

A IMPOSTURA DO MESTRE: DA ANTROPOLOGIA FREUDIANA À DESAUTORIZAÇÃO MODERNA DO ATO DE EDUCAR

PEREIRA, Marcelo Ricardo – FE USP – marcelorip@hotmail.com

GT: Formação de Professores / n. 8

Agência Financiadora: Convênio CAPES/UEMG

Elôï, Elôï, lema sabachthani? (Deus, ó Deus, por que me abandonastes?). J. Cristo.

O discurso docente atual é permeado por produções imagísticas de como os professores sentem-se “desvalorizados”, “desmoralizados”, “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, parece que 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 se vêem às voltas com o ostensivo desgaste de seu ofício, além de, somado a isso, terem de lidar com o indisfarçável desinteresse pelos estudos por boa parte do alunado. Os estudantes são reputados como agentes de desautorização e desrespeito à figura do professor através do escárnio, da afronta ou da omissão discente.

A contingência pedagógica forja um docente que tende a desaparecer, não tanto devido a sua permanência *a priori* fugaz, por ser uma consciência dividida que substituiu o que realmente sabe por uma prática negadora de seu saber efetivo, mas devido a um apagamento de si como índice de autoridade ou de governo. Um professor precisa fazer um esforço cotidiano para que seu lugar permaneça inteiro, antes de vazio. Há diariamente um exercício severo de restituir um lugar discursivo apagado pelo escárnio ou pela políticas institucionais. 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: muitos docente dominam pouco o que ensinam. No decorrer do tempo letivo, não conseguem cumprir todo o programa previsto, ministrando aulas sem muitos recursos ou inovações.

Avaliam mal o que foi ensinado. Improvisam provas. Repetem exercícios ao longo dos vários anos e corrigem superficialmente os inúmeros trabalhos e avaliações acumuladas no decorrer dos períodos. Alguns revelam dificuldades de manter a disciplina e uma rotina de trabalho que envolva seus alunos. Boa parte deles tende a transformar suas tarefas em meras rotinas e consideram sua profissão um complemento financeiro a outros empregos.

De modo análogo ao repisado declínio docente, o prenúncio nietzschiano “Deus está morto” vem sendo também repetido em grande parte da literatura acadêmica dos campos da filosofia, da sociologia, da antropologia, da história, como também da psicanálise. Teorias sobre 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. Somos marcados hoje por evidentes indícios de uma *Vatersehnsucht* (nostalgia do pai) – termo de Freud (1913; 1923). Soma-se a isso as idéias sobre fratria concernentes ao vínculo social da pólis, que entendem a civilização humana instaurada sob princípios de uma ética fraterna. Tal ética é revivificada na modernidade pelos ideais burgueses e liberais, estabelecidos em suas revoluções: a “Gloriosa”, de 1688, em solo inglês, que garantiu que o poder da Coroa seria definitivamente repartido com o Parlamento, e que doravante nunca mais seria absoluto; a da “Independência”, proclamada em 1776 pelos norte-americanos, que resultou na mais liberal (e talvez plagiada) constituição suprema de um Estado moderno; e, sobretudo, a “Revolução Francesa”, de 1789, maior inspiradora política, cultural e intelectual da mística da modernidade, em cujo brasão cintila a tríade imortalizada na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, a saber, “liberdade, igualdade e fraternidade”.

O *Pater Pantócrato* (pai onipresente), de Platão, ou o *Zeus*, pai de todas as coisas, ordenador grego do cosmos, que se tornou o *Deus* do destino na revelação judaico-cristã, parece ter perdido seu fôlego em tempos modernos. Será mesmo? Será que esse Deus – mestre e pai – foi morto pelos revolucionários?

Talvez não seja tão simples. Mas o fato é que o declínio do pai é impudentemente anunciado pela mística modernizadora. Sua imagem tornou-se cada vez mais esgarçada, vaga, desnaturalizada e desacreditada. Quanto mais os denominados pelos historiadores de “pais sociais” forjam-se tirânicos, mais eles se vêem intimidados e desautorizados. O problema é que tanto prática como teoricamente

não estamos mais sequer em posição de saber o que a autoridade realmente é, diz Arendt (2002). A autora assevera, categoricamente, que a autoridade desapareceu do mundo moderno. E ela não está só. Suas idéias convergem também para um ponto nodal, a saber, a tese do declínio da imago paterna, já apontada por outros autores, inclusive por Lacan (1938), no início de seus trabalhos.

