

OS ALUNOS E A HISTÓRIA DE CINCO TABUS EM RELAÇÃO AOS PROFESSORES

Quando se lê sobre a temática das relações instituídas entre professores e alunos, através dos compêndios sobre a trajetória destas relações dentro e fora das salas de aula, notabiliza-se a forma como a imagem do professor, com o passar do tempo, associou-se às várias designações de caráter pejorativo, tais como professor-carrasco, professor autoritário, professor assexuado, entre outros tipos de atributos preconceituosos. Incomodado com a presença constante de tais predicados imputados ao ser professor, Adorno elaborou um texto a esse respeito e o apresentou pela primeira vez numa palestra. Desta forma, logo no início da palestra intitulada “Tabus a respeito da profissão de ensinar”, proferida no Instituto de Pesquisas Educacionais de Berlim, em maio de 1965, o pensador frankfurtiano assim definiu o conceito de tabus a respeito da profissão de ensinar:

Tabus significam, a meu ver, representações inconscientes ou pré-conscientes dos eventuais candidatos a magistério, mas também de outros, principalmente das próprias crianças, que vinculam a esta profissão como que a uma interdição psíquica que a submete a dificuldades raramente esclarecidas.²⁷

27 Adorno (1995, p. 98).

É interessante destacar o modo como Adorno (1903-1969) relacionou o conceito de tabu com as representações psíquicas que se impunham na forma de uma interdição à profissão de ensinar. Mas mesmo as manifestações agressivas dirigidas à imagem do professor também poderiam ser identificadas como códigos de um desejo de aproximação dos alunos em relação a seus educadores. Seria como se o aluno pedisse ao professor “por favor, preste atenção em mim!”. Ou seja, de certa forma, sempre prevaleceu a relação de ambivalência amor e ódio entre professores e alunos, cujas ênfases variaram de acordo com as mediações socioculturais de seus respectivos contextos históricos.

Na história da literatura sobre a presença da ambivalência de sentimentos de amor e ódio na relação professor-aluno, certamente se sobressai o texto elaborado por Freud (1856-1939) por ocasião da comemoração do sexagésimo aniversário da escola que ele frequentara em sua juventude. Para Freud, a forma de elaboração de tal ambivalência de sentimentos tinha tanta relevância para o desenvolvimento do processo cognitivo e afetivo do aluno que o psicanalista expôs a seguinte dúvida: “(...) é difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi a nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas, ou a personalidade de nossos mestres”.²⁸ Talvez a resposta dessa questão não exclua um destes dois elementos, mas sim implique a relação que se estabelece entre ambos, de modo que as personalidades dos professores seriam mediações determinantes para o desenrolar da ambivalência do amor e do ódio dos alunos e, portanto, para seu envolvimento afetivo em relação aos conteúdos ensinados. Ou seja, o envolvimento afetivo entre professores e alunos seria um fator fundamental para a forma como os conteúdos de uma determinada matéria seriam aprendidos ou não.

Evidentemente, se o aluno percebesse que o professor respeitava suas opiniões, e efetivamente as considerava para a elaboração do próprio raciocínio, o aluno certamente teria um envolvimento muito maior também em relação ao conteúdo conjuntamente estudado em sala de aula. O raciocínio inverso também seria verdadeiro: se o professor desrespeitasse o aluno em relação aos apontamentos feitos no transcorrer das aulas, o aprendizado dos conteúdos das matérias tornar-se-ia extre-

²⁸ Freud (1969, p. 286).

mamente dificultado. A aprovação ou reprovação do educador em relação aos comportamentos dos alunos nunca se aferrou exclusivamente às manifestações verbais proferidas durante as atividades de ensino e aprendizagem nas salas de aula. Bastaria, por exemplo, fazer-se presente o sorriso de aprovação do professor diante de um comentário bem elaborado para que o aluno se sentisse respeitado e, portanto, estimulado a fazer mais, a estudar mais. Por outro lado, se o mesmo professor lhe lançasse um olhar de reprovação, diante de algum comportamento considerado inadequado, o aluno imediatamente se sentiria incomodado e, provavelmente, tentaria se comportar de outra forma.

