

AUTORIDADE CONSELHEIRA E A FAMÍLIA EM CRISE: COMO EDUCAR?*

Luiza Pereira Monteiro,
Flavia Inês Schilling,
da Universidade de São Paulo.

RESUMO: Entendemos que aquilo que é denominado como “crise da autoridade” de pais, mães, professores corresponde a um processo de deslocamento do próprio conceito de autoridade nos dias atuais. Esse conceito tem migrado, cada vez mais, do campo dos saberes e práticas tradicionais para um âmbito mais difuso, constituindo-se de maneiras diversas a partir dos saberes dos especialistas. Trata-se de um movimento histórico detectado, e já analisado, quando da instauração da “ordem social burguesa”, no momento em que se criam as grandes instituições da modernidade, como a escola. Foi o momento da entrada em cena das instituições peritas, das autoridades racionais legais, estudadas por Weber. Sustentamos que, hoje, refletindo as atuais transformações sociais, haveria um deslocamento dessas formas de autoridade para outras mais difusas, as quais se agrupariam sob a denominação de “autoridades conselheiras”, participando do mercado na forma de orientações de “especialistas” que se sucedem, vertiginosamente, nos espaços midiáticos.

PALAVRAS-CHAVE: Autoridade. Autoajuda. Família. Educação.

INTRODUÇÃO

Devido à enorme procura, já estão esgotados os ingressos para a palestra com a pedagoga e apresentadora Cris Poli, da versão brasileira do Reality Show Super Nanny. O evento é uma promoção da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Goiânia em parceria com a TV Serra Dourada, e está marcado para amanhã, dia 3/10/09 a partir das 14 horas, na Mansão Boulevard. O objetivo do evento é integrar os educadores com a família e proporcionar conhecimento acerca do processo educacional. (www.goiania.go.gov.br).

* Artigo recebido em 16/10/2011 e aprovado em 24/8/2012.

A epígrafe é uma das expressões de um fenômeno contemporâneo que se manifesta com grande força. Tal força advém da demanda de indivíduos aparentemente sedentos por conselhos e exemplos, mas não por qualquer tipo de exemplo ou conselho – Quem quer escutar e seguir conselhos do pai ou da mãe? – e, sim, pelos exemplos daqueles que, de alguma forma, fornecem aos indivíduos uma direção, uma certeza, um fim, uma receita comprovada para atingir o tão esperado sucesso.

Estamos às voltas com um exército de especialistas compondo uma força sempre renovada e guiada por uma única lógica: a lógica do consumo. Como nos mostra Bauman,

não se compra apenas comida, sapatos, automóveis, ou itens de mobiliário. A busca ávida e sem fim por novos exemplos aperfeiçoados e por receitas de vida é também uma variedade do comprar, e uma variedade da máxima importância, seguramente, à luz das lições gêmeas de que nossa felicidade depende apenas de nossa competência pessoal, mas somos [...] pessoalmente incompetentes, ou não tão competentes como deveríamos, e poderíamos ser se nos esforçássemos mais. (BAUMAN, 2001, p.87)

Bauman situa a emergência dos conselheiros, nos moldes contemporâneos, em um contexto social marcado por três dimensões fundamentais: i) a do crescimento do individualismo em um movimento que foca a vida privada, os desejos, os pequenos dramas do cotidiano e o corpo; ii) a da virtualidade, da velocidade e da abrangência dos meios de comunicação de massa que impõem aos indivíduos o espetáculo colorido dos exemplos de modelos e celebridades, e facilitam sua absorção por aqueles que estão ávidos por conselhos e orientações; e iii) a da própria sociedade do consumo, que produz no sujeito o desejo da absorção de conselhos e orientação das celebridades-modelos, bem como pela utilização compulsiva de todos os tipos de produtos por eles apresentados.

Expomos, neste artigo, reflexões acerca de alguns resultados de uma pesquisa a respeito dos discursos sobre a crise de autoridade da/na família contemporânea – aparentemente inepta para educar –, tomando como fonte de análise a literatura de autoajuda que versa sobre o tema.¹ Utilizamos, entre outros, os livros "Pais brilhantes, filhos fascinantes"² de Augusto Cury, e "Quem ama educa"³ de Içami Tiba, escolhidos a partir de *sites* eletrônicos, no mês de abril de 2006, listados entre os dez livros de autoajuda mais vendidos.

A escolha da literatura de autoajuda como fonte de análise do discurso sobre a crise de autoridade na família se deveu a sua abrangência social – pois é uma literatura consumida por adultos (entre esses, pais e professores) de estratos sociais diversos – e a suas características prescritivas e curativas,

com ênfase na moral, na formação do caráter e de uma personalidade adequada às demandas do mercado de trabalho e de um consumo orientado para o sucesso. Mesmo ainda predominante em suporte escrito, esse tipo de produção que se institui como orientadora de comportamentos ganha, cada vez mais, espaços midiáticos. O objetivo é compreender para que serve o discurso da crise, em específico, o discurso da crise de autoridade na família.

A nossa questão é saber por que quanto mais se fala em crise de autoridade na família, em crise das escolas, mais se produzem indivíduos ajustados à sociedade e aptos a atuarem no mercado de trabalho e de consumo de forma tão bem adaptada e resignada. Controle que, nos termos de Bauman (2000), se estabelece sob o discurso da liberdade, da autonomia e da democracia, porém, cada vez mais, em um movimento de desarticulação da participação política e cidadã e, ao mesmo tempo, vinculado ao crescimento de expressões coletivas, movidas por sentimentos de intolerância e exclusão do diferente,

A hipótese é de que o discurso sobre a crise de autoridade da família funciona e produz efeitos de poder, por meio da circulação de discursos institucionais (como o da literatura de autoajuda), ancorados em diferentes saberes, principalmente os saberes médico-psi, o saber pedagógico e o saber jurídico. Nesse processo discursivo, produz-se a família em crise, ou seja, uma família fraca e confusa, sem compreensão adequada das condições biopsicossociais de funcionamento e desenvolvimento das crianças e adolescentes. Essa desautorização da família como instância educativa produz um efeito de deslocamento do padrão de autoridade tradicional – com base nas experiências e memória das famílias – para um modelo de autoridade fundamentado nos “saberes científicos” ou saberes especialistas, talvez denominados “para-científicos” – constitutivos da denominada autoridade conselheira externa à família e, ao mesmo tempo, produtora de novas subjetividades.

Aproximamo-nos da analítica de Michel Foucault (2002a), por meio da qual se tornam compreensíveis os fenômenos contemporâneos, através da história dos conceitos e da sua articulação com os saberes produzidos nos diferentes contextos sócio-históricos. Não nos interessou tomar a família como foco de estudo, e, sim, os saberes produzidos sobre ela, as condições dessa produção, suas rupturas, deslocamentos e os diferentes registros dos conceitos de autoridade e crise na família, tentando identificar as regularidades, as positivities e a sua circulação como saber da verdade e, assim, como argumento de autoridade. A esse método, Foucault (2002) denomina de genealogia.

Para Foucault (1979), o método genealógico busca compreender como o sujeito é constituído na trama histórica, configurando-se não apenas como "sujeito da sua própria história", mas como produto das práticas sociais discursivas ou não discursivas, espacial e temporalmente datadas. A genealogia "é uma forma de história que dá conta da constituição dos saberes, dos discursos, dos domínios de objeto etc., sem ter que se referir a um sujeito, seja ele transcendente com relação ao campo de conhecimento, seja perseguindo sua identidade vazia ao longo da história" (FOUCAULT, 1979, p. 7).