É Freud, contudo, quem quer salvar o pai, ao manter, ao longo de seus estudos, um enigma tão impenetrável quanto impreciso: *o que é um pai?*

O autor, em 1939, reconhece que os historiadores de então falam do envelhecimento da antiga civilização paterna e deífica. Disso deriva-se uma suspeita de que esses mesmos historiadores aprenderam apenas causas acidentais e contribuintes do humor deprimido dos povos. Talvez Freud estivesse preocupado com a crescente desilusão deixada no rastro das instituições contemporâneas. Em vez de fazer coro com pensadores da época em anunciar um pai decaído como a grande razão para tal desilusão, Freud parece ter revivificado o pai ao instituí-lo como morto.

“No princípio foi o ato”: é a fórmula de Goethe que Freud (1913) aposta para afirmar que o assassínio do tirano inventa o gênero humano ao instituir o pai morto – fundamento da imagem providencial de Deus. Não existe pai a não ser morto, e por isso simbólico. Temos aí uma antropologia da origem do humano. Seguindo numerosas pistas de análise antropológica de sua época, Freud recoloca notadamente a problemática dual, de caráter hobbesiano, do “estado de natureza” e do “estado de cultura”, no centro dos debates sobre o nascimento do homem como tal.

Sob a forma de mito, o autor apóia-se na concepção darwiniana de um tirano sexual, violento e enciumado, que guarda as fêmeas e expulsa os machos, suas crias, à medida que crescem. Daí, para além de Darwin, narra-se toda uma cena dramática em que os filhos revoltados matam o tirano, canibalizam-no irramente e passam a gozar todas as suas fêmeas de modo incestuoso. O rito de antropofagia gera poder e culpa. Agora, não se trata apenas de se desfazer de um estorvo, mas de incorporá-lo. A prole revolta renega seu ato ao edificar um totem proibitivo e simbólico como substituto de um morto, que não é um qualquer, mas um pai inventado. Ninguém pode substituí-lo, sob o risco de ser igualmente morto. Para isso, o bando fraterno precisa de um esforço cotidiano para que seu lugar permaneça vazio, pois sua instituição é tornar possível o preenchimento desse lugar por todos aqueles que estão excluídos dele, que aspiram por ele e pelo qual não poderiam aspirar se já estivesse preenchido por um pai, mestre ou

Deus. A sociedade fraterna passa, pois, a se impedir em virtude de uma “obediência adiada”. O pai morto torna-se mais poderoso do que jamais fora em vida.

Esse pai morto, todavia, parece ser tomado com visível embaraço pelo valores modernos, que o vêem muitas vezes apenas como tiranos encarnados e atuante, subordinando todos à sua lei opressora. Tais tiranos impuseram suas leis, suportaram por alguns instantes ser idênticos ao pai morto, e sofreram eles mesmos constrangimentos sociais sob a pena de uma impostura: revolta, renegação, ostracismo, perseguição ou morte. Daí podemos perceber como a modernidade parece ser o palco que induz à idéia do declínio paterno e, conseqüentemente, do mestre – como aquele que se apresenta e encarna a sua lei – ser sucedido por um mote fraterno. Será mesmo que o pai ou o mestre foi mesmo morto pelos modernos? Ou será que, desde sempre morto, ele atualmente apenas vestiu-se de novas modalidades traduzidas e pós-modernas, e permanece sendo o grande estofado da vinculação social?

Na esfera educacional, o dilema do declínio docente parece se alinhar ao dilema do declínio do pai ou, mais precisamente, da sua imago. Porém é necessário que façamos a disjunção entre pai e mestre e também entre ambos e Deus. Isso revira as concepções mais tradicionais, que inevitavelmente tendem a fundi-los.

Ao que parece, a idéia de mestria vem sendo tomada pela tradição do pensamento contemporâneo, talvez desde Santo Agostinho, como aquele elo comum que conjugaria o Deus-pai à sublime abnegação do homem ordinário. De um lado, temos Deus, pai e mestre, guardado e glorificado como tal, através de seu vaticínio flamejado pela sarça ardente – “Eu sou o que sou” – como também através do seu nome próprio impronunciável, “YHVH”. É um mestre *per se*, livre de suspeita ou dúvida. Deus, dizendo essa frase e nome bíblicos a Moisés, ao mesmo tempo que se prenuncia, se recusa, mas, nem por isso, deixa de induzir certeza. Do outro lado, temos o homem-mestre, como aquele que, mesmo terreno, abnega-se de sua banalidade e eleva-se à condição de semelhante Àquele que é. À diferença do primeiro, esse mestre só o é à custa de esforço e demonstração. Torna-se, em regra, governante de pessoas, exemplo a se seguir, o mesmo exemplo que se reclama à docência de nossos tempos e a todo aquele que exerce, desde os romanos, o governo do outro. Ainda que a modernidade seja marcada pelo signo do “pensamento raciocinante” (Hegel, 1999), é possível afirmar que os valores românticos estendem-se até nossos dias e emprestam aos professores, comuns e terrenos, as mais altas exigências de sublimação abnegada para que galguem o elevado lugar de mestre como sublime imagem e semelhança de Deus.