A impossibilidade da separação entre as dimensões cognitiva e afetiva, continuamente presentes nas relações entre professores e alunos, remete o raciocínio para a investigação de outro conceito freudiano relevante para a compreensão de tais relações: o conceito de tabu. De acordo com Freud, a palavra tabu, de origem polinésia, “por um lado quer dizer santo, consagrado; por outro, inquietante, perigoso, proibido, impuro”.²⁹ Ao analisar as relações entre estes elementos contraditórios do tabu, Freud enfatiza a forma como a ambivalência de sentimentos de amor e ódio dos membros de uma tribo primitiva (e dos neuróticos obsessivos) aduz tanto o medo do rompimento do tabu relacionado a um determinado objeto quanto o desejo em fazê-lo:

Mas uma coisa certamente resultou da permanência do tabu: o desejo original de fazer o proibido continua a existir entre os povos em que há o tabu. Eles têm, em relação a tais proibições, uma atitude ambivalente; nada gostariam mais de fazer, em seu inconsciente, do que infringi-las, mas também têm receio disso; receiam justamente porque querem, e o temor é mais forte que o desejo (...) o fundamento do tabu é uma ação proibida, para a qual há um forte pendor inconsciente.³⁰

29 Id. (2012, p. 42).

30 Id. *ibid.*, p. 60-61.

Conforme este raciocínio, o temor do rompimento do tabu decorre, entre outras coisas, do medo, do respeito e da admiração ligados a certo objeto. Concomitantemente a tal admiração, há o desejo de romper com determinado objeto quando se pratica o ato proibido, justamente porque este mesmo objeto contém algum tipo de característica que é cobiçada pelo indivíduo que não a tem em si. Daí o reconhecimento de Freud sobre a atitude ambivalente dos membros das tribos e dos neuróticos obsessivos para com seus tabus. Frente a essa observação, seria interessante refletir sobre a situação do professor ocupando o lugar de tal objeto-tabu sacro e proibido para os alunos, até porque Adorno também reconheceu, nas atitudes de admiração e de ódio do guerreiro sobre o intelectual, que, de certa forma, o professor era o “herdeiro do monge”.³¹

Ou seja, se a figura do monge representava, para o guerreiro, um ser que deveria ser desprezado por se ater exclusivamente à dimensão do espírito, justamente nessa interdição ressentida se observava a inveja do próprio guerreiro em relação ao domínio do monge dos elementos espirituais. O guerreiro, que detinha o poder da força física, invejava o domínio do monge/intelectual sobre as coisas do espírito.

A partir da ascensão do modo de produção capitalista, ocorrida no transcorrer do ocaso do feudalismo, recrudesceram-se as condições históricas que determinaram o arrefecimento, por assim dizer, do capital cultural do monge, de modo a se estabelecer um processo de secularização do espírito, caracterizado por Adorno na identificação do professor como herdeiro do monge; embora, em outras condições históricas, torna-se ainda mais evidente algo que já acompanhava a figura do educador desde os tempos da Antiguidade greco-romana: o fato de a figura do professor ser identificada como objeto-tabu por parte dos alunos.

Reconhece-se, na interdição psíquica relativa ao professor, não só o desejo de realizar a ação proibida de afrontá-lo e, portanto, violá-lo, como também o anseio de se aproximar afetivamente de tal objeto-tabu. Foi por isso que Adorno ressaltou a necessidade de conheci-

31 Adorno (1995, p. 102).

mentos derivados de uma consciência psicanalítica sobre a profissão de ensinar.³²

A importância de uma consciência psicanalítica desta profissão se revela no reconhecimento do próprio Adorno sobre a ambivalência de sentimentos presente na relação professor-aluno. Embora Adorno tenha realçado a projeção de sentimentos aversivos em relação à figura do professor, o próprio frankfurtiano reconheceu a existência do afeto vinculado ao professor que obtém excelentes resultados pedagógicos quando “se recusa a convencer”³³ e, portanto, se identificar perante os alunos como o único dono da palavra. Ou seja, quando o professor respeita a forma como os alunos elaboram seus raciocínios e os fomenta a expô-los, nota-se a presença de um componente amoroso nesta atitude, justamente porque, em termos psicanalíticos, a libido do professor foi deslocada para o respeito amorosamente exposto em relação às considerações dos alunos, ao invés de canalizar a libido exclusivamente para si e, dessa forma, se identificar e ser identificado narcisicamente como o senhor da verdade em relação aos conteúdos discutidos em sala de aula.

