

## Capítulo 2

# Mal-estar Docente e Novos Sintomas na Cultura

*Marcelo Ricardo Pereira*

## Desautorização e adoecimento mental do professor

No interior da escola, o discurso docente é permeado por produções imaginárias de como os professores sentem-se “desvalorizados”, “desrespeitados” e, sobretudo, “desautorizados”. Esse discurso é igualmente ressonante junto aos teóricos da profissão docente que entendem que a função de professor, em nossa modernidade tardia, sofreu considerável desgaste intelectual, social, cultural e econômico. No imaginário social, o “mestre”, nostalgicamente idealizado de outrora, cedeu lugar a um profissional sucumbido à atual massificação industrial, comunicacional e tecnológica, bem como à inabilidade em lidar com a diversidade cultural emergente e ingressa nas instituições educativas. A desautorização docente é tema recorrente. Professores veem-se às voltas com o ostensivo desgaste de seu ofício, além de ter de lidar com o indisfarçável desinteresse pelos estudos por boa parte do alunado. Os estudantes, sobretudo os jovens, são reputados como agentes de desautorização do professor por meio do escárnio, da afronta ou da apatia discente.

Um professor precisa fazer um esforço cotidiano para que seu lugar permaneça sendo de autoridade, antes de ser destituído. Há diariamente um exercício severo de restituir um lugar discursivo apagado pelo escárnio, apatia ou violência escolar. Para isso, professores desdobram-se para estudar novas prescrições formativas e modalidades de planejamento; desenhar metodologias e estratégias de ensino menos tradicionais; buscar aquecer as aulas com novas tecnologias educacionais e novas “criações” dos tentáculos pedagógicos; bem como estabelecer práticas avaliativas menos ortodoxas, de acordo com alguma teoria efêmera, que contagia de tempos em tempos o meio educacional. Mas a realidade é precária. Alguns revelam dificuldades de manter a disciplina e uma rotina de trabalho que envolva seus alunos. Vários deles tendem a transformar suas tarefas em meras rotinas e apontam para a “catatonia pedagógica”, para a “síndrome de Burnout” (termo que descreve o estado de exaustão prolongada e diminuição de interesse em relação ao trabalho) e, para o “adocimento mental” a que são levados.

A falência de instituições sociais, o aumento da violência urbana e da criminalidade, a perplexidade de projetos educacionais ante a diversidade cultural, em regra, vêm associadas a uma crise de autoridade, a um declínio de um deus-pai ou a uma deposição da sociedade eminentemente patriarcal. Sobre isso, Freud (1913, 1923) nos orienta: somos marcados hoje por evidentes indícios de uma *Vatersehnsucht* (nostalgia do pai) que entendem a civilização humana instaurada sob princípios republicanos de uma ética fraterna. Essa ética deixa vazio o lugar do Pai, de Deus, da Lei, do Estado e de toda Instituição Social. Se tais referências – um tanto sólidas, simbolicamente – são pulverizadas, a noção de autoridade, que nelas se assenta, também.

Como diz Arendt (2002), não estamos mais sequer em posição de saber o que a autoridade realmente é, muito menos assegurá-la. A autoridade da qual fala a autora é a política: uma autoridade que podemos entender como calcada nessas referências estáveis, paternas e institucionais.

Na esfera educacional, o dilema do declínio da autoridade docente parece se alinhar ao dilema do declínio do pai, à maneira de Freud. A ideia de docência segue o rastro do conceito de mestria, tomada pela tradição do pensamento contemporâneo, talvez desde Santo Agostinho, como aquele elo comum que conjuga Pai, Rei, Deus e o Homem abnegado igualando todos ao Mestre. O professor seria aquele que, mesmo terreno, abnega-se de sua banalidade, imacula sua imagem e, à custa de esforço e demonstração, eleva-se à condição de semelhante ao Pai, a Deus ou a qualquer Absoluto. Eis uma posição difícil de sustentar nos dias de hoje: a de um professor todo poderoso, evocando a ancestralidade de uma mestria imaginária, diante de uma massa de dóceis alunos subordinados.

O “pensamento raciocinante” (Hegel, 1999) de nossos tempos tem demonstrado o quanto esse esforço, essa demonstração e essa posição levam o professor, muitas vezes, à desautorização política. A imanência liberal e racionalista da modernidade emparelhou todos nós, essa confraria de republicanos, como propriamente iguais. Mas longe de sermos idealizados como tal, a descoberta freudiana já nos revelara que somos iguais tão somente na precariedade e na insuficiência. O professor deixa de ser o exemplo de magnificência, próprio da conjunção de Pai, Mestre e Deus, e passa a ser também um precário tanto quanto são seus discentes. Algo de sua autoridade é erodido e cinicamente debochado por parte dos não mestres, os alunos. O imperativo republicano “Liberdade, Igualdade e Fraternidade” legifera em favor do apagamento de nossas diferenças, já que não se pode mais notar tanto o degrau entre mestres e comandados (como requer a ideia de igualdade). Além disso, a modernidade, que separa Estado e Igreja, solapa igualmente a fusão Mestre e Deus. Mas, se o passo histórico foi inevitável e fundamental, ele não parece ter munido o professor de estratégias ou de um novo conceito que o fizesse não ser mais um nostálgico de uma tradição de mestria perdida no tempo.

A atual ordem pedagógica cuida para que a questão da mestria seja equacionada ao nível da transcendência dos valores morais, intelectuais e estéticos. A abnegação exigida aos professores os torna

dóceis e devotados ao sacrifício. Pode-se até mesmo fazer vista grossa a algum tolerável ímpeto colérico, próprio do exercício, desde que seja assegurada “a sagrada missão pedagógica” (Lopes, 2003).

