O DECLÍNIO DA AUTORIDADE DOCENTE NA CONTEMPORANEIDADE[1]

Marcelo Ricardo Pereira - Prof. FaE/UFMG, Brasil

Por que hoje tantos professores se dizem desautorizados, desvalorizados e desrespeitados? Que sintomas são produzidos a partir disso? É fato que a profissão docente sofreu considerável desgaste intelectual, cultural e econômico e que, no imaginário social, o "mestre" nostalgicamente idealizado de outrora cedeu lugar a um profissional sucumbido à atual massificação industrial, comunicacional e tecnológica. Professores padecem hoje de um ostensivo desgaste de seu ofício: a depauperação das condições de trabalho, o pouco reconhecimento profissional, a sobrecarga de tarefas, a baixa remuneração percebida, a necessidade de multiplicar empregos para manutenção de despesas, a proletarização da profissão, a entropia política das estruturas e dos sistemas de ensino pelos quais são gestados. Além disso, há uma queixa recorrente: "Os alunos não querem saber de nada". O desinteresse pelos estudos de boa parte do alunado é tido como uma das causas dessa desautorização do professor. O escárnio, a zombaria, o boicote e a omissão discente contemporâneos induzem ao que se pode denominar sintoma social.

Devemos entender as forças que o provocam: a "fabricação" pela época moderna do discurso pedagógico que acelera essa dramática, lança cada mestre à solidão de seus próprios recursos e corrobora o esvaziamento do debate político do trabalho docente. Em outras palavras, o mundo republicano – o mundo dos supostamente iguais e livres – nivela mestres e não-mestres, tomando-os como iguais. Tal fato os joga, de chofre, num declínio político da autoridade, causa fundamental da crise educacional de nossos tempos. Sobre isso, as admoestações de Nietzsche e Freud nos orientam: na mística moderna, "Deus morreu", anuncia o *Zaratustra*, de Nietzsche; assim como o Pai, como tal, só o é morto, anuncia o mito de *Totem e tabu*, de Freud. Então, é necessário estabelecermos novas formas de vínculo social para que algo da autoridade política do professor seja restituída.

[1] Trabalho extraído de parte da pesquisa *A subjetividade docente produzida em tempos de declínio do discurso do mestre*, desenvolvida na FaE/UFMG e financiada parcialmente pela FAPEMIG e CNPq.

Denúncias sobre a falência das instituições sociais, o aumento da violência e criminalidade urbanas, a perplexidade de projetos educacionais ante a diversidade cultural, entre tantos problemas contemporâneos, em regra, vêm associados a uma crise de autoridade, a um declínio dos valores tradicionais e a uma deposição da sociedade eminentemente patriarcal. Tais questões ganharam bastante centralidade em nossos tempos. Há de se reconhecer que, mesmo sob revés, a autoridade é tida como um pilar e um símbolo político-social da civilização que nos acolhe. Ela se encontra por si desgastada, erodida e desafiada. Podemos suspeitar que a crise de natureza política do mundo atual consiste também, e fundamentalmente, numa crise da autoridade. Uma sociedade regida pelo *pater* assiste hoje ao solapamento das fundações políticas e das instituições sociais. Nesse sentido, as revoluções da época moderna são também gigantescas tentativas de reparação. Buscam renovar o fio rompido da tradição, restaurando tais instituições mediante a fundação de novos organismos políticos.

Em nossa sociedade a imago paterna tornou-se cada vez mais desnaturalizada e dividida. Nessa nova ordem, o Estado consolidou tal divisão, já que repartiu com os pais da realidade a responsabilidade pela educação dos infantes. Antes mesmo do advento do Estado moderno e do aparelho que o compõe, as universidades medievais já antecipavam esse desígnio. Elas se tornaram, precocemente, tanto ou mais responsáveis por extrair sujeitos de suas arbitrárias educações familiares em nome da produção de conhecimento e da história das idéias universais. O despotismo foi cedendo terreno ao poder popular; a razão celeste foi cedendo terreno à razão humana. Por sua vez, a imagem do pai, torpedeada e desacreditada, foi cedendo lugar a uma ordem dispersiva, que não mais a unificou à imagem de Deus e de mestre. Essa disjunção nos atordoa. Hoje, alguns "pais sociais" até podem se fazer tirânicos e centralizadores, mas a queda não lhes tarda. Professores, por exemplo, como todos aqueles que exercem a função de autoridade, ou seja, que exercem o governo do corpo do outro, só o fazem às expensas do risco da impostura. Sem eufemismo, autoridade e desmentido parecem estar intimamente ligados. O fato é que prática ou teoricamente não estamos mais em posição de saber o que é realmente a autoridade. Ela desapareceu do mundo moderno e, junto dela, desapareceu também os outros dois suportes de sustentação da humanidade ocidental: a religião e a tradição.