Foi anteriormente comentado o modo como Adorno concebeu o conceito de tabu como representações inconscientes e pré-conscientes relacionadas a algum tipo de interdição psíquica relativa à profissão de ensinar e que, com o passar do tempo, persistem na *imagem* do professor, apesar de suas determinações objetivas não mais existirem. Por exemplo, mesmo com as proibições vigentes em relação ao professor empregar sua força física para poder disciplinar alunos, sua imagem atrelada à do carrasco ainda permanece entre os alunos.

Em um outro contexto, Freud também menciona esta característica do tabu de passar de uma geração a outra, na condição de uma espécie de “patrimônio psíquico herdado”.³⁴ Mas, se permanece o desejo de realizar uma ação proibida e, assim, violar o tabu, que manifestações da ambivalência amor e ódio dos alunos poderiam ocorrer sobre o professor identificado como objeto-tabu? Se Adorno e Freud identificaram em seus escritos a presença dessa ambivalência de sentimentos entre

32 Id. *ibid.*

33 Id. *ibid.*, p. 104.

34 Freud (2012, p. 60).

alunos e professores, é preciso refleti-la de acordo com as mediações históricas que determinam a configuração de suas nuances e, portanto, dos respectivos tabus sobre a profissão de ensinar. A seguir, serão apresentadas considerações sobre cinco tabus historicamente associados à figura do professor.

1.1 O PROFESSOR-CARRASCO QUE CASTIGA FISICAMENTE OS ALUNOS

O emprego da força física, por parte do professor, como intervenção que supostamente asseguraria a permanência da atenção dos alunos nos conteúdos estudados confunde-se com os primórdios da profissão de ensinar. Já na mitologia grega, Aquiles descrevia suas agruras diante do mestre, o centauro Quíron, que agredia fisicamente o poderoso guerreiro grego todas as vezes que ele cometia um erro durante as aulas. Todavia, advém da própria mitologia grega a descrição das reações de alunos contra os mestres, tal como no caso de Hércules (ou Hércules, na versão latina). Conta a lenda que o semideus adorava música e tinha enorme desejo de aprender a tocar lira. Mas, por ter força descomunal desde que nascera, arrebentava as cordas quando tocava o instrumento. Ao observar um novo rompimento total de cordas, Lino, o professor de Hércules, se desespera e começa a agredir fisicamente o aluno. Contudo, Hércules não se conforma com tais agressões e arremessa a lira na cabeça de Lino, que morre instantaneamente.

Os relatos das reações dos alunos quanto às agressões físicas de seus mestres não se restringem à esfera da mitologia, pois também na Antiguidade greco-romana os filhos de cidadãos tinham a prerrogativa de revidar as investidas feitas pelos *paedagogos*, ou seja, aqueles que controlavam e guiavam o aprendiz até as escolas. Manacorda enfatiza as reações dos discípulos em relação aos mestres da seguinte forma:

Já conhecemos conforme vimos a falar da Grécia e lemos na literatura latina de Plauto e Terêncio o uso das punições corporais empregadas pelos pedagogos e pelos mestres contra os seus discípulos, como também as vinganças dos

discípulos, que não hesitavam em quebrar-lhes a cabeça ou chicotear seus velhos pedagogos e mestres: tratava-se, afinal, de escravos.³⁵

De fato, muitos dos *paedagogus* haviam sido guerreiros que, uma vez derrotados, se transformavam em mestres educadores. A origem do pedagogo remonta a esta condição histórica, que foi também sumariamente caracterizada por Sêneca, o retor, da seguinte maneira: “era vergonhoso ensinar o que era honroso aprender”.³⁶ Se, por um lado, na Roma antiga havia o reconhecimento da relevância do aprendizado dos conteúdos, que permitia a realização do *dizer* e do *fazer* por parte dos cidadãos, por outro lado, eram seres vergonhosos os responsáveis por ensiná-los, pois eram escravos.