Obviamente, as didáticas tradicionais, por sua própria natureza, desabonam qualquer prática de incivilidade vinda dos docentes que formam. Mas é possível, tacitamente, tolerar algum infortúnio desarrazoado desde que os valores régios da ordem pedagógica sejam mantidos e até reforçados pela cólera de uns poucos. Mas, por mais que o discurso pedagógico inculque valores românticos à formação e ao exercício docente, conferindo aos seus profissionais as mais altas exigências de sublimação, todo esse esforço não conhece êxito razoável, quem dera absoluto.

O fato é que uma sociedade de mortais, com efeito, fabrica professores também mortais. Eles não são mais encontrados numa ordem transcendental, xamã ou maga; nem mesmo numa ordem filosófica helenista ou no budismo zen. O professor é um mestre encarnado e, no sentido pedagógico restrito, ele é um profissional que se situa, no que concerne ao seu ofício, entre a proletarização e a autonomia. Na realidade, ele se tornou morador das urbes e experimentou, em certa conta, o declínio da imago paterna ou da deposição do que os historiadores chamam de pais sociais.

As escolas das cidades apareceram sob uma urgência do século XIX em criar um novo panorama social com ares republicanos e racionais. Surge, então, uma necessidade imediata de se regular as populações nômades, dissolutas, marginais e degeneradas que coabitam as cidades no que concerne aos seus espaços periféricos, suburbanos e favelizados. A condição moral e intelectual desses cidadãos pobres, bem como a condição de miséria indiferenciada, passam a compor o quadro de preocupações das mais variadas facções político-sociais, sejam elas conservadoras, liberais, socialistas ou utilitaristas.

A educação barata representa em si parte da solução desse problema, alerta-nos Jones (1997). Introduce-se, para tanto, uma maquinaria pedagógica com fins de normalização desse quadro novo e

complexo. Por intermédio da escola, viu-se a possibilidade de moldar, cientificamente, hábitos morais e produzir uma sociedade cada vez mais disciplinada. Não é difícil imaginar que tal empreendimento só poderia ser levado a cabo mediante aplicação de técnicas “panópticas” polivalentes, baseadas num sistema de vigilância, prêmios e castigos. É necessário pensarmos o quanto a função docente capitulou os ideais mais tradicionais de mestria. Os mestres-escolas passaram, cada vez mais, a habitar as organizações destinadas ao ensino. Para isso, as inspeções educacionais, paulatinamente, mostraram-se preocupadas com a índole e a preparação do bom professor, mas, evidentemente, a expensas do brio e do código moral. A criação de um novo espaço, onde o professor poderia transmitir valores éticos às crianças das classes trabalhadoras, era um elemento central desse juízo moderno. Desde o início, a formação docente ocupou-se, sobretudo, dos fundamentos ético-morais, que se ordenam por meio dos atos que infundem condutas e controlam a disciplina. As considerações sobre os conteúdos curriculares sempre foram secundárias. Era importante assegurar uma imagem do professor como moralmente imaculada e, igualmente, irresistível, cuja atração magnética transformaria os infantes das classes trabalhadoras em sujeitos éticos dispostos a responder, de maneira adequada, à ordem social. Mesmo que algo da alma tradicional da mestria, fundamentada na erudição e no rigor, seja ainda mantido, sua função passa agora a albergar um certo adestramento mecânico e uma instrução quase monástica. A moral, que talvez fosse antes o pano de fundo da erudição e da experiência, ganha de vez centralidade.

Os séculos XIX e XX presenciaram o crescimento do número de estabelecimento de ensino, resultando também na multiplicação do número de professores para atender a essa demanda aumentada. Desde esses tempos, os professores deixaram de ser, exclusivamente, os filhos das famílias nobres e passaram a proceder de ordens sociais menos legítimas. A classe trabalhadora também passou a produzir docentes. Eles agora descendem, igualmente, dos pequenos comerciantes, dos operários industriais, dos ambulantes e de tantos outros que compõem as massas. Ora, uma vez originando-se das

esferas mais “humildes” da população, esses novos mestres comuns receberam e recebem atenção minuciosa por parte dos agentes formadores, para que se garantam os requisitos essenciais ao exercício do magistério. As escolas normais e outros centros de formação são estabelecidos visando observar, entre outras coisas, o rigor do exercício docente, sua correção moral e sua obediência às estruturas de supervisão e à máquina pedagógica. Os aspirantes a mestres têm de se imputar uma disciplina sacerdotal; têm de se submeter a uma verdadeira técnica de confessorário; além de serem, periodicamente, examinados quanto às suas capacidades intelectuais. Como um noviço, o futuro professor admite esse “princípio religioso” de seu ofício ou a sua “missão pedagógica”. Assim, os vícios corrosivos do intelecto, a arrogância de espírito e a degeneração cedem lugar às virtudes da moralidade e da humildade. A inculcação de um determinado governo de seu corpo e de suas vontades, seguindo pressupostos de técnicas de autorregulação, superam, notadamente, a própria formação intelectual dos aspirantes ao ensino.

Todavia, esse quadro vem se mantendo pouco estável. A “fabricação” de professores controlados gera resistências, mas também adocimentos. A superação de problemas concretos, a tomada de decisões efetivas e *in loco*, a invenção de surpresas no cotidiano diante da apatia ou violência do alunado; enfim, o ato forjado nas condições de incerteza favorecem o surgimento de uma feição da função docente que não estava prescrita. Tal feição faz do professor uma figura suspeita a se exercer sobre ele, continuamente, uma tecnologia examinadora, capaz de estabelecer uma utopia disciplinar e moral que nossos tempos inoculam.

Tudo isso gera mal-estar e sintoma social. No espaço educacional, os dramas cotidianos individuais, o depauperamento das condições de trabalho, o pouco reconhecimento profissional por parte das instâncias contratantes, a sobrecarga de tarefas e o exíguo tempo para se dedicar aos planejamentos, os ínfimos recursos destinados à pesquisa, a proletarização da profissão, bem como a ausência de políticas públicas mais sólidas que legislem e regulamentem os sistemas de ensino, levam o professor-sujeito à

produção de sintomas sociais – inclusive os psicológicos. Qualquer exigência de sublimação parece-lhe insuficiente. Isso, somado à violência escolar, produz, como efeito, um enunciado que se tornou comum de ser dito e ouvido na escola: “os alunos não querem saber de nada”. Essa afirmativa acaba por ser vinculada a um “não saber fazer” por parte do professor segundo a direção da escola, e/ou segundo a rede de órgãos que avalia sua competência. Nesse contexto, germina o adoecimento mental do professor.