O nosso eixo de análise foi perscrutar esse movimento de deslocamento da autoridade tradicional para as autoridades especialistas ou difusas, identificando os entrelaçamentos sujeito/verdade/poder na literatura de autoajuda que versa sobre a educação da/na família contemporânea; pois, foi esse o movimento detectado: educar o professor para que seja um professor brilhante, educar o pai e a mãe para que sejam fascinantes e, assim, possam educar filhos/alunos adaptados e conformados aos padrões convencionais.

DESLOCAMENTOS DO CONCEITO DE AUTORIDADE

Etimologicamente, "autoridade significa direito ou poder de se fazer obedecer, de tomar decisões; aquele que tem tal direito ou poder"⁴. Os termos *autoridade* e *poder* aparecem como sinônimos. *Poder*, por exemplo, é etimologicamente definido como ter a faculdade de; ter a possibilidade de; como autoridade, vigor. Procede do Latim vulgar *potere* (indicando posse) e aparece na língua portuguesa no mesmo momento histórico do termo *autoridade*, no século XIII;⁵ autor-idade (ou idade do autor), também emergindo do latim *auctor*, no mesmo período histórico, significando a causa principal, a origem, o inventor, o escritor. Vê-se que há uma relação de vizinhança entre esses três conceitos: *autoridade*, *poder* e *autor*, que serão discutidos na progressão deste texto.

A autoridade como responsabilidade existencial, moral e política

A maioria dos estudos sobre autoridade trabalha com a existência de diferenças entre a natureza das categorias de poder e de autoridade. Compreendem o poder como imposição da força e a autoridade como algo natural, do âmbito da tradição e da santidade das regras e normas de mando e obediência necessária ao funcionamento social. A autoridade tem sido compreendida como uma espécie de poder, porém, como um poder legítimo e natural, um poder cuja obediência é voluntária. É essa legitimidade ou obediência voluntária que constitui o núcleo moral e natural da autoridade.

De acordo com Arendt (2000), o conceito de autoridade tem origem na ideia de fundação dos romanos, no contexto de expansão do Império Romano, como *auctóritas*, termo derivado do verbo *augere*, que significa aumentar; e o que a autoridade ou os detentores da autoridade aumentavam era a fundação de Roma. Na expansão do Império Romano, o que eles faziam não era fundar novas cidades, mas ampliar o princípio original da fundação da cidade de Roma. Assim, a autoridade não apenas tem uma origem no campo político, como ela mesma aponta, “implica uma obediência na qual os homens retêm sua liberdade” (ARENDR, 2000, p. 144).

Arendt (p.129) põe em pauta alguns elementos definidores do que seria autoridade e diferenciadores do que ela define por *poder* e *violência*: o primeiro é que “a autoridade sempre exige obediência” e pressupõe hierarquia; o segundo é que “a autoridade exclui a utilização de meios externos de coerção”; e o terceiro é que “a autoridade é incompatível com a persuasão”.

Como Arendt (2000) compreende o conceito de autoridade e como ela o fundamenta, uma vez que de início já exclui a autoridade do campo da coerção e, ao mesmo tempo, a coloca em uma condição que demanda obediência? Uma primeira leitura diz respeito ao conceito de tradição representado pelos antepassados, pelos anciãos, por aqueles que detêm a autoridade pela religião cuja função é *religare*, religar ao passado. A tradição é entendida pela autora como sabedoria, como confiança; uma tradição liberta das condições de poder nas quais foi forjada.

A autoridade, para a autora, configura-se em uma espécie de responsabilidade existencial e ética na condução das gerações mais jovens e da política, e se identifica com a responsabilidade dos adultos em apresentar o mundo às novas gerações. O direito de mando e o dever natural da obediência estão pressupostos e reconhecidos, tanto por aqueles que mandam quanto pelos que obedecem, porém, não há imposição de força externa, nem se sustenta na lei. Ela se vincula às funções sociais instituídas e tem, em comum com as outras formas de mando, a hierarquia. Quando a força e a persuasão são usadas, é porque a autoridade, ali, fracassou.

O recorte do conceito de autoridade é feito por meio do que Arendt denomina de autoridade específica da sociedade ocidental, e que só é possível de ser compreendida através de conceitos afins com a tradição e com a religião. O passado, amalgamado na tradição e na religião, constituía a pedra angular sobre a qual se assentava a autoridade. Essa possibilitava ao homem mortal, instável e fútil, os sentimentos de permanência e durabilidade, os quais lhe conferiam certa certeza e segurança diante do mundo (ARENDR, 2000).

Segundo a autora, a crise de autoridade no mundo moderno – que corresponde ao sentimento de insegurança vivenciado na atualidade – constitui-se em um efeito de rupturas, de fracassos e de esfacelamento do sentimento de segurança dado pelos padrões normativos e hierárquicos tradicionais. Como exemplo, a crença nos dogmas da religião institucional, na existência de um bom senso ou de um senso comum que permite uma significação comum às questões que eram postas às sociedades tradicionais. A crise e a insegurança contemporâneas revelam-se na inadequação ou fracasso das respostas dadas aos desafios que são propostos aos homens no mundo contemporâneo (ARENDRT, 2000).

A crise atual teve início com o desenvolvimento do pensamento político moderno e teve seu ponto de ruptura com a ascensão do nazismo, na vertente capitalista, e stalinista comunista, na primeira metade do século XX. Para a autora, a crise de autoridade é uma crise no campo do pensamento, da política e da cultura, que atinge áreas como a família e a escola, consideradas por ela como pré-políticas. Ela considera que esse fato é um indicativo da profundidade da crise que assola a contemporaneidade. Desse modo, Arendt (2000) ressalta a importância da tradição na constituição e preservação da mais profunda dimensão da existência humana e a sua ruptura como causa da crise de identidade do sujeito, pela perda da memória coletiva, entre outros fatores.

Ao contrário de Arendt, para Weber (1999 e 2001), a autoridade não apenas tem um caráter coercitivo, como também é tratada de forma similar à dominação. Weber (1999) admite que existem várias formas de dominação, classificando-as em três tipos ideais: a dominação legal ou burocrática; a dominação tradicional ou patriarcal; e a dominação carismática. De uma maneira geral, o autor contrapõe as duas formas, radicalmente opostas, de dominação: a dominação em função de uma congregação de interesses – ou dominação econômica – cujo tipo específico é uma situação de monopólio no mercado; e, de forma adversa, a dominação derivada da autoridade instituída, figurada no poder legítimo de mando e no dever de obediência, cujos tipos específicos são o poder do chefe de família, da autoridade administrativa ou do governo de Estado, incluindo, nessa última modalidade, os três tipos puros acima referidos.

Embora esses dois grandes padrões de autoridade possam desenvolver-se em arranjos autoritários de mando, a dominação econômica tende a ser mais sentida como opressora do que a autoridade instituída como uma forma de dever e direito de mando e obediência. É importante ressaltar que a dominação econômica não visa à obediência específica do indivíduo;

segundo Weber (1999), o que ela busca é obter vantagens ou desvantagens relativas a meios e fins racionais, nas ações sociais de mercado.

Foucault (2005), no entanto, contesta esse entendimento. Para ele, as relações econômicas materializadas (por exemplo, na fábrica) visam não apenas controlar os indivíduos por meio do sequestro do seu tempo e das suas forças de trabalho – na quase a totalidade de suas vidas –, como produzi-los e docilizar seus corpos, extraíndo o máximo de suas energias úteis. Isso, porém, não ocorreria sem relações agônicas de sujeição e resistência.