Justamente os mestres-escravos aplicavam os castigos físicos nos alunos que não se comportavam devidamente. E a principal caracterização do comportamento indevido se referia à falta de memorização dos conteúdos estudados, falta essa que se revelava quando o mestre-escravo não obtinha a resposta desejada após perguntar algo ao aluno. As cenas de agressão física dos mestres em seus discípulos faziam efetivamente parte do cotidiano da Roma antiga, haja vista os registros, nos vasos que datam de 490 a.C., das chicotadas que os mestres aplicavam nos alunos considerados distraídos.³⁷

Ao se refletir sobre a presença maciça dos castigos físicos empregados pelos mestres da Antiguidade greco-romana em seus discípulos, inevitavelmente surge a lembrança dos dizeres de Nietzsche (1844-1900) concernentes à relação entre memorização e dor:

(...) talvez nada exista de mais terrível e inquietante na pré-história do homem do que sua mnemotécnica. “Grava-se algo a fogo para que fique na memória: apenas o que não cessa de *causar dor* fica na memória” – eis um axioma

35 Manacorda (1989, p. 90).

36 Id. *ibid.*, p. 78.

37 Id. *ibid.*, p. 50.

da mais antiga (e infelizmente mais duradoura)
psicologia da terra.³⁸

Com efeito, a aposta dos mestres-escravos era a de que não apenas aquele que sofria os golpes do chicote memorizaria a necessidade de internalizar os conteúdos estudados e não mais se distrair, pois também seus colegas, ao presenciarem a costas ensanguentadas do aluno agredido, pensariam duas ou mais vezes em praticar algum tipo de atitude que faria com que se tornassem os próximos alvos do açoite. Se Nietzsche tinha razão em vincular memória e dor com o aprendizado de determinados conteúdos, a ponto de classificar esta relação como a mais antiga e duradoura psicologia da terra, talvez tenha exacerbado este mesmo raciocínio ao asseverar enfaticamente que *apenas* o que não cessa de provocar dor é o que permanece na memória.

Certamente, não há como negar o poder da memória vinculada à intensidade da carga emocional e à dor daquele que é chicoteado na frente de todos os outros discípulos. O aluno chicoteado deveria ser sempre lembrado como o exemplo de que todos poderiam ser tornar os próximos a sofrer tamanha pena, caso não se comportassem devidamente e se distraíssem em relação ao aprendizado dos conteúdos estudados. Entretanto, a memorização dos conteúdos estudados não pode ser circunscrita exclusivamente à sua associação com a dor.

A ironia amorosa, caracterizada como fundamento da maiêutica socrática, pode ser lembrada como contraponto à vinculação entre memória e dor enfatizada por Nietzsche. De fato, o método empregado por Sócrates pode ser identificado como eivado de profundo respeito em relação aos seus discípulos, cujas verdades aparentemente inquebrantáveis, relacionadas à definição de determinado conceito, eram revistas diante das provocações amorosas do mestre, que lhes açulava o raciocínio ao suscitar as possibilidades de outras definições relativas a esse mesmo conceito.

As provocações amorosamente irônicas do mestre causavam, por assim dizer, uma espécie de curto-circuito mental nos discípulos, que se sentiam estimulados a rever a veracidade de suas convicções supostamente inabaláveis. O amoroso convite ao diálogo fazia com

³⁸ Nietzsche (1998, p. 50).

que, dessa potência do Eros, fossem derivados os raciocínios que possibilitariam tanto ao mestre quanto aos discípulos se aproximarem um pouco mais do conhecimento das essências dos conceitos, da própria Ideia. Ao expor as ideias socráticas sobre a educação, Platão (data de nascimento desconhecida) assim o fez:

A educação é, pois, a arte que se propõe este objetivo, a conversão da alma, e que procura os meios mais fáceis e mais eficazes de o conseguir; não consiste em dar vista ao órgão da alma, visto que já a tem, mas como está mal orientado e não olha para onde deveria, ela esforça-se por encaminhá-lo na boa direção.³⁹

Justamente o encaminhamento desta boa direção é proporcionado pela amorosidade presente no diálogo entre mestre e discípulo, cujos alicerces são proporcionados pela prática da maiêutica socrática. É interessante notar, nesse caso, o papel do educador, que se recusava em se avultar e ser avultado. Ao realizar sua autocrítica, Sócrates também se reconhecia como alguém em processo contínuo de aprendizagem, cujas bases foram tão bem enfatizadas por ele na conhecida constatação de que não era nem “sábio de sua sabedoria, e nem ignorante de sua ignorância”.⁴⁰

A constatação de Sócrates, de que sua vida sempre fora identificada como um processo formativo ininterrupto, foi mencionada por ocasião do julgamento que lhe obstruiu a continuidade da vida, uma que vez foi sentenciado à morte por envenenamento diante de acusações de ateísmo e de corromper os jovens. A posterior caracterização de Sócrates, como uma espécie de mártir da Paideia grega, inevitavelmente foi comparada à condição de outro mártir, Jesus Cristo, cujos ensinamentos alicerçaram os fundamentos da denominada Paideia cristã.