Será que um professor só o é ao forjar-se um deus-pai-mestre? Em outras palavras, o ato de educar, como uma exigência desmedida de uma sociedade de irmãos, restabelece em si a ordem paterna?

Se podemos constatar um declínio do mestre em nossa época, é possível vê-lo como resultante de uma desautorização política de sua autoridade. A imanência liberal e racionalista da mística moderna 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 mestre deixa de ser o exemplo de magnificência, próprio da conjunção de pai e Deus, e passa a ser também um precário tanto quanto são seus comandados. Algo de sua autoridade é erodida e cinicamente debochada por parte dos não-mestres. O imperativo republicano legifera em favor do apagamento de nossas diferenças. Já não mais se pode notar tanto o degrau entre mestres e comandados. 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 mestre de estratégias ou de um novo conceito que o fizesse não ser mais um nostálgico de uma ancestralidade perdida. Sobre isso, a peregrinação meticulosa de Dom Quixote, talvez o primeiro mestre entre os modernos, parece ser representativa. Ele é o herói do mesmo, da mundanalidade de todos nós, de nossa impostura.

OS MUITOS NOMES DA IMPOSTURA

Poderíamos apelar aos ideais de sublimidade quando falamos dos mestres. Muitos dirão que seu ato é efeito da dessexualização de intenções, voltado para dizer o bem, desprovido romanticamente de narcisismo e entregue aos artifícios da idealização moral. Freud mesmo ousou empregar o termo “sublimação” ao longo de seu ensino. Mas a que teoriza é tida como um das vicissitudes da pulsão – uma contingência e um destino. Isso a faz ser não apenas uma mudança de objeto, como também uma mudança de alvo. Não se pode dizer que tal condição se dá às expensas da dessexualização desse alvo e da idealização daquele objeto. Colocar um objeto no lugar do outro é a arte da sublimação. Embora ela possa ser comumente concebida, à maneira diacrônica, como uma troca de um objeto sexual por um não-sexual, talvez seja possível pensar, desde Freud, que a sublimação, antes desse fim último, possa ser concebida como passagem: a passagem de um objeto a outro, de uma condição a outra. A sublimação é o ato mesmo do *Verschiebung* (deslocamento), da mudança, da passagem, que faz encobrir o horror

ante a incompletude humana, que se dá na relação com o outro. Se for assim, a sublimação pode mesmo ser elevada à condição ética de bem-dizer, em vez de ser colada ao efeito moralizador de um dizer do bem, desprovido de erótica e empanturrado de código.

A ordem pedagógica cuida para que a sublimação seja equacionada ao nível do inexcusável, da transcendência dos valores morais, intelectuais e estéticos. Trata-se de uma ordem que respeita a mística moderna e o retorno aos ideais romanos de ter a magnificência sublime como fim. O mestre estabelecido pelas valências pedagógicas, segundo as leis clássicas que até agora as consubstanciam, é aquele fixado ao seu discurso (discurso do mestre) que o emparelha ao pai e a Deus. A abnegação exigida aos mestres os tornam dóceis e devotados a uma causa sacrificial. 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 mestres 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. É extraordinário perceber como as valências pedagógicas levam a todo custo seus mestres a tentarem abnegar-se de sua banalidade e elevar-se à semelhança do que é sagrado. À maneira romana, tornam-se exemplos a se seguir ao discursarem a partir do lugar da certeza. Porém trata-se mais de uma tentativa do que de uma conquista. Por mais que o discurso pedagógico incuta valores românticos à formação e ao exercício docente, conferindo aos seus profissionais as mais altas exigências de sublimação e de apoteose, todo esse esforço não conhece êxito razoável, quem dera absoluto. A impostura, pois, não tarda.

Entretanto, se for possível extrair da sublimação esse sentido deficiente e, de mesmo golpe, emprestar-lhe uma causa ética, talvez seja exequível entender, tão-somente assim, o ato do mestre que teorizo como um ato sublime. Para tanto, guardar as noções de contingência, de deslocamento e de passagem torna-se essencial. Tais noções podem melhor admitir nossa mortal, finita e precária existência. O nada – o *ex-nihilo* – a que somos estupefatos por conta da ordem real dos acontecimentos, das insurreições cotidianas, da opacidade subjetiva, pode, quem sabe, ser melhor assentido quando colocamos sobre ele uma “peça destacada” – diria Miller (2004-05) –, uma peça suplente ou contingente, que jamais terá valor amalgamador de uma verdade capital. A modernidade tardia não reconhece mais uma só e única moral possível em seu

pensamento, tampouco reduz as leis que nos regem a um único código moralizante. A imanência parece ter libertado o real. Não que ele não estivesse lá desde sempre, mas a nossa mundanidade fez-nos vê-lo em nossa própria carne.