Assim como os jovens demonstram produzir sintomas como cinismo, apatia, indisciplina, *bullying*, violência, hipersexualização, marcas no corpo, hiperatividade, depressão etc., acreditamos que os professores produzem os seus: transtornos de ansiedade, de personalidade, bipolaridade, obsessões, dissociações históricas, *borderlines*, fibromialgias, psicossomatizações, depressão, síndromes mentais diversas, que muitas vezes os levam a licenças médico-psiquiátricas, ao absentéismo, ao “Burnout”, entre outras formas possíveis.

Nossa sociedade tem produzido, cada vez mais, novos sintomas e novas angústias, espelhadas em sua devoção aos excessos. Há um transbordamento de gozo na ordem cínica do mercado, na obsessão moral pela eficácia técnica e disciplinar, no fundamentalismo religioso e no paradigma apolítico do individualismo. Trata-se de um transbordamento que não mascara a debilidade do saber. Isso resulta numa espécie de hibridismo da figura do professor-sujeito. Ele não consegue mais, nem mesmo ao nível das ilusões, produzir um significante suficientemente consistente para objetar essa debilidade. Pode-se recorrer ao esmero técnico, à pedagogização de seu exercício, à virtualidade de sua função, mas, nem assim, mostra-se diferente do lugar de paródia que seu saber débil assume. O adoecimento mental pode ser uma resposta a isso.

Muitos professores, ao analisarem as causas desse adoecimento ou da possibilidade de ele vir a ocorrer, alegam que ele está diretamente ligado ao fenômeno escolar da violência, da apatia e da tribalização urbana de jovens de hoje. Para além das condições de trabalho e da ausência de políticas públicas mais sólidas para a

profissão, eles reafirmam que o mal-estar docente da atualidade, o adoecimento mental, a catatonia pedagógica e demais sintomas sociais que professores produzem são consequências desse fenômeno que não lhes é mais circunstancial, mas fonte contínua de desautorização.

## “Tribalização” juvenil da sociedade contemporânea

Se for verdade que vivemos em tempos de violência fria e apatia generalizada, talvez a causa resida, em parte, na “nostalgia do pai” ou impossibilidade de fazermos o luto de certas ideologias que demarcaram nossa entrada na mística moderna, tornando fosco o brasão que fez cintilar o lema “Liberdade, Igualdade e Fraternidade”. Essa seria uma das razões para esses tempos melancólicos, caracterizados pela suspensão do desejo, pela apatia, pelo transbordamento do gozo, que visa a satisfação pessoal apenas imediata e vazia. Muitas das antigas ilusões foram enterradas e, sem elas, acabamos desembocando num mundo da ordem politicamente correta, cuja ilusão suprema parece ser a ausência de ilusões. No lugar delas, cedemo-nos ao pseudoconsenso individualista e apolítico, em que todas as coisas são emparelhadas, sem profundidade e sem adensamento. A vida nas cidades, própria desses tempos, é caracterizada por duas forças contraditórias: de um lado, o excessivo planejamento e métrica da vida social; do outro, o descontrole do espaço urbano e a perda da noção de totalidade das experiências sociais. Em ambos os casos, as subjetividades são asfixiadas, mas tendem a ressurgir violentas, fragmentárias, em atitudes individualistas e pseudolibertárias. A massificação do estilo de vida e a valorização do imediato contribuem para transformar tais atitudes em cultura do espetáculo, em inflação de narcisismos, mas não em luta política.

É nesse cenário – e o termo não é sem razão – que nossos adolescentes e jovens constituem suas subjetividades. Trata-se de um cenário polifônico, contraditório e instável em que, por meio de “tribos” urbanas, ídolos e modismos, essa juventude exercita as



relações, cria código de comunicação e atitudes. Porém, alerta Oliveira (s/d.), ao igualar-se a seus pares para diferenciar-se dos demais, todo jovem se depara com imagens ilusórias que podem favorecer comportamentos de risco e acirramento das divergências sociais. À medida que os espaços públicos tornam-se arriscados e ameaçadores, é comum que os jovens se refugiem e submetam à tirania das tribos. Ao mesmo tempo, associam-se facilmente ao “discurso capitalista” (Lacan, 1974), que não promove propriamente o laço social, mas, ao contrário, por meio de uma parceria desconectável-a-qualquer-momento, promove uma ilusão de completude ofertando ao sujeito objetos de consumo curtos, rápidos e descartáveis. O jovem urbano se vê, então, entre o imperativo macrofísico do capital e o imperativo microfísico de sua tribo, que, por sua vez, usa do capital para fixá-lo à sua tirania. Isso porque o discurso capitalista produz segregação. A única maneira como a nossa sociedade vem tratando as diferenças é por meio da segregação, determinada por quem “tem” ou não acesso aos produtos tecnológicos que a ciência produz.

Nesse sentido, jovens – como qualquer um de nós – vivem em e são educados para uma sociedade que os objetaliza. Ela os induz ao individualismo consumista – a *gadgets* ou a objetos de gozo que obedecem a um imperativo do “ter” – para não serem segregados, apartados ou postos de lado. Pela imensa dificuldade de acessarem o “ter” de uma sociedade excludente, esses jovens tribalizados produzem novos sintomas e novos males que requerem novos saberes e novos objetos produzidos pela tecnologia capitalista. Tais jovens se rotulam facilmente, entre tantos, de Punks, Funks, Hippies, Hip-hops, Emos, Clubbers, Góticos, Skatistas, Skinheads, ao lado de grupos religiosos, sociais e políticos igualmente sectários. Tais tribos, eminentemente urbanas, não deixam de expressar em público seu descompasso com a moral adulta-racional-padrão e a ordem do capital; entretanto, não deixam também de empregar o mesmo dispositivo do qual essa ordem faz uso: a segregação. É comum funcionarem como célula autônoma, de caráter fundamentalista, exercendo intolerância e exclusão (Pereira, 2006).