Para Weber (1999), a fundamentação ou legitimação da autoridade não é algo unilateralmente estabelecido; ela se sustenta na obediência. Só há dominação quando há obediência, e essa se efetiva sem o exercício direto da força, porém, não sem coerção. A obediência aparece, em alguns tipos de dominação, por efeito da livre e espontânea vontade ou do reconhecimento legítimo da autoridade, como respeito a normas, a valores, tal como admiração a um líder ou aos seus ensinamentos e ideias. O que não significa, segundo Weber (1999), que a submissão esteja livre de certa imposição que se faz em virtude dos interesses particulares em jogo nas relações sociais, sejam eles econômicos, afetivos ou derivados do mero costume em estar de acordo com as normas da tradição. Portanto, não obedecê-las seria estar em desacordo com as possibilidades de obter vantagens.

A partir dessa concepção de Weber, podemos supor que não há um tipo de autoridade absolutamente livre de alguma forma de imposição, como quer Arendt, bem como seria difícil admitirmos a submissão voluntária, sem fins e propósitos, por mais longínquos que eles possam estar. Ocorre que, na autoridade cuja base de legitimidade é a tradição, as normas foram historicamente instituídas, encontrando-se de tal modo generalizadas e diluídas no consenso social que aqueles que as obedecem já o fazem sem sentir a força do dever de obedecê-las, chegando mesmo a encontrar conforto na própria obediência. Sua força só será sentida quando o indivíduo opuser resistência, ou agir em desacordo com a aquela cultura ou regras estatuídas.

Durkheim (1987), ao tratar dos fatos sociais como coisas reais e externas a nós, demonstra muito bem as condições em que os indivíduos são socializados, de modo que quanto mais adaptados à sociedade, menos eles sentem a força das suas normas, chegando mesmo a não senti-las. Ao contrário, os indivíduos atuam com a convicção de que elas constituem a própria expressão do bem (a moral) e da sabedoria. Durkheim (1987) diz que, pelo fato de as normas nos serem impostas, desde o nascimento, por meio da educação, elas constituem os nossos próprios modos de ser, pensar e agir em sociedade, como se fôssemos livres, autônomos e independentes.

Tal como Arendt, Weber (1999) também admite que os conteúdos da autoridade com base na tradição já ganharam estatuto de validade como sabedoria. Nesse caso, a subsistência da dominação depende da justificação da obediência, mediante o apelo aos princípios da sua legitimação, da confiança na santidade da tradição, ou no habitual, no que tem sido assim desde sempre. Tradição que prescreve obediência diante de determinadas pessoas ou na entrega ao extraordinário, como a fé no carisma de um líder.

Apesar das aproximações entre Arendt e Weber, este difere daquela em relação à sua compreensão e à justificativa da autoridade. Weber (2001) é explícito em relação aos fundamentos da autoridade, segundo os quais a obediência tem um papel de destaque nessas relações. No entanto, para Weber (p. 314), a obediência não é algo estático, passivo. É do campo da ação social, racional ou não, com vista a obter determinados fins. A obtenção dos fins é, em qualquer situação, o objetivo da ação obediente, mesmo que ela seja do âmbito dos "estados emocionais" do comportamento humano e dos "afetos irracionais com relação a fins". Dirige-se, sempre, a obter algum tipo de vantagem. Portanto, nas diferentes formas de obediência, há que se considerarem constelações diversas de interesses ou motivos que conduzam os indivíduos a adotar comportamentos subservientes diante de determinadas figuras de autoridades.

A autoridade na "arquitetura da interpretação"

Em relação à Arendt e a Weber, Sennett (2001) produz um deslocamento do seu olhar no que diz respeito aos fundamentos do conceito de autoridade, tanto do ponto de vista histórico como epistemológico. Ele discorre sobre as diversas possibilidades de constituição histórica de figuras e de padrões de autoridade, dadas muito mais pela interpretação dos sujeitos que estão em posição de menos poder, do que pela mera imposição daqueles que são figurados como autoridade. O deslocamento produzido por Sennett é tanto em relação aos fundamentos da autoridade quanto às justificativas de obediência. Epistemologicamente, esse autor estabelece uma conexão entre sociologia e psicologia, no sentido de sondar, a um só tempo, as condições objetivas e históricas de produção das imagens de autoridade, e o modo como essas imagens são construídas (subjetivamente) pelos sujeitos.

Assim, Sennett busca compreender o conceito de autoridade, apropriando-se de dois aspectos da realidade: a dimensão empírica das relações entre fracos e fortes; e o modo como as pessoas interpretam ou compreendem essas relações sociais específicas, a "arquitetura da interpretação" (SENNETT, 2001, p. 41).

A tese desse autor é de que o problema da autoridade nos dias atuais constitui-se, por um lado, “no medo peculiar que ela inspira” e, por outro, “está em nos sentirmos atraídos por figuras fortes que não cremos serem legítimas”. Essas especificidades contemporâneas dos poderes traduzem-se, no interior dos indivíduos, em um forte sentimento de ambiguidade dos subordinados em relação às autoridades. Essa ambiguidade é, em si mesma, constitutiva de fortes vínculos marcados por declarações de rejeição da autoridade e, ao mesmo tempo, um forte sentimento de dependência e necessidade da autoridade rejeitada. O termo “dependência”, aqui, tem o sentido dado por Sennett (p. 51) de “dependência desobediente”; em outras palavras, significa uma concentração compulsiva por atenção, ou uma necessidade peculiar de intimidade com o outro.

Tal característica dessa relação de autoridade, hoje em dia, tem as suas linhas e configurações traçadas pelo próprio modo como o processo histórico vai se realizando internamente, e ligando os elos culturais do presente com as formações sociais do passado. Nessa perspectiva, o homem contemporâneo constitui-se como um “espelho” daquilo que Horkheimer (1990, p.179), ao definir o conceito de história, denomina de “as estruturas homogêneas, períodos isolados da evolução social, cada um dos quais imprime sua própria marca não só ao intercâmbio econômico, ao direito, à política, à arte, à religião e à filosofia, mas também aos indivíduos”.

Dessa forma, a recusa e a atração (dependência) pela autoridade, como duas faces da mesma moeda, traduzem-se, por um lado, em um dos aspectos de formação das subjetividades contemporâneas; e, por outro, constituem-se em efeitos do próprio jogo de poder. Concomitantemente à produção discursiva sobre liberdade e ordem, propõe-se aos indivíduos uma situação profundamente paradoxal que, nos termos de Horkheimer (1990), exprime-se na condição psíquica dos homens, no funcionamento das instituições e na representação de suas obras, como uma diferença entre os períodos históricos se definindo, isso é, a história do presente.

O paradoxo dessas dimensões contemporâneas (a objetiva e a subjetiva) de que falamos é entendido, nesse contexto, como aquilo que Bauman (2003) – quando trata da comunidade como um ideal de segurança – define como uma busca desenfreada por segurança nas sociedades da insegurança, Metaforicamente falando, os vínculos de rejeição (e atração) em relação à autoridade, discutidos por Sennett, correspondem, na nossa interpretação, à sensação de estar no ar, solto, sozinho, fragmentado, desenraizado, quando, na verdade, aquilo que se busca é pisar em terreno

firme, reconhecer-se, ser aceito e respeitado pelo outro no mundo da indiferença e da segregação contínua.