A modernidade fez do mestre, à semelhança de todo mortal, um “Deus de prótese” (Freud, 1930, p. 111) que nega a si essa condição ao impelir nele um gozo da imortalidade. Incitou-lhe o trunfo de ter o domínio da natureza e de ter o signo da inversão do nosso destino antropológico prematuro. Impulsionou-lhe igualmente o gozo de se identificar com o significante-mestre (*Einsieger zug*), levando-o a proferir o discurso do comando. E mais: a modernidade fez o homem-mestre espelhar-se ao mestre *per si*, causa maior conferida ao discurso pedagógico atual. Desde as reformas religiosas e seus motivos protestantes e jesuíticos, o “mestre interior” de Santo Agostinho, qual seja, o filho de Deus, não se tornou apenas um objeto de referência, mas um alvo. Quem mais poderia ser senão aquele que, mesmo sendo filho, como cada um de nós, permanece sendo mestre? Quem mais poderia ser tão inesquecível ou tão imortal ao mesmo tempo que é carne e caminha entre os seus igual? Quem mais mereceria o maior e mais inculcado espelhamento?

O mestre moderno, idealizado pelo discurso pedagógico, forjado no corpo de um professor urbano, de um governante burocrata, de um religioso mais crente do que fiel, pode bem descer dessa cátedra. Ele pode bem deixar de ser o que tudo sabe, o que tudo domina, o magnífico, para assentir com o lugar de “prótese”. Tomo Freud ao pé da letra: o termo não poderia ser mais pertinente. Uma prótese é provisória, ao mesmo tempo que é contingente e destacável. Essa foi a idéia principal de onde desejei compor um mestre e imputar-lhe uma substância ética.

Orbitamos um tempo no qual não vejo mais como o mestre pode alongar-se interminavelmente no seu exercício de governo do outro sem se dar à derrisão. É fato que ele ainda ocupa quase fixo os mais diversos postos de comando, que igualmente cria estratégias para se manter aí, que forja uma onda quase acéfala de discípulos para que seu lugar não seja colocado a prêmio; no entanto, é fato também que a chamada pós-modernidade, por sua própria natureza desiludida e cínica, vem criando *novos* mestres menos “institucionalizados” e crônicos, ao mesmo tempo mais pontuais e provisórios. Nota-se cada vez mais o surgimento de mestres à frente de projetos sociais específicos e sem detença, na condução de trabalhos de organizações não-governamentais, na gestão de programas acadêmicos de extensão e de interface comunitária, na direção de querelas culturais, identitárias e políticas, enfim, cada vez

mais se nota a presença de mestres cujo provisório passa a ser o imperativo ético de seu exercício. Os diretores eternos, os chefes de seção imutáveis, os acadêmicos conservadores e fixos em condutas e saberes que não se alteram com o passar dos anos seguramente sofrem cedo ou tarde os efeitos do desmentido e do saldo cínico.

Tais efeitos ocorrem das mais diversas formas. Percebe-se no espaço acadêmico como 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 dedicarem 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, não deixam de ser formas de um cinismo social e de uma desautorização política dos mestres.

E ainda: “Os alunos não querem saber de nada”. Esse é outro assombro por parte dos desautorizados. A zombaria, o boicote, o desinteresse ou a omissão discente também é mais um nome disso que fundamenta uma impostura.

Evidentemente, não sou nem um pouco solidário com esse depauperamento dramático que vem acometendo o labor docente. Denuncio igualmente as formas cínicas de desautorização pela qual passa cada professor, e entendo as forças que as provocam. Entendo também a “fabricação” de um discurso pela época moderna que acelera essa dramática e lança cada mestre à solidão de seus próprios recursos. A ordem pedagógica parece corroborar o esvaziamento do debate político do trabalho docente. Sou, desse esvaziamento, um incessante combatente. Trata-se de uma peleja diária e não há como abrir mão dela. Entretanto, reconheço que toda essa empiricidade não é outra coisa senão mais um efeito de nossa finitude e inacabamento antropológico. Isso não é o mesmo que naturalizar uma estrutura. Não é preciso recorrer a esse mote e a esse “sono” como forma determinista de argumentar o real. Consentir com a impostura como fundamentalmente própria do ato de governo do outro é, quem sabe, consentir igualmente com nosso inacabamento humano. Tal fato não pode ser índice de abatimento nem de prostração. Se a humanidade inventa para si mestres e guias que possam nos amar, nos educar e nos governar, é porque talvez tenhamos a todo momento possível de fazer regurgitar um “nome” provisório, ao invés de nos vendermos exclusivamente aos ideais megalômanos que “fabricam” os mais iludidos impostores.

