mesmo pela mera aquisição de conhecimentos. É antes a experiência da moralização da ação humana através de um processo racional. E assim, a liberdade de pensar se opõe à coação civil que estabelece a submissão do sujeito a leis externas não reconhecidas como racionais e boas, e que são, portanto, heterônomas (Kant, 1996). Ao retirar o direito de falar, a coação civil usurpa também a liberdade de pensar, porque pensamos com as outras pessoas, comunicando-nos. Ao suprimir a liberdade de comunicação anula-se também a liberdade de pensar. E isso acontece também quando o ser humano não tem uma educação de qualidade, quando não desenvolve as habilidades de se manifestar. Com isso se tolhe a sua liberdade de pensamento e a autonomia de sua palavra.

Por fim, a liberdade de pensar também se opõe à coação e à consciência moral, o que é promovido normalmente pela fé cega e irracional. Liberdade de pensamento implica que a razão não se submeta a qualquer outra lei senão aquela que ela dá a si própria. Sem nenhuma lei nada pode exercer-se por muito tempo, portanto, se a razão não quer se submeter à lei que ela dá a si própria, tem que se curvar ao jugo das leis que um outro lhe outorga e, nesse caso, a perde sua liberdade de pensar e a sua autonomia.

Referências

- FINK, B. *The Lacanian Subject: Between Language and Jouissance*. Princeton: Princeton University, 1995.
- FLEIG, M. *O pai moderno dilapidado*. Entrevista a IHU On-Line, 267, 04/08/2008, p. 5-12.
- FREITAG, B. *Itinerário de Antígona*. Campinas: Papirus, 1992.
- . *O Conflito Moral*. In: Revista Tempo Brasileiro, n. 98, (julho/setembro)1989, p.79-124.
- GALVÃO, E. *A função paterna autorizada pela mãe*. IHU On-Line, 267, 04/08/2008, p. 15-17.
- GEIGER, M. *De um ao outro – historicidade e gozo*. In: Psicanálise e Sintoma Social. (Fleig, Mário Org.) São Leopoldo/RS: Unisinos, 1993, p. 46-50.
- KANT, E. *Metafísica de las Costumbres*. In: Fernandez, C. Los Filósofos Modernos - Selección de textos. Madrid: B. A. C. 1976.
- KANT, E. *Sobre a Pedagogia*. Piracicaba: editora da UNIMEP, 1996.
- LACAN, J. *O Seminário. Livro 7 – a ética da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.
- MARINI, M. *Lacan – a trajetória do seu ensino*. Porto Alegre: Artes médicas, 1991.
- MARTINHO, J. *Declínio da autoridade do pai*. In: IHU On-Line, 267, 04/08/2008, p. 18-19.
- OLIVEIRA, M. A. de. *Ética e Sociabilidade*. São Paulo: Loyola, 1993.
- PETER, M. *O Homem supérfluo e o Pai necessário*, São Paulo: Editora Papirus, 1993.
- ROUANET, S. P. *Ética Iluminista e Ética Discursiva*. In: Revista Tempo Brasileiro n° 98, (julho/setembro)1989, p. 23-78.
- REGNAULT, F. *The Name-of-the-Father in Reading Seminar XI*. Lacan's Four Fundamental Concepts of Psychoanalysis. Albany: 1995.
- ZIZEK, S. *Enjoy Your Symptom: Jacques Lacan in Hollywood and Out*. New York, 1992.
- Jornal Zero Hora, Porto Alegre, Edição de 24/3/2009, p. 43.
- Jornal Zero Hora, Porto Alegre, Edição de 29/3/2009, p. 4.
- Jornal Zero Hora, Porto Alegre, Edição de 3/4/2009, p. 45.
- Jornal Zero Hora, Porto Alegre, Edição de 5/4/2009, p. 30.