Bauman (2003) é enfático ao argumentar que – nesse mundo em processo veloz de globalização e cada vez mais privatizado e individualizado – há uma busca incessante, barulhenta e furiosa pela "identidade", entendida pelo autor como um modo de se fazer ver e ser reconhecido, como uma estratégia de ganhar visibilidade e singularidade em meio a uma massa fragmentada e disforme. Nesse frenesi vulnerável, de precária e solitária construção da "identidade", os indivíduos "buscam cabides em que possam, em conjunto, pendurar seus medos e ansiedades individualmente experimentados e, depois disso, realizar os ritos de exorcismos em companhia de outros indivíduos, também assustados e ansiosos" (BAUMAN, 2003, p. 21). Embora Bauman faça essa discussão da busca de segurança, analisando os desejos contemporâneos de um retorno idealizado ao passado por meio das diferentes formas de comunidade – já não mais existentes ou que de fato nunca existiram –, aqui, queremos construir o mesmo raciocínio em direção às relações de autoridade, compreendidas como "arquitetura da interpretação", nos termos de Sennett (2001).

A par das diferenças epistemológicas entre Sennett e Bauman – o primeiro tece uma análise psicossociológica e política; o segundo uma análise de sociologia política –, temos de reconhecer que, por caminhos diferentes, os dois tratam de um mesmo problema: o da insegurança e o da busca de segurança pela idealização das memórias passadas. Em outras palavras, os vínculos de rejeição abordados por Sennett (2001) expressam um sujeito em constituição, que ainda não se reconhece plenamente, dependente das autoridades especialistas ou das autoridades técnicas e conselheiras, e que, por isso mesmo, encontra-se em um vácuo e ritualizando uma idealização de padrões reconhecidos de autoridades do passado. Isso funciona como uma espécie de "quero, mas não posso"; ou, "preciso, mas não quero", porque não acredito e nem confio.

O trabalho de Sennett traz uma contribuição fundamental para compreendermos o movimento de deslocamento (proposto por Foucault e Bauman) dos padrões de autoridade ou poder, tradicionais ou conservadores, para os modelos de autoridade com base nos saberes técnicos, científicos e pseudocientíficos, como o exemplo dos conselheiros de autoajuda.

E hoje? Como devem ser os novos sujeitos?

A autoridade tem migrado, cada vez mais, do campo meramente dos saberes e das práticas da tradição e da religião para um âmbito mais

difuso: o dos saberes técnicos ou o dos saberes especialistas. Trata-se de um movimento histórico, detectado, e já analisado, quando da instauração da “ordem social burguesa”, no momento em que se criam as grandes instituições da modernidade, como a escola, por exemplo. Foi o momento da entrada em cena das instituições peritas, das autoridades racionais legais, estudadas por Weber. Sustentamos que, hoje, refletindo as transformações sociais recentes, haveria um deslocamento dessas formas de autoridade para outras mais disseminadas que se agrupariam sob a denominação de “autoridades conselheiras”, agindo de forma mais difusa, participando desse mercado um sem-fim de especialistas que se sucedem vertiginosamente nos espaços midiáticos.

O deslocamento da autoridade do campo da família para o âmbito dos especialistas é um fenômeno que teve início no século XIX, quando a família se transforma em decorrência das mudanças que afetaram a sua estrutura organizacional e psíquico-emocional, durante o processo de industrialização da sociedade europeia. Nesse contexto, em que o “enfraquecimento” da família é um mal necessário, ela é convocada a mudar, por circunstâncias históricas, não apenas na sua organização física e afetiva, mas também na sua função social e política. Se a grande família patriarcal-feudal funcionava como um dispositivo da soberania, uma vez que o seu poder e as suas relações eram semelhantes às do soberano e dos súditos, a família também patriarcal, porém burguesa, é obrigada a assumir um papel de articuladora entre a educação dos seus filhos e os interesses da nova ordem político-econômica e social. Essa necessita de indivíduos produtivos, por isso, disciplinados e politicamente econômicos, isso é, com uma baixa capacidade de resistência e mobilização.

No sentido de atender a essa demanda, surgiria, a partir do século XIX, toda uma série de instituições disciplinares – assistência social, orfanatos, casas de correção para jovens delinquentes, asilos para loucos etc. – que são destinadas a reforçar o papel da família e, até, a substituí-la. Esse fenômeno é parte de um processo, considerado por Foucault (2006) como de refamiliarização, no qual, além da criação institucional substituta da família, tem-se, também, nesse momento, a emergência da função-psi, encarnada na proliferação dos psicólogos, dos psicoterapeutas, dos criminologistas, dos psicanalistas e psiquiatras. Esses especialistas têm um papel de “agentes da organização de um dispositivo disciplinar que vai se ligar, se precipitar, onde se produz um hiato na soberania familiar”, ou seja, a função-psi vai atuar exatamente na vaga deixada pelo falta de autoridade da família (FOUCAULT, 2006, p.106).

Quando a família não dá conta de exercer a sua função disciplinar, os saberes-psi operam por meio de explicações e justificativas, no sentido não apenas de torná-la incapaz na educação dos filhos, mas, também, de substituí-la, de estabelecer os modos de se conduzir e, assim, de governar a conduta da sua prole. O fruto da função-psi não é produzir uma ruptura com a família, mas deslocar sua autoridade, invalidar os seus saberes para que essa família recorra ao mercado dos conselheiros, a fim de que esses reconduzam seus filhos aos padrões de normalização e ao "bom" funcionamento. Daí que, para Foucault (2006), o papel da função-psi é, também, o de restabelecer as normas de funcionamento da família. Esse é o produto que o terapeuta vende: compromete-se a devolver o indivíduo devidamente disciplinado para o convívio familiar.

Assim, a função-psi emerge no âmbito da psiquiatria como uma espécie de parceira da família no trato das questões de comportamento do indivíduo que ela não conseguiu controlar. Isso ocorria tanto de forma alheia ao desejo da família, como por solicitação da mesma. "A família requeria o internamento; o indivíduo era posto sob a disciplina psiquiátrica e devia-se refamiliarizá-lo" (FOUCAULT, 2006, p.106).

Aos poucos, durante o século XIX, a função-psi se estende a todos os sistemas disciplinares:

escola, exército, oficina etc. Vale dizer que essa função-psi desempenhou o papel de disciplina para todos os indisciplináveis. Cada vez que um indivíduo era incapaz de seguir a disciplina escolar ou a disciplina da oficina, ou a do exército, no limite a disciplina da prisão, a função-psi intervinha. E intervinha com um discurso no qual ela atribuía à lacuna, ao enfraquecimento da família, o caráter indisciplinável do indivíduo. (FOUCAULT, 2006, p.106)

De acordo com esse autor, na segunda metade do século XIX, todas as insuficiências disciplinares dos indivíduos são atribuídas à crise da família. De modo que, no início do século XX, "a função-psi tornou-se ao mesmo tempo o discurso e o controle de todos os sistemas disciplinares" (p.106). Ela não apenas foi o discurso, como foi também a legitimação das formas de individualização, de normalização, de sujeição dos indivíduos no interior dessas instituições. É nesse contexto que aparece a psicopedagogia no interior da escola, a psicologia do trabalho na fábrica, a criminologia nas prisões, a psicopatologia no âmbito das instituições psiquiátricas e asilares. Todos esses saberes se criam como uma técnica de produzir indivíduos e de discipliná-los, a partir daquilo que Foucault chama de exame, que é um modo de produção da verdade, ou seja, de conhecimento tido como verdadeiro.