Mas, afinal, voltando à idéia, como podemos definir e caracterizar essa impostura do mestre? As análises, especulações e teorizações realizadas no meu trabalho de doutorado remontam uma perspectiva antropológica específica, movem-se

por conceitos de difícil entendimento, criam uma nova possibilidade de estabelecer um mestre que não seja mais os abnegados de outrora e culminam num exame dos efeitos da modernidade na ordem pedagógica e no ato de mestria. Devo reconhecer que, na realidade, teorizei sobre a impostura do mestre de diversas maneiras. É impossível amestrar sem se deixar ser um impostor. Recapitemos em poucas palavras as causas da “impostura” que minha tese de doutorado examinou demoradamente:

1. A *Vatersehnsucht*: todo aquele que ocupa o lugar mítico do pai morto será ele um escarnecido. Trata-se de um lugar vazio, inflacionado de poder, mas de impossível substituição. O mestre apresenta-se como seu herdeiro genuíno, porém nenhuma posição de *magister* o chancela a emparelhar-se ao pai morto. Será, então, um impostor como nos testemunha a história.

2. O sagrado caráter institucional: assim como os mestres, as instituições se acham substitutas do pai morto, e por isso exigem renúncia, idealização e subserviência. São igualmente impostoras, mas, antes de serem desautorizadas, laçam mão de uma tecnologia bastante sutil de forjar seus mestres como “linha de frente”. Elas os elegem, os reconhecem e lhes dão poder, passando em regra a serem desmascarados antes das próprias instituições que os forjam. Isso as fazem viver tempo suficiente de modo que a ordem fraterna seja assegurada, a sociedade não pereça na entropia e a civilização se procrastine.

3. O falo imaginário: o falo não se reduz ao pênis, mas à sua ausência, sendo ilusoriamente substituído pelos emblemas de poder, como o saber, a virilidade, a superioridade, entre outros. Um mestre reclama para si uma inflação fálica, acredita textualmente que o falo possui consistência ôntica, e que é o seu portador: eis seu ponto cego. Ao governar o outro, ele tenderá a portar o emblema de um objeto que vagueia pela ordem humana sem que este jamais encarne em qualquer um que se apresente como seu detentor.

4. O vínculo social: na modernidade, o igualamento das diferenças tende a nivelar mestres e discípulos, de maneira tal que sobre os primeiros recai uma exigência de rebaixamento de autoridade necessário para que a “fraternidade” se consuma. Esse aviltamento golpeia o mestre, que não mais se vê emparelhado a Deus e ao pai – como nos tempos medievais –, e o coloca diariamente num exercício de recuperação de algo dessa autoridade política golpeada: formas de governo mais ágeis, novas linguagens tecnológicas, pedagogias mais reflexivas sobre a experiência são modos de como isso parece se repetir em nossos tempos.

5. A incompletude humana: a natureza nos fez inacabados e, por isso, nos imputou dependência. Somos carentes de um outro que nos eduque, nos guie, nos ame e nos governe, daí haver os “mestres de disciplina”. Cada ato destes requer transmissão, requer a palavra. Os mestres acreditam ser seu guardião, pois um dia foram educados e governados por outros mestres, nessa infinita ancestralidade que reside a alma humana. Porém, jamais se repete o repetido. A palavra inscreve uma dívida ao mestre de nunca saber bem como sê-lo diante dos não-mestres. O amestramento se torna impossível.

6. Os “Quatro Discursos”: se o mestre fixar-se no *discurso do mestre*, ele tenderá a se nivelar ao pai e a Deus, passando perversamente a ser o dono da lei, seu guardião e transmissor, demandando que o outro se submeta a ele (como aquele que é igual à lei). Fixado no *discurso da universidade* exercerá pedagogização. De modo paranóico, o mestre recorre às grandes obras e aos autores clássicos para apresentá-los àqueles que supõe nada saber, aos não-mestres, aos que “não fazem nada que preste”, gerando contestação e desmentido. Fixado no *discurso da histórica*, o mestre passa a ser um queixoso, um lamuriento. Trata-se de uma posição neurótica, cuja fantasia sempre incide em nunca achar-se suficiente para o outro e, igualmente, nunca achar o outro suficiente para dar-lhe aquilo do qual tanto queixa. O *discurso do analista* é o de passagem, o provisório, o contingente. Ele não é o discurso final, tampouco o melhor entre eles e, também, não segue uma linha progressiva, nem se reduz aos psicanalistas. Ele surge no intervalo de um discurso ao outro. Evita-se aí os excessos de simbólico (explicações) e de imaginário (poder), como em “Eu sou o que sou”, no qual Deus se nomeia a Moisés sob forma de recusa; ou no episódio da mulher adúltera – “Atire a primeira pedra” –, no qual Cristo legisla sem julgar. É uma forma de tudo e nada saber ao mesmo tempo. É um lugar de passagem, ou seja, um lugar de impossível captura racionalista pelas metodologias pedagógicas e as ciências do ensino.