Exatamente a importância histórica, que é gradativamente atribuída a Cristo no transcorrer da denominada Alta Idade Média, fez com que ocorresse a transvaloração de valores de consequências decisivas

39 Platão (1975, p. 234).

40 Id. (1999, p. 68).

para o processo educacional: ao invés do discípulo ser fisicamente punido à sua revelia, tal como era feito no decorrer da Antiguidade greco-romana, ele passa a *desejar* tal punição como consequência inevitável de algum tipo de comportamento que o afastasse de Cristo. Embora tenha nascido pouco antes do início da Alta Idade Média, Agostinho (354-430), com suas ideias, influenciou decisivamente a consolidação das bases da Paideia cristã, sobretudo em relação ao reconhecimento do erro e da punição como ato expurgatório desejado:

Fui mandado à escola para atender as primeiras letras, cuja utilidade eu, infeliz, ignorava. Todavia batiam-me se no estudo me deixava levar pela preguiça. As pessoas grandes louvavam essa severidade (...). Embora criança, mas com ardente fervor, pedia-Vos que na escola não fosse açoitado. Quando não me atendíeis – “o que era para o meu proveito” – as pessoas mais velhas e até os meus próprios pais, que, afinal, não me desejavam mal, riam-se de meus açoites – o meu maior e mais penoso suplício.⁴¹

A presença de um suposto descontentamento, que poderia ser ironicamente identificado nas aspas da frase “o que era para o meu proveito”, não debilita a força dos mandamentos da Paideia cristã de que tal sofrimento não teria sido em vão. O próprio Agostinho reconheceu a importância de tais castigos em seu processo educacional/formativo, sobretudo em relação à necessidade de que abandonasse o gosto pelo jogo e se entregasse de corpo e, principalmente, alma a Cristo. Historicamente, as práticas dos autoflagelos, feitas pelos monges, corroboraram a justificativa da punição física como meio de controlar o corpo e, assim, exaltar o espírito.

Se tais práticas autopunitivas foram corriqueiras no transcorrer da Alta Idade Média (séculos V-X), já no período histórico da Baixa Idade Média (séculos X-XV) tornaram-se cada vez mais presentes as contestações quanto à utilização da punição física para promoção

41 Agostinho (1999, p. 47).

do processo educacional/formativo cristão. Não por acaso, foi precisamente Tomás de Aquino (1225-1274) que, na Baixa Idade Média, questionou a observância dos castigos físicos em relação aos discípulos. Mesmo utilizando os conceitos aristotélicos para exaltar a fé cristã, a escolástica de Aquino, de certa forma, revitalizou os princípios da razão, principalmente quanto à sua relevância como método lógico-argumentativo. Talvez justamente esta característica tão peculiar da Escolástica possa ser relacionada ao questionamento do exercício do açoite em relação aos discípulos, que deveria ser feito, de acordo com Aquino, somente quando fossem totalmente esgotados os argumentos racionais que auxiliariam a consolidação da supremacia da fé.

Para Aquino, o discípulo cristão precisaria necessariamente se conscientizar de sua finitude e da distância intransponível em relação ao conhecimento dos desígnios divinos, mas não deveria abandonar nunca o desejo de conhecê-lo. Ao lembrar uma citação de Hilário, Aquino celebra este reconhecimento da seguinte maneira: “em tua fé, empreende, progride, esforça-te. Sem dúvida, jamais chegarás a termo, eu o sei, mas felicito-te pelo teu progresso”.⁴²

A congratulação de Aquino ao discípulo que não desistia de tentar conhecer, mesmo que jamais o fizesse em toda a sua plenitude, já prenuncia o esmorecimento da execução de práticas de punições corporais em relação aos alunos considerados desviantes, fato este que já naquela época abalava a caracterização da interdição psíquica (tabu) em relação ao mestre/professor como o carrasco que fisicamente penitenciava o discípulo/aluno. Entretanto, já no crepúsculo do mestre-carrasco, que açoitava os corpos dos alunos, se anunciava a aurora do professor-verdugo, que praticaria violência psicológica em relação ao alunado.