A juventude de hoje, que deixa clara sua demarcação como diferente do adulto-racional-padrão, e o quão pouco confortável ela se encontra no mundo em que vive, parece transitar ora como diferente-idealista, ora como diferente-dejeto. Em regra, ela expressa bem isso: cinismo, escárnio, indisciplina, desvio de conduta, violência, hipersexualização, ao lado de idealismo, marcas no corpo, acanhamento ou depressão. Mediante a arbitrariedade do adulto em querer tudo normalizar, a adolescência e a juventude não se deixam vergar facilmente. Se a moral adulta pode submeter o infantil com menos obstáculos, no jovem ela conhecerá mais detidamente o osso da resistência. O mundo é escarnecido por aquele que não vê, nas velhas fórmulas dos adultos, uma saída para os impasses de sua própria existência. Então, tornou-se comum os grandes serem desautorizados não só pelos pequenos, mas, sobretudo, e radicalmente, pelos jovens. Eles ainda terão a favor de si – não como vantagem, mas como dianteira – os transbordamentos do mundo contemporâneo: domínio tecnológico, excesso de consumo, sectarismo grupal, *voyeurismo* imagético ou, em outras palavras, formas de gozo menos recalcadas.

Outra questão capital é o surgimento de uma sociedade aceleradamente tecnológica, bastante dominada pelos jovens, mas nem tanto pelos adultos que os guiam – incluindo aí os professores. Esses adultos, em geral, não foram formados para tal sociedade. Sua experiência como infantes e adolescentes que foram não e a mesma que as novas gerações estão vivenciando. A “modernidade tardia” trouxe-nos desconcertantes mudanças de atitude, fragmentou nossos hábitos e valores, bem como se tornou um rompimento abissal contra toda e qualquer condição precedente. Ora, uma sociedade mais complexa e mais evoluída tecnicamente exige cada vez mais um período maior para que seus sujeitos possam adquirir conhecimentos necessários para dela participar. Por outro lado, a tecnologia não é acessível a todos. Essa ambiguidade é vivida pelo jovem de forma pouco apaziguada. Há revolta, cinismo, violência, provocações “linguageiras” que se refletem na sociedade de maneira geral: na escola, na família, no bairro, nos sítios virtuais etc.

Se na tribuna dessa sociedade temos de um lado os jovens, do outro, temos os pais, educadores e especialistas. É impossível deixar de notar o quanto todos eles escondem pouco suas queixas, frustrações e inabilidades em lidar com esse choque geracional. Por mais que se possa admitir que “adolescente que não se revolta é um enfermo”, as queixas apontam para o quanto está sendo difícil lidar com os vários nomes e formas dessa revolta. De uma parte, os jovens já se sentem em condição de ensinar algo a alguém; são idealistas, querem mudar o mundo dos mais velhos, não se reconhecem mais como infantis. Por outra, ressentem-se do vácuo dessa impossibilidade. São, por isso, receptáculo de um mundo que lhes imputa a dor de ainda não serem suficientemente autônomos para gerir seus próprios destinos, nem de quererem mais estar sempre ao sabor do gozo imperativo do outro-adulto que lhes diz: “está na hora de você *ser* alguma coisa”.

Eis um dilema. Frases como essa parece corroer a alma. Se, de maneira geral, o jovem-sujeito teve a ilusão de ter sido algo para alguém quando era criança, ao crescer, essa ilusão não o acompanha. Assim, se a criança foi idealizada, cuidada e desejada pelo desejo dos pais ou de quem os substitui – o que é uma ilusão –, o jovem dia após dia parece *ter de ser* alguma coisa para alguém. Aos olhos do adulto, ele deve ser mais autônomo, ser mais estudioso, ser mais comprometido, ser educado, cumprimentar polidamente as pessoas, dormir menos, arranjar mais dinheiro, ficar menos horas no computador ou menos tempo na rua à toa; em síntese, ele deve se virar. Pressionado a ter autonomia, e se bem ou mal consegue alguma, ele vive receando perdê-la, uma vez não sendo um adulto. Então, quando o adulto lhe diz “está na hora de você *ser* alguma coisa”, isto é, está na hora de você ser algo desejável para que meu desejo o deseje, o que faz surgir uma tensão muitas vezes insuportável para o adolescente. Talvez venha daí sua identificação com o diferente-dejeto. É fixado no lugar de dejeto que ele responde à inadequação que o grande lhe imputa por meio da tribalização – quando não por meio da toxicomania, da hipersexualização, das marcas no corpo, do cinismo, do déficit de atenção, da doença mental e até do suicídio.

Ora, talvez não seja absurdo pensar que muitas dessas respostas são provocações endereçadas ao outro adulto não só com a finalidade de escarnecê-lo ou de injuriá-lo, mas com o fim de “paralisá-lo”, de fazê-lo não avançar mais, mediante a impossibilidade de o adolescente ter alguma resposta sobre seu dilema de *ser* algo desejável para alguém. O outro precisa ser estancado, paralisado, impedido. Os efeitos de grupo garantem-lhes algum êxito nessa empreitada. Há um isomorfismo grupal que faz cada jovem se parecer em atitudes, gestos, vestuário, gostos com os seus pares. A turma da rua, as comunidades de Orkut, blog e Msn na Web, os jogos eletrônicos, a compulsão consumista, os bailes de periferia dão-nos testemunhos do quanto os jovens vão se enquadrando num padrão prescrito, no qual as diferenças se confundem.