O MESTRE PROVISÓRIO

Nisso reside o coração mesmo deste trabalho. Há um mestre que não se reduz a nenhum mestre xamã, de nossas sociedades ancestrais; nem a nenhum mestre simbólico, que restaura uma ordem e uma sociedade paterna; tampouco a um mestre abnegado, como quer a desmedida moralidade pedagógica. Não há como requerer mais um mestre do excesso de sentido ou do abuso do código e das prescrições. O mestre que invento é um *mestre provisório*, cujo trato etimológico remonta o termo *provisu*, no sentido em latim de uma provisão passageira, como creio ser o próprio efeito do ato de nomeação.

O mestre comum se apresenta visando repetir o que já foi nomeado por outros mestres que o antecederam. Mas a repetição que o mestre empreende é sempre mal-acabada. Isso faz dele um impostor ao nunca conseguir elevar a transmissão da palavra à altura do que deva ser transmitido. Não há sequer alguma instituição que conceda plenamente tal investidura, nem alguma formação pedagógica ou política que fixe a transmissão como um ato preciso, sem arestas, sem resíduo. O mestre repete mal. Talvez seja isso que o salve.

Creio ser possível concebermos o mestre como nomeante. Tal ato, que faz Lacan (1974-75) retornar ao pai freudiano e refundá-lo como “furo”, não se reduz estritamente ao ato de dar sentido às coisas. Não é por isso uma nomeação da monotonia do código, nem de um excesso de simbólico como o conhecemos no apressamento psicologizante ou sociologizante de nossas condutas. O ato de nomeação é o ato do redemoinho, que, através de seu “furo”, suga o nome do sentido e cospe um nome do real. Através desse redemoinho, os atos e as palavras dos mestres são tragados pelo furo, no que concerne ao turbilhão simbólico, e regurgitado de volta como um resto, um resíduo, um suplemento provisório. Só aí, repito, o mestre pode se emparelhar ao pai da invenção freudiana; esse pai que fora subtraído de seu patronímico de sentido.

Freud forjou um mito, emprestou-lhe uma arquitetura antropológica, de mesmo modo que “comentou” Sófocles e desenvolveu um complexo justamente sobre o ponto opaco de sua teoria. Nela, a verdade é meio-dita, já que não descreve nem explica algo racional e tecnicamente estabelecido. Antes, ela é potência de criação tanto quanto modificadora da realidade. Com Édipo, por exemplo, é provável que Freud dê nome à sua própria neurose e à singularidade de seu sintoma. Talvez o complexo edípiano, como também o mito do *Urvater*, sejam alguns dos *nomes do pai*. Eles funcionam justo no ponto em que falta à teoria um nome estável e genérico que explique o real, cabendo-lhe, então, um nome passageiro, inusitado, quando regurgitado do “furo” provocado pelo ato de nomeação.

Se tomarmos o pai da horda, assim como o complexo de Édipo, somente ao nível do significante-mestre, não afastaremos a psicanálise de um sentido doutrinal, unívoco e religioso. Freud embarçou-se nessa causa, pelejou para desenovelar-se dela, conseguiu teorizar o real através da pulsão de morte, mas, ainda assim, foi obscura a disjunção que fez entre pai e Deus e entre pai e mestre. O pai está morto e, ao invés de o enlutarmos, como humanidade fraterna que o sucedeu, substituimo-nos a ele, perpetuando perante o outro sua vontade de poder. Para tal, damo-lhe a imagem do

destino como Deus e, igualmente, a sublimação abnegada como mestre. Mascaramos assim nosso próprio e íntimo gozo maligno. O silêncio de um deus-pai na origem ou de um homem-mestre, sempre impossibilitado de exercer seu governo, endossa a face letífera de cada um de nós. Que pai é esse que não comparece diante da morte do filho na cruz; que não interdita Auschwitz; que, no nosso caso, não paralisa os navios negreiros, nem as mortes nos morros e favelas! Que pai é esse que deixa o céu vazio diante dos inócuos projetos escolares e da ausência de políticas públicas que visem a equidade social!