Esses saberes são constitutivos da verdadeira e legítima autoridade; aos poucos, vão desautorizando os saberes caducos e desgastados que tradicionalmente orientaram as práticas educativas e disciplinares da família, ou seja, a autoridade familiar. A função-psi não termina aí. Ela se amplia, cada vez mais, durante todo o século XX e se faz cada vez mais forte e legítima no século XXI. A função-psi arrebenta os muros das antigas instituições disciplinares, como a escola, a fábrica, os hospitais e as prisões, para intervir em dimensões muito mais amplas, como nos meios de comunicação de massa, na literatura de autoajuda. Incorpora um determinado nível de conhecimento científico, populariza-o, torna-se um discurso acessível a todos os setores de uma população, independente de sua escolaridade ou capacidade de consumo e, com isso, a função-psi torna-se saber popular.

No interior das mudanças e da ampliação de atuação da função-psi, algo permanece constante: a sua condição de parceira da família no disciplinamento dos indivíduos, por meio do discurso da instituição familiar em crise, cujo enfraquecimento abre uma lacuna de autoridade em seu interior. Nos dias atuais, a função-psi intervém de maneira variada: aconselha e orienta os pais, as mães, os educadores em geral, os profissionais de saúde, utilizando-se das mais diversificadas técnicas de psicoterapia, sem, no entanto, se contrapor ao discurso da própria família. Ao contrário, a família não apenas é a referência-mor da função-psi, como esta se tornou objeto de orientação do discurso e da prática educativa familiar.

A função-psi tornou-se, a si mesma, instrumento da disciplina contemporânea. Daí que toda a orientação educacional moderna, todas as relações sociais educativas ou disciplinadoras – tanto nas instituições fechadas, como por meio de redes de comunicação, ou por meio do espetáculo na televisão (por exemplo, os programas da *Super Nanny*, *Laços de Família* e outros), nos quais a família é orientada por profissionais da psicologia, da psiquiatria e da psicopedagogia – visam à educação da emoção, o domínio e o autodomínio dos impulsos psíquicos emocionais, como, também defendem os trabalhos de Cury (2003), Tiba (2002) e Daniel Goleman (2001).

É nessa perspectiva que Bauman discute a autoridade conselheira, embora apresente diferenças nos modos de operá-la e de concebê-la em relação aos trabalhos de Foucault. Tomando o poder disciplinar, discutido por Foucault, como constitutivo e representativo do poder na modernidade, Bauman (2001) procura mostrar os deslocamentos desse poder produzido pelos acontecimentos da chamada “pós-modernidade”, “modernidade radical”, “segunda modernidade”, “modernidade líquida”. Com a crise do sistema disciplinar, demarcada pela ruptura da conexão espaço-tempo, o que o

poder procura na atualidade não é se fixar em determinados ambientes, mas derrubar as paredes, circular, abrir espaço e ampliar as possibilidades de consumo.

Enquanto no modelo panóptico, os indivíduos estavam fixados em espaços definidos, na modernidade líquida, o poder pode movimentar-se na velocidade das ondas eletrônicas; é, segundo Bauman, extraterritorial, ilimitado, dependente exclusivamente da tecnologia.

O que importava no panóptico era que os encarregados "estivessem lá", próximos, na torre de controle. O que importa, nas relações do poder pós-panópticas, é que as pessoas que operam as alavancas do poder de que depende o destino dos parceiros menos voláteis na relação podem fugir do alcance a qualquer momento – para a pura inacessibilidade. O fim do panóptico é o arauto do fim da era do engajamento mútuo: entre supervisores e supervisados, capital e trabalho, líderes e seguidores, exércitos em guerra. As principais técnicas do poder são, agora, a fuga, a astúcia, o desvio e a evitação, a efetiva rejeição de qualquer confinamento territorial, com os complicados corolários de construção e manutenção da ordem, e com a responsabilidade pelas consequências de tudo, bem como com a necessidade de arcar com os custos. (BAUMAN, 2001, p. 18)

Desse modo, segundo Bauman (2001), a autoridade na era do capitalismo pesado⁶ era muito diferente da autoridade de hoje, no capitalismo leve.⁷ Naquela época, a época do panóptico, a autoridade ditava as leis, as normas, cumpridas pelos projetistas de rotinas, pelos supervisores, que garantiam a obediência ou a efetivação das normatizações. Naquela fase do capitalismo, os líderes sabiam mais que os liderados, os pais detinham mais saber e poder do que os filhos, os professores sabiam ensinar a seus alunos como se conduzirem na vida. No capitalismo leve, as autoridades que ditam as leis não foram abolidas, nem se tornaram desnecessárias; ao contrário, elas estão cada vez mais presentes e nunca estiveram em tantos lugares como agora. O que houve foi um deslocamento no padrão de autoridade. Essa autoridade única, pesada, perdeu o seu lugar, como exclusivo e absolutamente seu; permitiu que coexistissem consigo várias outras autoridades: fluídas, fugazes, transitórias.

Com o aparecimento desses novos padrões de autoridade, os modelos mais fluídos e difusos (como as autoridades conselheiras ou especialistas) se relacionam ao próprio processo de desenvolvimento da sociedade capitalista, cujo ponto de inflexão são as transformações ocorridas – no campo da produção, do controle social e da política – com a crise do modelo fordista e do seu corolário; o poder disciplinar na forma de organização das instituições

e o recrudescimento do mundo público enquanto engajamento coletivo, participativo e crítico, em defesa de um projeto social mais equitativo.

Essas autoridades emergem no contexto de novas formas de organização produtiva, da imposição de um mercado de consumo globalizado e volátil, marcado pela crescente especialização e consolidação dos saberes e pelo desenvolvimento tecnológico, bem como pelo declínio da política como “atividade encarregada de traduzir problemas privados em questões públicas (e vice e versa)” (BAUMAN, 2001, p. 83), produzindo efeitos de individualização, de fragmentação, de invasão e colonização da esfera privada pela esfera pública. “O que parece estar em jogo é uma redefinição da esfera pública como um palco em que dramas privados são encenados, publicamente expostos e publicamente assistidos”, de acordo com Bauman (2001, p. 83). São essas condições de vida que “levam os homens e mulheres em busca de exemplo, [...] conselhos e orientação” (p. 84), com uma sede incessante por segurança a qual nunca é atingida, pois, nessa “corrida dos consumidores, a linha de chegada sempre se move mais veloz que o mais veloz dos corredores” (p. 86), transformando-se em vício e produzindo cada vez mais a solidão e o vazio existencial.

Diz Bauman (2001) que essa coexistência de muitas autoridades apresenta certa contradição, visto que elas concorrem entre si, podendo uma ser cancelada pela outra. O que torna uma autoridade, efetivamente, uma autoridade na sociedade de consumo, é a sua escolha por parte de um consumidor. É o fato de ela ser consumida: e quanto mais, melhor. As autoridades contemporâneas não emitem mais ordens, elas apenas concorrem entre si e tentam ser agradáveis e sedutoras com aqueles que as escolhem. Como exemplo, temos os best-sellers de autoajuda.

Os conselheiros, segundo o autor, não são líderes, são pessoas que detêm um saber específico sobre a vida por terem obtido sucesso. Esse saber é uma mercadoria que concorre com outras semelhantes no mercado. Daí a diferença entre a autoridade do líder e a autoridade conselheira. A autoridade do líder deve ser seguida, enquanto a do conselheiro deve ser contratada e pode ser demitida. Por exemplo, a autoridade dos pais é um modelo a ser seguido, enquanto que a do psicoterapeuta precisa ser consumida e esse consumo tem um custo, podendo o consumidor fazer ou não a opção de contratá-la. Os conselheiros – ao contrário dos líderes que fazem a mediação entre o privado e o público – atuam no campo privado, uma vez que as doenças, a fraqueza de caráter e de “personalidade” seriam próprias do indivíduo e do âmbito privado.