Do outro lado, como bem disse Kehl (2004), há uma “adolescência” – uma “teenagização”, segundo expressão da autora – prevalecente na cultura do mundo adulto das sociedades industriais do ocidente. Todos querem sentir-se, vestir-se, expor-se como um adolescente. Pais e mães dançam rock, funk e reggae como seus filhos, vão a boates juvenis em suas companhias, querem ser confundidos com eles. O problema é que o adulto *teen* deixa o adolescente livre tanto quanto ele mesmo gostaria de ser. As regras parecem ser estabelecidas pelos próprios adolescentes, já que a experiência, a memória e a lei, próprias da moral adulta, são postas de lado pelo adulto adolescentizado. A desvalorização disso esvazia o sentido da vida. São elas que produzem consistência subjetiva. Descartando o passado, em nome da juventude eterna, estabelece-se um vazio difícil de suportar, tão difícil a ponto de os jovens produzirem respostas que tentam paralisar o outro adulto e sua voraz vontade de não admitir a diferença. Ora, quando, por exemplo, um pai faz comentários cúmplices com um filho acerca de sexo e droga ou quando assume uma atitude subversiva mediante um conflito escolar, a mesma atitude que se poderia esperar do filho, não resta dúvida de que o lugar de adulto tornou-se vago, ao mesmo tempo em que o adolescente perdeu o seu.

Porém nos enganaremos se acharmos que o adulto só deseja a perenidade de sua condição juvenil, a beleza eterna ou a repetição do ato narciso de Dorian Gray. Ao se adolescentizar, o adulto

promove um apagamento radical da diferença, a ponto de não mais permitir que o adolescente se veja como tal. Há uma espécie de subtração da condição juvenil do adolescente, que se vê entregue ao consumo banal ou à mecanização cotidiana de suas atitudes, sem que isso espelhe algo de sua força inventiva ou subversiva. Tragada pelo adulto-racional-padrão, essa força perde seu viço e passa a ser tratada como capricho juvenil, mimo ou coisa infantil.

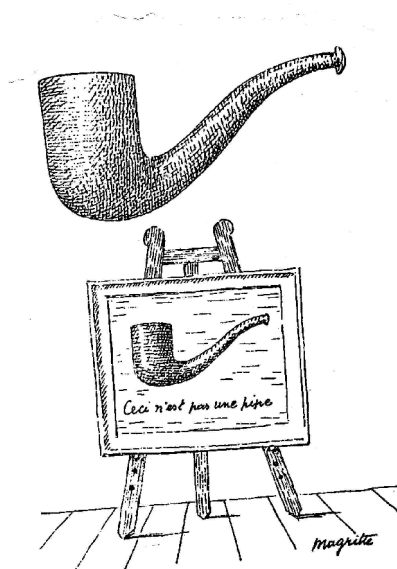
As respostas juvenis à ordem adulta, como as marcas no corpo, a toxicomania, a erotização extremada, o excesso de internet, o escárnio da autoridade e as provocações “linguageiras” são, muitas vezes, modos sintomáticos de lidarem com o real, com o buraco de não ser algo para alguém – esse obstáculo irreduzível. Entretanto, do mesmo modo, tais respostas subversivas não deixam de ser maneiras inventivas de os jovens colocarem-se no mundo. É necessário, por parte de instituições como as escolares, que essa subversão seja acolhida, posta em cena e operada para que, assim, se produza o laço social. Mas é igualmente necessário considerar que a subversão por si mesma não basta. Ela precisa ser associada à palavra, sua inventividade precisa ter sustentação simbólica, ou seja, ter laço com a cultura. Professores, por exemplo, ao acolherem o cinismo desdenhoso de certos alunos, deve fazê-los transformar o cinismo em queixa que o motiva, e a queixa em manifesto ou produção que congregue pessoas em torno de uma causa. Talvez isso possa politizar o ato subversivo, coletivizar condutas em vez de individualizá-las – fato fundamental em tempos de individualismo apolítico e de trasbordamento de gozo.

Nesses tempos de pura volatilidade, o professor precisa permitir que a palavra seja salva para que se preserve a experiência, a memória e a lei. É a palavra que as reatualiza, que conserva suas referências, que oferece proteção imaginária ao construir códigos e delinear um horizonte simbólico de representações. Isso pode bem retirar o caráter de paródia que o saber débil do professor assumiu nos últimos tempos e o fez emparelhar-se ao adulto adolescentizado que não parece saber bem sustentar o lugar da lei e da memória. Ora, isso não quer dizer que os adultos de antigamente, de antes desse frenesi juvenil do período pós-revolução sexual, sabiam como seus adolescentes deveriam

enfrentar a vida. Eles realmente não sabiam, mas pensavam que sabiam, e isso já era suficiente para construírem códigos de referência, mesmo que fossem para ser desobedecidos. É esse lugar de adulto, atualmente mantido em suspensão, que talvez mereça ser recuperado: o lugar da experiência posta em palavras. É provável que, se o adulto, assim como o professor, se efetivar como tal, ou seja, como autoridade política, não abrindo mão da responsabilidade de sê-lo, talvez o jovem tenha mais chance de se colocar no mundo como diferente e estabelecer suas escolhas. Para isso, terão eles os códigos de referência apresentados por essa autoridade que atualiza a lei. O adulto não é a lei, mas é aquele que por meio de si, de sua palavra e memória, lembra que ela está aí a nos humanizar. Isso não é tirania, mas, antes, escolha. E, se há escolha, há possibilidade da novidade, da diferença e da palavra – essa que as nomeia.