Esse pessimismo sociológico pode ser encontrado no *Moisés e o monoteísmo*, de Freud (1939). O livro ilustra bem seu embaraço quanto às vicissitudes do pai. Responde, às vezes, o silêncio do pai morto com um excesso de sentido. Lacan (1969-70) dispôs de boas chaves para desatar esse nó. Como Lévi-Strauss, ele convocou a estrutura no lugar do mito, indo além do complexo de Édipo, desmontando-o, e retirando-lhe o excesso de sentido e de imaginário.

Tudo isso, na verdade, “cospe” o mestre que invento. Se é possível assentir um mestre como um “deus de prótese”, que se demite do sucesso pedagógico e de toda política capaz de universalizar a sua função, logo ele não será outro senão um *mestre provisório*. Não falo aqui de um algo deliberado ou planejado, capaz de ser garantido nos cursos de formação. Trata-se muito mais de algo admitido em exercício, e que desconhece prescrição. O provisório não se encerra num ato programável, passível de compor as agendas de cursos e seminários de “reciclagem” – esse termo assombroso. É impossível haver aulas para saber como ser provisório, nem é possível capturar esse caráter interino da mestria, dando-lhe a devida “vazão”, como é comumente dito nos cursos de reciclagem. Dar vazão à contingência, ao avesso ou à sombra: soa patético!

O “princípio da razão desinteressada” pode ser aquele que conduz o mestre provisório. A expressão é de Rancière (2002, p. 121), mas a evoco mais no sentido da consistência ética proposta por Badiou: o “interesse desinteressado” (1995, p. 60). O ato do mestre depende de um interesse, como também de uma razão para se efetivar. No entanto, é no sentido radical do desinteresse que se há de induzir uma verdade imanente como efeito. O mestre se apresenta aos seus e à instituição que o acolhe como “inteiro”, num excesso de si sobre si mesmo. Mas igualmente ele se encontra lá, sempre um pouco suspenso, não muito vigilante de si, um tanto destituído e, quem sabe, por demais desinteressado. Nisso, a cultura de sua razão pode se opor à exatidão das analogias, das metáforas, das referências mestras, que a política de seu exercício exige como

positividade. Não é “dizer do bem”, como requer o cientificismo da razão, mas “bem-dizer”, como talvez queira a sublimação de um razão desinteressada.

Talvez possa haver uma intenção poética no ato do mestre que fustigue o *cogito*, e o induza a uma epistemologia da prática ou das circunstâncias. Como quer René Char, evocado por Barbié (1998): “O poeta vivifica e depois desaparece no momento do desfecho...”.

Isso parece ser o avesso da tirania, que quer reinar intemporalmente. Se o mestre pode se apresentar no estado da arte que seu exercício invoca, talvez seja possível concebê-lo como provisório. De mesma forma, deverá ser também o coletivo sobre o qual exerce domínio. Não creio que grandes organizações, grupos e movimentos mais complexos, de vida mais alongada, corroborem o mestre, no sentido de fazê-lo exercer sua arte menos tiranicamente e de modo mais provisório. É difícil imaginar o quanto a “causa de desejo” do mestre pode ser escrita quando a vontade de poder se sacia, sobejamente, através da democracia programada, da burocracia política, da verticalidade institucional ou das hierarquias pedagógicas.

Infiro que pequenas fundações, organizações mais artesanais e cooperativas, movimentos culturais, identitários e sociais, menos complexos e mais pontuais, com causa e conceito melhor delimitados e coletivizados, talvez sejam mais favoráveis à face interina da mestria. Isso não extrai o caráter impostor do mestre, mas quiçá pode arrancá-lo do drama que tal impostura o imprime. O governo do outro, em tese, parece ser mais palatável quando exercido sobre um coletivo mais reduzido, estabelecido em organizações menores, nas quais os integrantes são suficientemente próximos e identificados por um projeto específico ou por categorias, como as profissionais, raciais, sexuais, de gênero, de formação etc.

Torna-se pouco provável que um mestre desça de seu lugar estando sustentado por organismos burocráticos e verticais, forjados pela própria modernidade que o desmente. A distância de seus pares, de seus comandados e do chão da realidade presta muito mais à tirania do que ao declínio do drama de perceber-se finito e precário em seu domínio. Ao contrário disso, cada vez mais, o vínculo social característico das sociedades ocidentais contemporâneas tem-se configurado como o que Khel chamou de “circulação horizontal” (2000, p. 44). Há de se notar a transmissão de saberes e de experiências, a criação de fatos sociais, a produção discursiva e as instâncias intermediárias de poder que se dão, sobretudo, no campo dos encontros e dos embates

entre os iguais. A submissão voluntária aos discursos de autoridade é relativizada pela própria multiplicidade de enunciados de saber.