A autoridade que perdemos no mundo moderno não é propriamente uma "autoridade em geral", como diz Arendt (2002), mas uma forma bem específica, que fora válida em todo mundo ocidental durante longo período de tempo. Sua natureza é essencialmente política. A ascensão de movimentos dessa natureza e o desenvolvimento de novas formas totalitárias de governo foram fundamentais para uma quebra mais ou menos geral e dramática de todas as autoridades tradicionais. Isso se faz refletir até mesmo em relações pré-políticas, como a de professores e alunos, nas quais a autoridade, *lato sensu*, é aceita como necessidade natural. Nem mesmo o desamparo da criança, que precisa ser guiada e educada, como também a necessidade política de continuidade da civilização, que exige a presença de mestres, foram imperativos suficientes para conservar a autoridade em si. Sua perda é meramente a fase final, muito embora decisiva, de um processo que durante séculos a solapou.

A educação moderna antes de ser uma solução à questão da crise do ocidente, isto é, da autoridade, da religião e da tradição, estabelece-se como um problema. Esse esvaziamento político faz o mundo ficar "fora do eixo". Logo, estamos sempre educando para um mundo que está "fora do eixo" ou que para ele caminha. Trata-se de um mundo imanente, feito por mortais, e que por isso se desgasta a olho nu. Nossas instituições e valores se alteram muito rapidamente, uma vez não podendo se regular segundo preceitos deificados mais estáveis. O discurso pedagógico, mesmo sem poder assegurar, continua empunhando a bandeira de ser possível educar de modo a pôr ordens nas coisas. Para tanto, tal discurso, por sua natureza, não pode abrir mão nem da autoridade, nem da tradição. Mas como fazê-lo se tanto uma quanto a outra encontram-se solapadas pelo ideário moderno? Como evocar a si a autoridade e a tradição se a civilização ocidental não se vê mais nem estruturada, nem mantida por ambas?

Uma sociedade de mortais fabrica, com efeito, professores também mortais. Eles não são mais encontrados exclusivamente 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 suburbanos e favelizados. A condição moral e intelectual desses citadinos 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. Introduz-se, pois, uma maquinaria pedagógica com fins de normalização desse quadro novo e complexo. Através 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 governamentais e as sociedades beneficentes, paulatinamente, mostraram-se preocupadas com a índole e a preparação do bom professor, mas, evidentemente, às expensas do brio e do código moral. A criação de um novo espaço donde 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 através 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 da mestria pré-moderna e do início do Renascimento, 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

mestres 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 mestres. Eles 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 formadores são estabelecidos visando observar, entre outras coisas, o rigor da formação 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 confessionário; além de serem, periodicamente, examinados quanto às suas capacidades intelectuais. Como um noviço, o futuro professor admite esse "princípio religioso" do seu ofício. 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 auto-regulação, 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 e subversões. A superação de problemas concretos, a tomada de decisões efetivas e *in loco*, a invenção de surpresas no cotidiano diante do desinteresse ou da insurreição de algum aluno, 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. Através da constituição da mestria, ao longo de toda existência humana, desde o tempo xamã à nossa era moderna, pode-se seguir a linha da transformação das próprias tecnologias morais que, na verdade, parecem pouco controlar o que de novo o ato docente inocula.

Da filosofia à história, da antropologia à psicanálise, muitos são os estudos que registram uma unissonância. O professor parece se situar entre uma moral disciplinadora imposta pelos tempos modernos e uma insurreição de atos subversivos ditada pela contemporaneidade. Ambas o aturdem. Cada vez mais, ele conhece com isso o peso de seu destino mortal na experiência cotidiana, ao

mesmo tempo em que precisa restaurar a si o valor disciplinar de uma tradição que requer de si magnificência e exemplo a seguir. Em outros termos: de um lado, sua função professoral não o diferencia dos demais irmãos de uma sociedade republicana de iguais – iguais em sua condição de insuficientes, mortais e precários –; do outro, o professor necessita descolar-se da massa fraterna, diferenciar-se dela e bancar-se imaculado, modelar e exemplo de grandeza para a imberbe geração que a ele se subordina. Em síntese, em nossa contemporaneidade, o professor parece fazer-se valer entre o apagamento da diferença e a restauração da autoridade, que a maquinaria pedagógica trata de assegurar.

Mas a mística moderna se destempera quando insiste em igualar ou apagar tanto possível as diferenças, por exemplo, entre professores e alunos. É evidente que um nivelamento como esse só pode se consumar às custas de um rebaixamento da autoridade docente. E isso lhe é um golpe, pois o professor atormenta-se num calvário de ser magnificente e mortal ao mesmo tempo.