## “Isso não é um cachimbo” ou o mestre provisório

É bem provável que, para examinar as questões referentes ao impasse atual do mal-estar docente e dos novos sintomas na cultura, tanto do professor quanto do aluno, tenhamos mesmo de recorrer não exclusivamente às ideologias, às pedagogias e aos imperativos morais de nossa sociedade contemporânea, mas quem sabe aos princípios estéticos e éticos de sua existência. Gostaria de recuperar o enigmático cachimbo de René Magritte (reproduzido anteriormente), como já o fizera em outra parte, acrescentando-lhe agora um novo sentido (Pereira, 2008). Trata-se de uma obra que foi bastante perseguida e censurada, que trás um cachimbo artisticamente pintado sobre a frase que causa estupor: *Ceci n'est pas une pipe* (Isto não é um cachimbo). Conheci tal cachimbo por meio do pequeno e contundente livro de Foucault (1973a), que recebeu igualmente a frase curiosa como título. O autor remonta ao desenho de Magritte, além de lhe emprestar um saboroso exame acerca das imagens, dos signos linguísticos e dos elementos plásticos que dali pode-se depreender.



Um trecho desse livro, em especial, pode nos servir de emblema. Trata-se de um espaço escolar, solidamente amarrado, no qual um quadro mostra um desenho sob a forma de um cachimbo, somado a um texto escrito por um zeloso professor primário que revela ser mesmo de um cachimbo que se trata. Não vemos o dedo indicador do mestre, diz Foucault, mas ele reina em todos os lugares, assim como sua voz, que está articulando claramente: “Isto é um cachimbo”. Mal sua voz pronunciou a frase, e já foi obrigada a retificar e balbuciar: “Isto não é um cachimbo, mas o desenho de um cachimbo... isto não é um cachimbo, mas uma frase dizendo que é um cachimbo... na frase: ‘Isto não é um cachimbo’, isto (aponta o professor) não é um cachimbo: este quadro, esta frase escrita, este desenho, tudo não é um cachimbo”.

Foucault descreve que as negociações se multiplicam, a voz se embrulha e engasga. O professor, confuso, abaixa o dedo indicador estendido, dá as costas ao quadro-negro. Ele olha os alunos, que se torcem de tanto rir, e não se dá conta de que, se eles riem tão alto, é que, acima do quadro e de si próprio, como mestre que balbucia denegações, um vapor se eleva pouco a pouco, toma a

forma e desenha um cachimbo com toda exatidão. “É um cachimbo, é um cachimbo”, gritam os alunos em algazarra, enquanto o professor, cada vez mais baixo, mas sempre com a mesma obstinação, murmura sem que ninguém mais o escute: “e, entretanto, isto não é um cachimbo”.

Ora, ele não está errado. O cachimbo desenhado que flutua tão visivelmente sobre a cena não passa de um desenho. O escrito sob ele guarda razão. Texto e desenho não acham lugar onde se encontrar. Eis uma disjunção que revela a opacidade de um ato. O dedo indicador do mestre é incapaz de fundar esse lugar convergente, não lhe restando outra coisa senão repousar com a sua toga. Então, o cavalete que contém o desenho pode se balançar, a moldura pode se deslocar, o quadro pode cair, e as letras, se dispersarem. Desaparecem assim o lugar-comum e a lição cotidiana.

O cachimbo que estava lá, agora, já não está mais. Também pudera, ele nunca esteve como quis o professor, e em seu lugar vazio somente restou o mal-estar docente e o regozijo debochado de uns tantos alunos que não quiseram poupá-lo de tal mal-estar. Aquele zeloso professor esmerou-se em manter a sua toga de Absoluto, em emparelhar-se ao Pai e a Deus, em achar-se acima dos mortais por deter a verdade sobre o saber. Porém, o quadro de Magritte é precioso em propiciar a qualquer um de nós o mal-entendido da experiência ou das certezas do cotidiano escolar. O quadro é ambíguo justamente por trazer a presença e a ausência da coisa ao mesmo tempo: a disjunção. Com isso, ele fez o professor tropeçar, pois, como todo mortal, ele só é um mestre parodista que não quer admitir ali a debilidade do seu saber e, por isso, rir de si mesmo. Paga o preço de querer tudo corrigir ao acreditar em tudo saber. Mas o que ele não sabe é que não há necessidade que se tenha alguém ali para aparar tanto as arestas. Permanece, porém, solidamente obstinado, portando a seu dedo em riste para o escárnio de seus comandados.

Cabe-nos, então, perguntar: até que ponto necessitamos de professores Absolutos, sagrados em sua missão pedagógica, perpétuos em serem moralmente imaculados e situados verticalmente no topo da hierarquia como senhores do tudo saber? Ou até que ponto, como



efeito, esses mesmos professores terão de ser desautorizados politicamente, destituídos pelo escárnio, apatia ou violência de seus alunos ao serem emparelhados ao nada saber?

O transbordamento de gozo e a produção de excessos de nossa sociedade contemporânea têm colocado nossos docentes na berlinda ao serem convocados a responderem, metaforicamente, se “isto é um cachimbo” ou “se isto não é um cachimbo”. A incerteza e a descontinuidade do cotidiano escolar, longe de ser reiteradamente tidas como o que desmascara a debilidade do saber do professor e que exige dele a produção de significantes exatos, precisos, consistentes sobre o saber e o modelo pedagógicos, poderiam, quem sabe, admitir a pluralidade, a contingência e o caráter provisório do ato de ensinar. Os homens sabem que necessitam de outros homens como mestres para nutri-los, amá-los, guiá-los e orientá-los, mas eles sabem também o quanto tais funções não conhecem uma reta razão. Pode-se até requerer isso pela ordem do discurso que daria a esses mestres a eficácia técnica, a pedagogia sem arestas ou a imunidade moral. Entretanto, todo professor sabe – ou deveria saber – que ele é apenas mais um nessa longa jornada que compõe a odisseia humana de se deixar ensinar para também, mais tarde, poder igualmente fazê-lo.