1.2 O PROFESSOR-VERDUGO QUE PUNE PSICOLÓGICAMENTE OS ALUNOS

É ilusória a crença de que as punições físicas e psicológicas são completamente desatreladas entre si, assim como também é um equívoco argumentar que nas relações entre professores e alunos só exista

42 Hilário (*apud* TOMÁS DE AQUINO, 1988, p. 67).

afeto ou ódio, como se fossem sentimentos que persistiriam em tais relações de forma absolutamente exclusiva.

No caso da aplicação das punições físicas nas relações entre mestres e discípulos desde a Antiguidade greco-romana, por exemplo, não se pode afirmar a exclusividade da presença do castigo físico, pois o discípulo que era açoitado diante de todos os outros tornava-se também objeto de humilhação por parte do mestre, de modo que certamente se fazia presente uma sensação de mal-estar psíquico proveniente de ter sido o escolhido para servir de exemplo que não deveria ser seguido pelos outros.

O próprio uso feito pelo professor da palmatória, objeto de madeira feito com um cabo atado a um círculo de cinco furos, tinha como consequências tanto a dor física do aluno, cujas palmas da mão eram espancadas por tal objeto, quanto o sofrimento psíquico da humilhação de ter sido agredido na frente dos outros alunos. Contudo, diferentemente da prática do açoite, presente no cotidiano escolar da Antiguidade greco-romana, o gesto do aluno de estender a mão para ser alvo da palmatória representava seu reconhecimento resignado de que se comportara de modo inadequado, sendo, portanto, merecedor de tal castigo.

De fato, este significado de “confessar o próprio erro” atrelou-se, com o passar do tempo, ao sentido da expressão popular “dar a mão à palmatória”, expressão que se espraiou para além dos muros da escola. Nos documentos alemães, tal como no caso dos diários dos professores do século XIX, pode-se ler com que frequência foi utilizada a vara ou a mão do professor para punir os alunos.⁴³

Já nos registros dos tribunais de justiça alemães do século XX, mais precisamente de 1954, era possível se deparar com a descrição de um caso como este: um professor foi processado por ter aplicado castigos corporais em oito alunos. Se fosse condenado, o professor teria que pagar para os pais dos alunos uma quantia arbitrada pelo juiz do caso. Embora fosse direito do professor punir fisicamente os alunos julgados como indisciplinados, o tribunal observou que um decreto do ministro de formação popular e ciência (*Minister für Volksbildung und Wissenschaft*), publicado em 14 de outubro de 1946, estabelecia limites

43 Netzer (1983).

em relação à punição física empregada pelo professor. A promulgação de regras que imputavam punições aos professores que exacerbassem o uso da força física em seus alunos já fazia parte de um tempo no qual as punições psicológicas, tais como o sarcasmo e humilhações do professor em relação ao aluno, se faziam cada vez mais atuantes nos ambientes escolares.

De todo modo, o decreto de 1946 desaprovava totalmente a punição física de meninas. Já em relação aos meninos, a punição física poderia ser feita apenas em casos extremos, classificados como brutalidade incomum ou insubordinação incontrolável por parte do aluno. As punições físicas que poderiam ser aplicadas em tais casos eram as seguintes: pancada na cabeça, cotovelada, beliscão, puxão de orelhas e de cabelo. Evidentemente, a dor do vexame de um aluno ser punido dessa forma diante de toda a turma se consubstanciava à dor da agressão física sofrida. Ao analisar o caso, o tribunal julgou o professor inocente, uma vez que ele não excedeu os limites de aplicação de punição física que constavam no decreto.⁴⁴ Após a publicação de decretos que restringiam cada vez mais o direito do professor de punir fisicamente o aluno, a proibição total foi promulgada na Alemanha em 1999.

Já no Brasil, estima-se que a punição física atrelada à psicológica, como ato incorporado no ambiente educacional, teve sua origem com os jesuítas, haja vista que estes religiosos batiam e humilhavam, através do uso de palmatórias, os indígenas que demonstravam resistência em relação ao seu processo de aculturação. Além de ter sido empregada também durante o período de escravidão, a palmatória definitivamente adentrou nas escolas brasileiras do século XIX.