Ainda marcando as diferenças entre os conselheiros e os líderes, Bauman (2001) considera que os líderes demandam disciplina, mas não os conselheiros; estes contam no máximo com a boa vontade do outro. Nós, porém, discordamos de Bauman. Consideramos que a autoridade conselheira é também disciplinadora. O que a diferencia da autoridade do líder são as técnicas de disciplinamento utilizadas. Enquanto os líderes exigem e impõem de um modo direto as normas disciplinares, nomeando aqueles que devem segui-las, os conselheiros utilizam técnicas indiretas, mais sutis e disfarçadas sob a forma de argumentos de persuasão e convencimento. Eles partem do pressuposto de que o indivíduo desconhece algo que lhe é fundamental conhecer e dominar, a fim de aplicá-lo na forma de autodisciplina, de governo da própria conduta e da conduta de outros, de acordo com o modelo indicado pelo conselheiro e demandado pelo capital contemporâneo.

Os conselhos oferecidos pelos conselheiros tratam sempre de questões referentes à política-vida e não à política de um coletivo. De acordo com Bauman (2001), eles sempre orientam as pessoas sobre o que elas podem fazer por si mesmas. A autoridade do conselheiro é tanto mais respeitada, quanto mais o próprio conselheiro se colocar como exemplo a ser imitado. Bauman (p. 77), referindo-se a Fonda (1981), cita um exemplo, o da conquista de um corpo escultural: "a mulher que se exercita possui seu próprio corpo pela identificação com uma imagem que não é a sua própria, mas a dos corpos que lhe são oferecidos como exemplo".

Podemos dizer, então, que a autoridade conselheira, seja de que área for, é disciplinadora. Uma disciplina que exige do sujeito muito mais do que obedecer às normas impostas de fora. A exigência disciplinar do conselheiro impõe que o próprio sujeito se sujeite a si mesmo, como condição de obter o sucesso e a felicidade desejados. Exige uma total doação na busca do autocontrole para que – pelo disciplinamento dos seus impulsos e, por conseguinte, pela obediência às normas do conselheiro – o indivíduo disponha-se a um trabalho sobre si para atingir aquele modelo ideal, aquele exemplo. Dessa feita, vemos que o processo disciplinar imposto pela autoridade conselheira é de tal envergadura que é praticamente impossível atingir-se o ideal proposto. Daí ter de continuar, aperfeiçoar-se cada vez mais, trabalhar mais, ter mais vontade de vencer... Essa é uma técnica de poder que garante o consumo contínuo dos conselhos.

Como ser pais, mães, professores: novos, competentes e brilhantes

Na literatura de Tiba (2002) e de Cury (2003), por exemplo, esse mecanismo de produção dos sujeitos (novos, competentes, "brilhantes") fica

evidente quando os autores prescrevem os perfis de homem e de mulher desejáveis e capazes de transformá-los em pais e mães competentes para governar as gerações atuais.

Para Tiba (2002), essa competência disciplinar exige que a mãe e o pai sejam integrados. O homem integrado, por exemplo, consegue participar de todas as atividades da família e situações que ela vivencia. Essa integração torna-se possível, porque o cérebro humano tem uma capacidade incrível de superação, a qual se amplia, cada vez mais, à medida que o ser humano evolui. Portanto, o pai deve participar da educação do filho desde o seu crescimento no ventre da mãe. Com isso, Tiba (p. 99) cria um novo papel para o homem, o do homem grávido. “O homem grávido é o estágio que serve de aquecimento para o papel adequado de pai que participa da formação do bebê.” O autor afirma que não basta o homem acompanhar a mulher nas consultas de pré-natal, é necessário que tanto ele quanto a mãe se integrem afetiva e intensamente, pois é disso que resulta o bom relacionamento futuro com o filho/a.

O pai deve disciplinar sua própria natureza e a cultura funcional masculina, definida pelo próprio Tiba como pragmática, objetiva e racional. É necessário que

o pai participe ativamente dos cursos de preparação para o parto, leia livros sobre o que está acontecendo com o bebê e saiba como ele está se desenvolvendo, sinta seus movimentos, converse com o filho ainda na barriga da mãe para que ele vá se acostumando com sua voz. Assim, futuramente, será possível o recém-nascido acalmar-se nos braços do pai, embalado por sua voz já há muito tempo conhecida e reconfortante. O verdadeiro homem grávido participa das reuniões do pré-natal, dos exames de ultrassom, dos cursos preparatórios para o parto, a fim de aprender a cuidar da criança, recebê-la bem e estabelecer com ela o vínculo afetivo fundamental para sua educação. (TIBA, 2002, p. 99-100)

Os dois autores propõem todo um redirecionamento no papel do homem e da mulher. Enquanto, para Tiba, eles devem ser integrados para que possam dar conta das suas funções cada vez mais complexas, para Cury, os pais devem ser extraordinários, brilhantes. Não basta serem apenas bons pais; existem milhares de bons pais e mães que não conseguem educar os filhos.

Augusto Cury (2003) é mais discreto quanto à distinção do papel do homem e da mulher na produção da crise. Quando se refere ao homem e à mulher nas funções de pai e mãe, trata-os com o mesmo valor e grau de responsabilidade. Cury dá ênfase – quanto aos elementos de produção da crise – na falta de interação entre os pais/mães e filhos e na qualidade

afetivo-emocional dessa relação. Segundo o autor, os bons pais/mães preocupam-se em dar o mundo para os filhos, mas apenas o mundo das coisas, dos bens materiais e dos valores morais enquanto regras sociais e padrões universais de comportamento. Cury (2003) entende que o mundo é um mar de turbulências emocionais e, por isso, os pais e educadores brilhantes, extraordinários, precisam preocupar-se não com ensinar as crianças e depois os jovens a terem, a consumirem coisas, mas, sim, devem centrar todos os esforços na educação da emoção, como meio de prepará-los para enfrentar as tempestades de conflitos e angústias do mundo atual, como condição de ênfase no ser e não no ter.

Os pais e mães brilhantes – educadores da emoção – devem preparar os filhos para não explodirem diante do inusitado e da insatisfação, para serem filhos brilhantes e alunos fascinantes que põem em ação o autocontrole pela racionalidade da emoção; que se sentem fracos e choram, mas que sabem gerir os seus dissabores, sonhar grandes sonhos e lutar por eles. “E, acima de tudo, os filhos extraordinários e alunos fascinantes são os que dão uma nova chance para si mesmos e para os outros quando fracassam”. São sujeitos normais que – apesar de serem “feridos pela vida, rejeitados socialmente, desacreditados, portadores de conflitos” – conseguem “encontrar força na fragilidade e dignidade na dor.” O sujeito normal é brilhante na vida e fascinante na produtividade; é um sujeito adaptado e adaptável que resolve os problemas como se fossem derivados unicamente das suas reações psíquico-emocionais e biológicas.

Cury (2003) propõe sete regras de comportamento para os pais brilhantes, em acréscimo aos sete hábitos dos bons pais. Os bons pais, os pais humanos, incompletos, falhos, aqueles que atendem os desejos dos seus filhos de acordo com as suas possibilidades e que também têm desejos não sabem educar, por isso, eles precisam transformar-se em superpais e supermães

O primeiro hábito dos pais brilhantes é que eles devem dar o seu próprio ser aos filhos. Em outros termos, não basta os pais proverem as necessidades materiais dos filhos, é mais importante que eles dêem algo precioso, algo que o dinheiro não compra: “o seu ser, a sua história, as suas experiências, as suas lágrimas, o seu tempo” (CURY, 2003, p. 21). Cury propõe que os pais tenham coragem de abrir o livro da própria vida aos filhos, de lhes falar das angústias, dos medos, das decepções e também dos sonhos. Segundo o autor, cruzar as suas histórias com a história dos filhos é o único modo capaz de educar a emoção e construir vínculos profundos. Somente quando os pais se tornarem admirados e inesquecíveis para os filhos, é que eles tornar-se-ão os seus mestres.