Uma “ciência” do ensino em geral, como pretendeu ser a pedagogia moderna, contribui pouco para que professores aprofundem seus conhecimentos e senso estético. Ao contrário, ela colabora para que professores e alunos sejam vistos, cada vez mais, como semelhantes, irmanados quase que na mesma condição sob o lema da igualdade. Isso não deixa de desembocar num certo cinismo social, pois, quando evocados, os professores devem se apresentar como autoridade, mas, se assim o fazem, correm o risco de sofrerem escárnio e derrisão. As teorias pedagógicas, ao contribuírem para colocar em suspensão parte da autoridade docente, parecem tê-lo abandonado à própria sorte, como também, a seus alunos. Eis uma maneira de entender a precariedade do cotidiano pedagógico, impermeável até mesmo a uma esmerada formação docente.

Mas como não sofrer os efeitos dessa desautorização? Como não se deixar adoecer ou padecer dos sintomas que a contemporanei-

dade reserva aos professores-sujeitos? Como podem eles assegurar a si um significante suficientemente consistente para poderem dizer sem vacilo “isto não é um cachimbo” de modo que todos, sem exceção, compreendam?

O docente de nossos tempos, se insistir no prolongamento injustificado de sua função de mestria ou no seu igualamento ao Pai e a Deus, será cedo ou tarde desautorizado. Por outro lado, se ele se demite dessa função, ele não deixará de se nivelar ao pior, ou seja, à desresponsabilização ética de si ou de sua experiência. Afastar-se desse dualismo é talvez situar-se como provisório. Em outras palavras, é assentir com um lugar intermediário de poder, de passagem, segundo o qual não se exige nem tanto o nada saber, sendo cúmplice de uma debilidade, nem tampouco o tudo saber, sendo expressão de uma arrogância. Não se trata de ponto de equilíbrio ou de harmonia, como se houvesse uma condição paradisíaca a se chegar. Apresentar-se como provisório não requer exclusivamente a fixidez do código ou o amálgama do sentido.

Essa posição intermediária pode ser, para o professor, sua fraqueza e sua força: sua fraqueza porque lhe subtrai o absolutismo de seu ato de ensinar; e sua força porque o liberta desse mesmo absolutismo. Entre a fraqueza e a força, entre o nada e o tudo saber, o professor, sem a tirania de um modelo absoluto a seguir, pode inscrever seu ato de ensinar sob a forma de um estilo. Como reivindica a arte, no ensino, ele particulariza seu ato, politiza sua diferença, faz ética a sua condição provisória. A arte – sempre um pouco impostora por tentar dar contorno ao incontornável – leva não raro o artista ao inusitado, ao que não se espera ou, em outros termos, à singularidade de seu estilo. Do mesmo modo queremos evocar a arte à docência.

Propomos que o ato de ensinar seja mais provisório do que absoluto, mais contingente do que necessário, mais circunstancial do que planejado. Aquele que ensina deve salvar nossa capacidade humana de pensar, de produzir saberes, não tanto com base nas boas técnicas pedagógicas, que inflacionam mais frustrações do que conquistas, mas muito mais com base na sua experiência e arte de

viver. São elas – a experiência e a arte de viver – que restituem a memória, as escolhas, a lei e induzem desejos. A autoridade do professor está não em se fazer como aquele que detém o saber categórico, o código inviolável de uma moral, mas como aquele que ativa o desejo de saber por também desejá-lo. Isso produz pensamento. De outro modo, se o professor se faz de o grande tirano, de condutor de massas acéfalas, condição própria do gozo sadiano, o que ele produz é o vazio do saber pelo silêncio do desejo. Diferente do passado que estabeleceu referências externas e transcendentais, hoje nossas referências são mais terrenas; por isso, mais circunstanciais e provisórias. Ainda assim, devem ser sempre evocadas para que os “novos” sejam provocados a estabelecerem as suas, a manterem-se curiosos, a intuírem e experimentarem. A estilística do professor depende muito dessa condição provisória: algo que seja intuído, antes de analisado; experimentado antes de descrito.

Talvez, como saída para esse impasse acerca do declínio da autoridade docente na contemporaneidade, possamos ter uma prática em que o professor não se alongue interminavelmente no seu ato de mestria. É fato que, quando ele despolitiza a sua função ou quando ocupa quase fixo o lugar de tudo saber, ele tem de criar estratégias para forjar, via espetáculo, uma onda quase acéfala de discípulos para que o cinismo não seja lançado contra si. Entretanto, é fato também que a chamada pós-modernidade, por sua própria natureza desiludida e cínica, vem criando novos mestres menos “institucionalizados”, crônicos e perenes, ao mesmo tempo, mais pontuais, imediatos e provisórios. Docentes fixos em condutas e saberes, que não se alteram com o passar dos anos, produzem os efeitos do saldo cínico. Por que numa mesma disciplina, no decorrer de um mesmo período letivo, não se pode ter vários professores, cada um ministrando o saber com o qual mais se identifica, sobre o qual deseja transmitir e por meio do qual recupera alguma autoridade erodida? Por que, em vez de ter de dominar um conteúdo extenso, ser vigiado para que tal conteúdo seja transmitido sob criteriosa ordem moral, o professor possa fazer do caráter provisório de sua função o imperativo ético de sua experiência?

Escolas menores, disciplinas plurais, organismos mais artesanais, menos complexos e mais horizontais, talvez sejam mais favoráveis à face interina da mestria. Definitivamente, temos de entender que, cada vez mais, o vínculo social característico das sociedades ocidentais contemporâneas tem se configurado como o que Kehl chamou de *circulação horizontal* (2000, p. 44). A própria transmissão de saber obedece a essa configuração, que desconhece cada vez mais a submissão voluntária aos discursos de autoridade – sempre relativizada pela própria multiplicidade de enunciados de saber.