No magistral “Conto de escola”, publicado pela primeira vez em 1884, Machado de Assis relata o pavor do narrador em relação à possibilidade de o professor fazer uso do temido objeto:

O pior que ele podia ter, para nós, era a palmatória. E essa lá estava, pendurada do portal da janela, à direita, com os seus cinco olhos do diabo. Era só levantar a mão, despendurá-la

44 Id. *ibid.*, p. 158.

e brandi-la, com a força do costume, que não era pouca.⁴⁵

Os cinco olhos do diabo correspondiam aos cinco furos da colher da palmatória, que representava os flagelos físico e psíquico do narrador. Nas escolas das centenárias fazendas paulistas de café, sendo que algumas delas se transformaram em museus, é possível ainda avistar os cinco olhos do diabo pendurados numa parede ao lado da mesa do professor, olhos que continuam a testemunhar o sofrimento que silenciosamente se faz ouvir na sala de aula, agora vazia. Com o passar do tempo, a aplicação de punição física em crianças e adolescentes se tornou proibida no Brasil, mais precisamente em 13 de julho de 1990, de acordo com a Lei 8.069 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Se, por um lado, é correto o raciocínio de que as punições físicas e psicológicas interagem entre si, assim como o afeto e o ódio existentes nas relações ambivalentes entre professores e alunos, por outro lado é também verdadeira a observação de que, embora as punições físicas tenham historicamente perdurado, as punições psicológicas gradativamente se avultaram e passaram a ser bem mais utilizadas pelos professores em relação aos alunos que se comportavam de modo considerado inadequado, sobretudo quanto à falta de atenção aos conteúdos das matérias estudadas. No caso das punições empregadas pelos professores, feitas com o intuito de que os alunos se tornassem disciplinados e se concentrassem nos estudos dos conteúdos, é notória a passagem da ênfase do emprego das punições físicas para as de ordem psicológica, pois elas seriam bem mais eficazes. Uma das primeiras vezes em que tal passagem tornou-se evidente, senão a primeira, foi por meio da publicação da “Didática Magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos”, de Comênio (1592-1670). No capítulo dedicado à disciplina escolar, o filósofo nascido no reino da Boêmia, a parte oriental da atual República Tcheca, expõe qual deveria ser o comportamento do professor diante do aluno distraído:

Se, porém, por vezes, é necessário espevitar e estimular, o efeito pode ser obtido por meio

45 Assis (1997, p. 136).

de outros meios e melhores que as pancadas: às vezes, com uma palavra mais áspera e com uma repreensão dada em público; outras vezes, elogiando os outros: “Olha como estão atentos este teu colega e aquele, e como entendem bem todas as coisas! Por que é que tu és assim tão preguiçoso?”; outras vezes suscitando o riso: “Então tu não entendes uma coisa tão fácil? Andas com o espírito a passear?”. Podem ainda estabelecer-se “desafios” ou “sabatinas” semanais, ou ainda mensais, para a quem cabe o primeiro lugar ou a honra de um elogio (...) desde que se veja que isto não vai resultar num mero divertimento ou numa brincadeira, e por isso inútil, mas para que o desejo do elogio e o medo do vitupério e da humilhação estimulem verdadeiramente à aplicação.⁴⁶

Séculos antes de Skinner ter apresentado os conceitos de reforços positivo e negativo, Comênio já os mencionara nessa sua advertência de como o professor deveria se portar frente aos alunos, para que fosse obtida a tão desejada disciplina na sala de aula. Se fosse aumentada a frequência do comportamento do aluno de prestar atenção na aula, caso obtivesse o primeiro lugar num exame e fosse por isso elogiado, então poder-se-ia afirmar que ele tivera seu comportamento positivamente reforçado. Já se ele aumentasse a frequência de seu comportamento de atenção nos conteúdos estudados, justamente para evitar ser psicologicamente agredido pelo professor, então, neste caso, constatar-se-ia que seu comportamento fora negativamente reforçado. Mas as aplicações de tais reforços não podem desviar a atenção da punição decorrente da exposição vexatória do aluno, que fora rotulado como preguiçoso pelo professor diante de toda a classe.

Se as conseqüências comportamentais das mudanças de comportamentos indesejados de certos alunos seriam as almeçadas pelos professores, não há como isolá-las dos efeitos punitivos, que poderiam

46 Comênio (1985, p. 403).

ser devastadores no processo educacional/formativo dos alunos. Já na lógica utilitária behaviorista de causa e efeito, cujos princípios estavam contidos no raciocínio de Comênio, ainda que em outro contexto histórico, fazia-se presente a desconsideração sobre o modo como os alunos poderiam psicologicamente reagir diante das práticas de tais reforços em relação aos seus respectivos comportamentos. Que sentimentos o aluno poderia ter frente a comentários feitos pelo professor, tal como este: “então tu não entendes uma coisa tão fácil? Andas com o espírito a passear?”.