Para que os pais sejam brilhantes, precisam ter conhecimento de como funciona a mente e, portanto, de como se dá o processo de aprendizagem dos jovens; devem ser otimistas diante dos problemas e das limitações. Ele diz que ser um pai brilhante independe da condição financeira; os pais precisam ser otimistas e ter sonhos para encorajar os seus filhos e embebedá-los com o seu entusiasmo. “O pessimismo é o câncer da alma”, diz Cury (p. 31).

Cury segue prescrevendo, normalizando e encolhendo o mundo público para encaixá-lo no mundo privado e íntimo da família. Assim procedendo, propõe mais quatro regras de comportamento à família triunfante. “Bons pais corrigem erros, pais brilhantes ensinam a pensar. Esse hábito de pais brilhantes contribui para desenvolver: consciência crítica, pensar antes de agir, fidelidade, honestidade, capacidade de questionar, responsabilidade social” (CURY, 2003, p.33).

O autor aconselha os pais a agirem sempre de forma racional, planejada e calculada. Ao modo do terapeuta em sessão psicoterápica, o autor exige que a reação dos pais, frente a um erro dos filhos, seja de tal modo calculada, sábia e pensada que deverá provocar impacto na sua emoção. Caso contrário, se a resposta for recorrente, automática ou pouco pensada, o pai não apenas perde autoridade, como também funciona o fenômeno RAM,⁸ provocando registros negativos na memória do filho, o que, além de não contribuir para o seu crescimento, ainda produz agressividade (CURY, 2003).

O autor, no seu projeto de governo da alma e educação da emoção, alerta aos pais para os modos de fazê-lo: sejam brilhantes, surpreendam os seus filhos e, sobretudo, conheçam o funcionamento das suas mentes; depois ganhem o território da emoção, penetrem e estimulem os seus pensamentos e, por fim, conquistem os solos conscientes e inconscientes da memória, em que está guardada a “caixa preta” da personalidade.

A *expertise* do discurso de Cury produz, a em só tempo, técnicas que criam condições de possibilidade de governar a alma dos genitores e dos filhos, enredando a família em um emaranhado de linhas de dispositivos de poder, produtores da subjetividade.

No quinto hábito dos pais brilhantes, Cury complementa o seu receituário, prescrevendo o diálogo na relação pais e filhos; não o diálogo sobre o mundo e as posições que devemos tomar diante dele; não a crítica sobre as condições que oprimem a população brasileira; mas um diálogo sobre os nossos sentimentos, as nossas frustrações, os nossos segredos mais íntimos. Cury insiste na confissão da verdade de cada membro da família, na

publicização dos sentimentos e no pastoreio dos desejos mais íntimos de pais e filhos.

Por fim, a família é convocada a exercer a sua função disciplinadora para além daquilo que seria o seu papel. De forma individual, ela teria de dar conta dos problemas causados pela perversão do sistema social, atribuindo aos pais o papel de combater a violência, o consumismo, o individualismo – sempre de maneira individual e não social. Ao propor o autocontrole, a resignação e a superação individual como objetivo principal da educação da emoção, os autores – Tiba e Cury – se colocam a serviço do conformismo frente à sociedade que eles julgam criticar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O discurso da crise de autoridade na família propõe – sob a ideia de desestabilização e de caos, de desagregação e de sua desestruturação – a emergência e a normalização de novas mecânicas ou práticas educativas.

Os efeitos de deslocamento e rupturas das técnicas disciplinares, formas tradicionais de controle, expressam-se, ao mesmo tempo, como uma inadequação entre os antigos dispositivos de poder da educação familiar e a necessidade de constituição de “novos” modos de funcionamento das ordens locais e, por conseguinte, das relações de autoridade.

Em última e primeira instância, é a produção e constituição de um novo sujeito – versátil, flexível, multifuncional, mentalmente ágil, desarticulado politicamente, de alta capacidade de produção e de vida produtiva curta –, compatível com um mercado globalizado e altamente volátil, que estão colocadas em questão.

Reaproximando os autores, até agora discutidos por nós, que tratam o conceito de autoridade, compreendemos que, nos termos de Foucault, a autoridade ganha conotações diferentes das dadas por Sennett, pois, para Foucault, autoridade e poder se constituem mutuamente em relações heterogêneas e dispersas.

Aqui, queremos olhar para o conceito de poder pastoral, proposto por Foucault, aproximando-o, pelo menos parcialmente, da concepção de arquitetura da interpretação de Sennett. Se, por um lado, Sennett entende a autoridade como uma “arquitetura de interpretação”, consentida pelo desejo de segurança e fortalecimento em relação constante com o vínculo da negação, por outro, Foucault (1988) a define, nas entrelinhas, como um jogo discursivo de poder-saber, cuja norma se estabelece pela sua discrição e seu silêncio diante do falatório transbordante sobre aquilo que justifica normalização. Quanto mais discreta e silenciosa, mais rigorosa a norma se

apresenta. No entanto, a possibilidade de discrição e silêncio é dada pela evidência discursiva da contranorma periférica.

As relações de autoridade são tratadas por Michel Foucault, por um lado, como a emergência do poder disciplinar e do biopoder e, por outro, como um deslocamento e uma remodelagem do poder pastoral, com suas técnicas de confissão generalizadas e legitimadas no método científico.

Interessou-nos indicar como Tiba e Cury prescrevem a construção de uma família *sem crise* e tutelada, na qual o poder do pai e da mãe é dependente da autoridade do especialista. Cria-se um desenho, uma imagem de uma família triunfante, uma vez que os pais e as mães seriam não apenas integrados, como propõe Tiba, mas também brilhantes, de acordo com Cury, e tendo, como efeito, filhos bem sucedidos, felizes, autônomos e fascinantes; sujeitos aptos a sobreviver em meio às turbulências do mundo atual. Sem que se questionem, obviamente, as raízes ou causas das turbulências e se proponham possibilidades de mudar o mundo.

Destarte, tanto o discurso de Tiba quanto o de Cury estão, de certo modo, inscritos em um programa global de educação para a “competência social”, que significa “competência política” para as novas condições de reprodução do capital, globalizado e volátil.

‘COUNSELING AUTHORITY’ AND THE FAMILY IN CRISIS: HOW DO YOU EDUCATE?

ABSTRACT: We understand that the so-called ‘authority crisis’, affecting fathers, mothers and teachers, is a dislocation of the concept of authority itself at the present. The concept of authority has been gradually shifting from the field of traditional knowledge and practice to a more diffuse area, formed in different ways from the knowledge of specialists. It is an historical movement, detected and already analyzed at the time the ‘bourgeois social order’ was instituted, at the time when the great institutions of modernity, such as the school were set up. This was the moment when the specialist institutions, the legal rational authorities, studied by Max Weber arrived on the scene. The study argues that nowadays, as a reflection on the current social transformations, there has been a dislocation from these forms of authority to other more diffuse forms, known as ‘counseling authorities’, which participate in the market in the form of a ‘specialist’ consultancy and succeed one another in the media at an alarming rate.

KEYWORDS: Authority. Self-help. Family. Education.

“LA AUTORIDAD CONSEJERA” Y LA FAMILIA EN CRISIS: ¿CÓMO EDUCAR?