O princípio da razão desinteressada pode ser o que conduz o mestre provisório. A expressão é de Rancière (2002, p. 121), mas deve ser tomada mais no sentido da consistência ética proposta por Badiou: o interesse desinteressado (1995, p. 60). O ato de ensinar do professor depende de um interesse, como também de uma razão para se efetivar. No entanto, é o sentido radical do desinteresse que induz uma verdade imanente como efeito. O professor se apresenta aos seus alunos e à sua instituição como “inteiro”, mas igualmente ele se encontra lá, sempre um pouco no ar, não muito vigilante de si, um tanto destituído e, quem sabe, um pouco desinteressado ou em suspensão. Nisso, a cultura de sua razão pode se opor à exatidão das analogias, das metáforas, das referências mestras ou do significante consistente que a política de seu exercício exige como positividade. Colocar-se um pouco em suspensão é talvez consentir esse lugar intermediário de nem tudo saber, como também nem nada saber. O professor-sujeito deve responder a isso com uma estilística ou uma produção própria na sua estrita singularidade em relação ao que dele sempre se espera ou ao que para ele sempre já está prescrito. Se o seu estilo lhe for também um sintoma social, que este, então, não o adoça.

Como quer René Char, evocado por Barbié (1998, p. ??): O poeta vivifica e depois desaparece no momento do desfecho... Isso parece ser o avesso da tirania, que quer reinar intemporalmente. Se o professor pode se apresentar no estado da arte que seu exercício evoca, talvez seja possível não lhe exigir o improvável: que ele tenha a boa pedagogia da hora, que a condição docente não o afete, que suporte eficazmente as

constantes alterações políticas dos sistemas de ensino, que seja impermeável aos sintomas dos infantes e jovens que o desautorizam, que sadio exerça o seu cotidiano sem mal-estar. Talvez seja possível, em outras palavras, que o professor responda ao impossível de educar com um estilo que admita ser ele provisório mediante o vácuo deixado pelo vazio dos céus, pelo declínio moderno da autoridade, pela ineficiência das instituições ou, à maneira freudiana, pela irrefutável e fundante “nostalgia do pai”.

## Referências

- ARENDDT, H. *Entre o passado e o futuro*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- BADIOU, A. *Ética – um ensaio sobre a consciência do mal*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.
- BARBIER, R. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, J. (Org.). *Multireferencial nas ciências e na educação*. São Carlos: UFCar, 1998.
- FOUCAULT, M. *Isto não é um cachimbo*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002a (original de 1973a).
- FREUD, S. *Totem e tabu*. [Edição Standart Brasileira das Obras Completas, vol. XIII, Rio de Janeiro: Imago, 1980, (original de 1913)].
- \_\_\_\_\_. *O ego e o id*. [ESBOC, vol. XIX, Rio de Janeiro: Imago, 1980 (original de 1923)].
- HEGEL, G. A fenomenologia do espírito. *Os pensadores*. São Paulo: Nova Cultural, 1999.
- JONES, D. La genealogia del profesor urbano. In: BALL, S. (Org.). *Foucault y la educación: disciplinas y saber*. 3. ed. Madrid: Ediciones Morata, SL, 1997.
- KEHL, M. R. (Org.). *Função Fraternal*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.
- \_\_\_\_\_. A juventude como sintoma da cultura. In: NOVAES, R.; VANNUCHI, P, *Juventude e sociedade*. São Paulo: Perseu Abramo, 2004.
- LACAN, J. *Televisão*. Rio de Janeiro: Zahar, 1996 (original de 1974).
- LOPES, E. *Da sagrada missão pedagógica*. Bragança Paulista: Univ. São Francisco, 2003.
- OLIVEIRA, M. C. Vínculos imaginários. In: *Mente & cérebro Especial: O olhar adolescente*, n. 2. São Paulo: Duetto, s/d.

- PEREIRA, M. R. Isso não é próprio de uma mocinha ou o horror ao feminino. In: Figueiredo, A. (Org.). *Professor, profissão em 3 tempos*. Ouro Preto: UFOP, 2006.
- \_\_\_\_\_. *A impostura do mestre*. Belo Horizonte: Argvmentvm Editora, 2008.
- RANCIÈRE, J. *Mestre ignorante*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

## Bibliografia

- AGOSTINHO (St). De Magistro. *Os pensadores*. São Paulo: Nova Cultural, 1973.
- BEAUDOIN, M-N. *Bullying e desrespeito*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BEILLEROT, J. *A sociedade pedagógica*. Porto, Portugal: Rés, 1985.
- BIRMAN, J. *Mal-estar na atualidade: a psicanálise e as novas formas de subjetivação*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- BRASIL. *Estatuto da criança e do adolescente* (1990). Lei n° 8069. Conanda, 3. ed., 2004.
- CAHN, R. *O adolescente na Psicanálise*. Rio de Janeiro: Cia de Freud, 1999.
- ENRIQUEZ, E. A arte de governar. In: ARAUJO, J.; SOUKI, L.; Faria, C. (Orgs.). *Figura paterna e ordem social*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- FOUCAULT, M. *A verdade e as formas jurídicas*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nau, 2002 (original de 1973).
- \_\_\_\_\_. *História da sexualidade III: O cuidado de si*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- FREUD, S. *Mal estar na civilização*. [ESBOC, vol. XXI, Rio de Janeiro: Imago, 1980 (original de 1930)].
- \_\_\_\_\_. *Moisés e o monoteísmo: três ensaios*. [ESBOC, vol. XXIII, Rio de Janeiro: Imago, 1980 (original de 1939)].
- GUSDORF, G. *Professores para quê?: para uma pedagogia da pedagogia*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- IMBERT, F. *Pour une praxis pédagogique*. Paris: Matrice, 1985.
- LACAN, J. O seminário. Livro 17: *O avesso da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1992 (original de 1969-70).
- MAFFESOLI, M. *O tempo das tribos*. Forense Universitária, 1998.
- MELMAN et al. *O adolescente e a modernidade*. Rio de Janeiro: Cia de Freud, 2000.
- NOVAES, R.; VANNUCHI, P. (Orgs.). *Juventude e sociedade*. São Paulo: Perseu Abramo, 2004.
- PEREIRA, M. R. *O Avesso do Modelo – bons professores e a psicanálise*. Petrópolis: Vozes, 2003.