A pedagogia, ciência racional, própria do iluminismo ocidental, surge contra os antigos modos de pensar, de querer e de viver da sociedade dos tempos medievais e não-ocidentais. Através da promoção de condutas padronizadas, previsíveis e programáveis, a pedagogia torna-se uma das mais fortes ilusões da mística moderna. Para isso, ela exclui certos conhecimentos, faz uso do juízo moral para concebê-los, privilegia alguns modos de transmissão de saber ou de apropriação da experiência, em favor de representações coletivas e de idéias dominantes tão ao sabor da história. A seu modo, de acordo com as tendências da boa hora, o discurso pedagógico exprime as relações de força e os conflitos que agitam o corpo social. Não existe, então, nenhuma razão para as instituições pedagógicas decidirem fazer prevalecer a reflexão científica sobre qualquer outro modo de iniciação. Na realidade, para exercer seu ofício, o professor não precisa mais, como se imaginou outrora, deitar a mão no aprofundamento filosófico, no saber científico, no entendimento das questões religiosas, tampouco na experiência estética. Ele talvez tenha se tornado um mero e geral conhecedor das coisas, pouco destro e muito superficial em lidar com o conhecimento e com a experiência. Isso lhe deixa apenas a um passo adiante daqueles para os quais destina seu ensino.

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, seguindo a inspiração republicana de igualdade e

liberdade, ela visa abafar as diferenças em prol de um mundo de iguais. Professores e alunos são vistos, cada vez mais, como semelhantes, irmanados quase que na mesma condição. 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 sofrem escárnio e derrisão. As teorias pedagógicas, ao contribuírem para colocar em suspensão parte da autoridade docente, parecem tê-lo abandonado, como também seus alunos, à sua própria sorte. Se fizerem bem esse exercício e souberem desviar do cinismo lançado contra si, enfim, se puderem driblar a atual crise política de autoridade, é possível que possam alongar sua sobrevida por um tempo maior que o insuficiente. Mas isso não os tira propriamente da precariedade do seu cotidiano. Nem mesmo uma esmerada formação pode ser tida como garantia de alguma redenção.

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 todo-saber, ele tem de criar estratagemas 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 através do qual recupera alguma autoridade erodida? Porque, ao invés 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 seu exercício?

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. Até que ponto necessitaremos de mestres perpétuos, situados verticalmente no topo da hierarquia e senhores do todo-saber? E, sob a face da resistência, até que ponto esses mesmos mestres terão de ser desautorizados politicamente ao serem emparelhados ao vazio-de-saber?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adorno, T. (2000). *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra.

Agostinho (St). (1973). De Magistro. *Os pensadores*. São Paulo: Nova Cultural.

Arendt, H. (2001). *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

_____. (2002). *Entre o passado e o futuro*. 5ª ed. São Paulo: Perspectiva.

Beillerot, J. (1985). *A sociedade pedagógica*. Porto, Portugal: Rés.

Bernsthein, B. (1996). *A estruturação do discurso pedagógico*. Vol. IV. Petrópolis: Vozes.

Enriquez, E. (1990). *Da horda ao Estado* – psicanálise do vínculo social. 4ª ed. Rio: Zahar.

Foucault, M. (1973). *A verdade e as formas jurídicas*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nau, 2002.

Freud, S. (1930). *Mal estar na civilização*, Edição *Standart* Brasileira das Obras Completas. Rio de Janeiro: Imago, 1980, vol. XXI.

_____. (1939). *Moisés e o monoteísmo*: três ensaios, Edição *Standart* Brasileira das Obras Completas. Rio de Janeiro: Imago, 1980, vol. XXIII.

Gusdorf, G. (2003). *Professores para quê?*: para uma pedagogia da pedagogia. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes.

Hegel, G. (1999). A fenomenologia do espírito. *Os pensadores*. São Paulo: Nova Cultural.

Imbert, F. (1985). *Pour une praxis pédagogique*. Paris: Matrice.

Jones, D. (1997). La genealogia del profesor urbano. In Ball, S. (org.). *Foucault y la educación*: disciplinas y saber. 3ª ed. Madrid: Ediciones Morata, SL.

Kehl, M.R. (2000). Existe a função fraterna? In *Função Fraterna*. Rio de Janeiro: Relume Dumará.

Lacan, J. (1969-70). O seminário. Livro 17: *O avesso da psicanálise.* Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

Lajonquière, L. Psicanálise, modernidade e fraternidade. In Kehl, M.R. (orgª.). *Função Fraterna*. Rio de Janeiro: Relume Dumará.

Melman, C. (2003). *O homem sem gravidade:* gozar a qualquer custo. Rio de Janeiro: Cia de Freud.

Nietzsche, F. (1883-84). *Assim falou Zaratustra*. São Paulo: Escala, s.d.

Pereira, M.R. (2003). *O Avesso do Modelo* – bons professores e a psicanálise. Petrópolis: Vozes.

Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação*. Lisboa: Dom Quixote.

Rancière, J. (2002). *Mestre ignorante*. B. Horizonte: Autêntica.

Rousseau, J-J. (1978). Discurso sobre a origem da desigualdade entre os homens. *O contrato social*. São Paulo: Cultrix.

Veiga-Neto, A. (1996). *A ordem das disciplinas*. Porto Alegre: Faced/UFRGS (tese de doutorado).