RESUMEN: Entendemos que aquello que es llamado “crisis de autoridad” de padres, madres y profesores corresponde a un proceso de desplazamiento del concepto

mismo de autoridad en la actualidad. El concepto de autoridad ha migrado, cada vez más, del campo de los saberes y prácticas tradicionales para un ámbito más difuso, constituyéndose de diversas formas a partir de los saberes de los especialistas. Se trata de un movimiento histórico, detectado y ya analizado en la época de la instauración del "orden social burgués", en el momento en que se forman las grandes instituciones de la modernidad, como es el caso de la escuela. Fue el momento de la entrada en escena de las instituciones especializadas, de las autoridades racionales legales, estudiadas por Weber. Sostenemos que, hoy, reflejando las transformaciones sociales actuales, hay un desplazamiento de esas formas de autoridad para otras más difusas, que se agrupan bajo la denominación de "autoridades consejeras", participando del mercado en la forma de orientaciones de "especialistas" que se presentan, vertiginosamente, dentro de los espacios de los medios.

PALABRAS CLAVES: Autoridad. Auto-ayuda. Familia. Educación.

NOTAS

1. *A autoridade conselheira e o discurso contemporâneo sobre a crise da/na família*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2008.
2. Segundo o encarte fixado dentro do livro com uma relação das obras do autor, esse já vendeu "mais de 2,5 milhões de exemplares no Brasil, e publicado em mais de 40 países" (16. ed., ano 2003).
3. Um recorde de "560.000 exemplares vendidos". O livro foi *best-seller* em 2003/2004, de acordo com informações de capa. Esse é o motivo por que, entre os livros de Tiba, escolhemos "Quem ama educa", por ser, nesse momento o de maior vendagem (159. ed., ano 2002).
4. CUNHA, Antonio Geraldo da. Dicionário Etimológico Nova Fronteira Língua Portuguesa. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.
5. CUNHA, 1997, p. 616.
6. Bauman (2001), ao se referir ao capitalismo "pesado", está tecendo considerações sobre um período histórico que vai, aproximadamente, do início do século XIX à primeira metade do século XX. Nessa fase, apesar de os princípios do capitalismo estar em franca operação, a economia ainda se deparava com "embaraços políticos, éticos e culturais" (p. 10), "resíduos sólidos", vinculados às tradições e lealdades da era pré-moderna. Esses impediam, de modo especial, a fluidez da economia e do consumo, necessária para a sedimentação da "nova ordem" e seus "sólidos", definidos principalmente em termos econômicos. "Os sólidos que estão para ser lançados no cadinho e os que estão derretendo neste momento, o momento da modernidade fluída, são os elos que entrelaçam as escolhas individuais em projetos e ações coletivas" (p. 12). O autor está mostrando como, nesse um século e meio, o capitalismo foi se desenvolvendo e se reestabelecendo, se reformulando, com base nos princípios e

na lógica em que foi instituído desde o início, até chegar à fase atual da modernidade ou de hegemonia do capital.

7. Bauman (2001) chama de capitalismo leve a atual fase de desenvolvimento da sociedade capitalista, cuja natureza ele tenta capturar por meio da metáfora da mobilidade dos fluidos, que ele associa à ideia de leveza, fluidez, rapidez que caracterizam a mobilidade e a inconstância do presente. “[...] a situação presente emergiu do derretimento radical dos grilhões e das algemas que, certo ou errado, eram suspeitos de limitar a liberdade individual de escolher e de agir. A rigidez da ordem é o artefato e o sedimento da liberdade dos agentes humanos. Essa rigidez é o resultado de ‘soltar o freio’: da desregulamentação, da liberalização, da ‘flexibilização’, da ‘fluidez’ crescente, do descontrole dos mercados financeiro, imobiliário e do trabalho, tornando mais leve o peso dos impostos etc. (como Offe observou em *Amarras, algemas, grades*, publicado originalmente em 1987); ou (para citar Richard Sennet em *Flesh and Stone*) das técnicas de ‘velocidade, fuga, passividade’ [...]. Técnicas que permitem que o sistema e os agentes livres se mantenham radicalmente desengajados e que se desencontrem em vez de encontrar-se” (BAUMAN, 2001, p. 11-12). A modernidade líquida é, em certo sentido, configurada pelo “tempo instantâneo e sem substância do mundo do software. [...] Instantaneidade significa realização imediata, ‘no ato’ – mas também exaustão e desaparecimento do interesse” (p.137).

8. Fenômeno RAM: Registro Automático da Memória.

REFERÊNCIAS

- ARENDDT, H. *Entre o passado e o futuro*. Trad. Mauro W. Barbosa de Almeida. 5. ed., São Paulo: Ed. Perspectiva, 2000.
- BAUMAN, Z. *Em busca da política*. Trad. Marcos Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.
- BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Trad. Plínio Dantizen, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 2001.
- BAUMAN, Z. *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.
- CURY, A. *Filhos brilhantes, alunos fascinantes*. Colina, SP: Academia da Inteligência, 2006.
- CURY, A. *Pais brilhantes, filhos fascinantes – a educação de nossos sonhos formando jovens felizes e inteligentes*. 16. ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.
- DURKHEIM, E. *As regras do método sociológico*. 13. ed. Trad. Maria Isaura Pereira de Queiroz. São Paulo: Nacional, 1987.
- FOUCAULT, M. *A microfísica do poder*. Org. e trad. Roberto Machada. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1979.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. Trad. Lígia M. Ponde Vassalo. 9. ed. Petrópolis: Rio de Janeiro, 1986.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 10. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, M. *Os anormais*. Curso do *Collège de France* (1975-1975). Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FOUCAULT, M. *Em defesa da sociedade*. Curso no *Collège de France* (1975-1976). Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2002a. Aula de 17 de março de 1975. p. 285-316.

FOUCAULT, M. A sociedade disciplinar em crise. In: *Ditos & Escritos*. Org. Manoel Barros da Motta. Trad. Vera Lucia A. Ribeiro. v. IV. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

FOUCAULT, M. Arqueologia das ciências e história do pensamento. In: *Ditos & Escritos*. Trad. Elisa Monteiro. v. II. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2005.

FOUCAULT, M. *O poder psiquiátrico*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p. 50 -152.

GOLEMAN, D. *Inteligência emocional: a teoria revolucionária que define o que é ser inteligente*. Trad. Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2001.

HORKHEIM, M. *Teoria crítica I*. Trad. Hilde Cohn. São Paulo: Perspectiva, 1990.

SENNETT, R. *Autoridade*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Record, 2001.

TIBA, I. *Disciplina: limite na medida certa*. 20. ed. São Paulo: Editora Gente, 1996.

TIBA, I. *Quem ama educa!* 159. ed. São Paulo: Editora Gente, 2002.

WEBER, M. *Metodologia das Ciências Sociais*. Parte 2. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

WEBER, M. *Economia e sociedade*. v. 2. Brasília: Editora UNB, 1999.

LUIZA PEREIRA MONTEIRO é doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (2008); mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás (1997), graduada em Ciências Sociais (1990), professora da área de Fundamentos da Educação/Sociologia. Área de pesquisa interface: criança, família, violência e crise de autoridade.
E-mail: luizaintelect@hotmail.com

FLAVIA INÊS SCHILLING é graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1986); mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1991); doutora em Sociologia pela Universidade de São Paulo (1997); professora associada da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (onde atua desde 2001). Defendeu a Livre Docência em 2012; é pesquisadora de produtividade do CNPQ e orientadora da pesquisa de doutorado a que se refere este artigo.

E-mail: flaviaschilli@gmail.com