Então, o vigor desses organismos dependeria de sua vida curta, de sua interinidade. Uma vez cumprido seu destino, tais organismos, fundações, movimentos coletivos deveriam se prestar à dissolução espontânea ou, no mínimo, ao seu “esgarçamento”. Os vínculos fraternos fazem-se e desfazem-se ao longo de uma vida, proporcionado aos seus integrantes identidade, cumplicidade, proteção e reflexão. A cristalização desses vínculos tende a transformar a experimentação em certeza, ao criar o circuito fechado do amparo imaginário, além de produzir segregação, intolerância e endogamia.

O mesmo juízo podemos tecer acerca da mestria. Até que ponto necessitaremos de mestres perpétuos, situados verticalmente no topo da hierarquia e senhores do tudo saber? Até que ponto esses mesmos mestres terão de ser desautorizados politicamente ao serem emparelhados ao nada saber?

A civilização 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 pela eficácia técnica, contra o esvaziamento das relações; 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 mestre. O mestre 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 que seu saber débil assume. O mestre, esse fundado desde Moisés, não é o representante do “ao menos um”, muito menos uma continuação do pai da horda. Ele padece de um saber impossível: de como gozar de desejo e poder, que o iguale ao suposto saber do pai primeiro, perdido na origem.

O máximo que esse mestre forja a si é o lugar de paródia, sobretudo aqueles que insistem no prolongamento injustificado de sua função. A multiplicação de saberes tornou-se um dos decalques de sua impostura, deu-lhe, por isso, a categoria de quixotesco. Mas a personagem de Cervantes guarda uma primazia acima dos mestres comuns. Ele peregrina. Ele não se fixa. Ele se sabe precário e interino na longa jornada que atravessa, sob o peso do nome dessa função.

Situar-se como provisório talvez seja assentir-se com um lugar intermediário de poder, de passagem, segundo o qual não se exige nem tanto o não-saber, sendo cúmplice de uma debilidade, como nem tanto o saber tudo, sendo expressão de uma arrogância. Isso em nada se traduz como ponto de equilíbrio ou de harmonia, como se a mestria pudesse um dia chegar à condição paradisíaca e não-castrada de um céu idealizado. Apresentar-se como um “deus de prótese” é, quem sabe, presumir-se um tanto contingente, quixotesco e, no que concerne ao ato, fora da voluntariedade do código ou do amálgama do sentido. Isso não é outra coisa senão andar sobre a corda roída: espera-se tenso pelo seu rompimento, ao mesmo tempo que se esmera em se manter de pé.

Mesmo assim, ainda que parodista, insistimos em manter nosso dedo indicador de mestre. Pagamos o preço dessa impostura. Não sabemos, porém, que não há necessidade que se tenha alguém ali, pois a ordem humana, sua odisséia, já tratou de estabelecer seu mandamento, seu imperativo categórico, de sempre continuar a saber. Um mestre nunca é o derradeiro, ele é apenas uma passagem, uma dobradiça, através da qual se abre a janela a incitar os tantos conduzidos à travessia.

Virão outros horríveis trabalhadores, eles começarão onde o outro fraquejou. Rimbaud.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGOSTINHO (St). De Magistro. *Os pensadores*. São Paulo: Nova Cultural, 1973.
- ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- BADIOU, A. *Ética*. 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.
- FREUD, S. *Totem e tabu*. (1913). Edição *Standart* Brasileira das Obras Completas, vol. XIII, Rio de Janeiro: Imago, 1980.
- _____. *O ego e o id* (1923). Edição *Standart* Brasileira das Obras Completas, vol. XIX, Rio de Janeiro: Imago, 1980.
- _____. *Mal estar na civilização* (1930). Edição *Standart* Brasileira das Obras Completas, vol. XXI, Rio de Janeiro: Imago, 1980.
- _____. *Moisés e o monoteísmo: três ensaios* (1939). Edição *Standart* Brasileira das Obras Completas, vol. XXIII, Rio de Janeiro: Imago, 1980.
- HEGEL, G. A fenomenologia do espírito. *Os pensadores*. São Paulo: Nova Cultural, 1999.
- HOBBS, T. *Leviatã*. São Paulo: Martin Claret, 2002.

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

LACAN, J. Os complexos familiares na formação do indivíduo (1938). *Outros escritos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

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

_____. O seminário. *RSI* (inédito), 1974-75.

LOPES, E. *Da sagrada missão pedagógica*. Bragança Paulista: Univ. S. Francisco, 2003.

MILLER, J-A. Pièces Détachées. Cours: *Orientation lacanienne III*, 6. Mimeo, 2004-05.

RANCIÈRE, J. *Mestre ignorante*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

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