Face a questionamentos como estes feitos pelo professor, será que não haveria nuances tais como os sentimentos de frustração, raiva e talvez até mesmo depressão em virtude do fato de que se tornariam alvos dos possíveis risos sarcásticos dos outros alunos, tal como fora desejado por Comênio? Na verdade, se os vergões das punições físicas historicamente se tornaram visíveis nas costas e nas palmas das mãos dos alunos, já as lesões psicológicas seriam mais difíceis de ser identificadas, a não ser, talvez, com o passar do tempo, pois seus efeitos seriam bem mais duradouros em relação às cicatrizes das feridas decorrentes das punições físicas. Certamente, esta foi uma das razões da defesa de Comênio quanto à substituição dos castigos físicos, que ele denominou como pancadas, pelos de ordem psicológica, embora o filósofo tcheco não os tenha caracterizado desta forma. De todo modo, Comênio já havia percebido que a dor psicológica seria bem mais eficaz que a física para a promoção da disciplina dos alunos.

A internalização de tais disciplinas seria realizada não por meio de brincadeiras, como advertira Comênio, mas sim pela aposta de que o “desejo do elogio e o medo do vitupério e da humilhação” estimulassem verdadeiramente o esforço dos alunos no aprendizado dos conteúdos discutidos em sala de aula. Esta preocupação de Comênio, em relação à prática punitiva do professor considerada como correta, reverberou no espírito do tempo (*Zeitgeist*) das práticas escolares da Prússia do século XVIII, notadamente no pensamento educacional do bispo pietista August Hermann Francke (1663-1727).

Embora fosse adepto de outra ordem religiosa, a exemplo de Comênio, Francke considerava as práticas disciplinares aplicadas aos alunos como fundamentais para que houvesse a concentração necessária não só para acompanhar os conteúdos ensinados no decorrer das

aulas, como também para que houvesse a efetiva aproximação com Deus. Para que isso ocorresse, seria decisiva a participação do professor, que puniria o comportamento considerado desviante do aluno, sendo que esta punição deveria acontecer por parte do educador desprovido de raiva. Eis uma citação de Francke que confirma esta assertiva em relação ao papel do professor que pune o aluno:

Se um professor deseja punir uma criança maldosa, somente deve fazê-lo em nome do dever, com amor e compaixão. E também deve dizer à criança como se sente relutante em puni-la, e como preferiria jogar fora a vara ou o feixe de varas curtas, caso a criança se deixasse educar somente por meio de palavras, de modo que ele teria prazer em não mais punir se fosse essa a vontade de Deus.⁴⁷

Novamente, a exemplo de Comênio, Francke observava a necessidade de utilização de punições físicas somente em casos extremos – uma criança maldosa, e não uma criança distraída, por exemplo. E o mais importante: no caso de ser açoitada com varas, o professor deveria explicar ao aluno quais seriam as razões de estar procedendo desta maneira: “a carne fraca e pecaminosa precisava ser castigada, mas, ao mesmo tempo, o educador pietista procurava proporcionar ao educando o conhecimento do delito praticado, de tal maneira que o próprio educando se punia”.⁴⁸ Desta forma, caso o aluno punido se conscientizasse de que isso ocorrera não de forma fortuita, mas sim com um determinado propósito, então a internalização desta disciplina lhe possibilitaria tanto não mais repetir o ato indisciplinado quanto se aproximar de Deus. Em relação a este tipo de atitude do professor, é relevante enfatizar que mesmo havendo esta preocupação religiosa quanto à formação da personalidade do aluno, na própria intenção de se evitar ao máximo a punição física, já se reconhecia a presença de vestígios do espírito iluminista,

47 Francke (*apud* KRAMER, 1996, p. 199).

48 Gruschka (2014, p. 362).

consubstanciado na crença do poder maior das palavras em relação ao uso desmedido da força física.

No caso de Comênio, por exemplo, não por acaso ele é considerado por muitos como uma espécie de pai da pedagogia moderna. Evidentemente, essa designação de Comênio não se restringe às suas considerações relativas aos assuntos disciplinares, haja vista, por exemplo, sua defesa intransigente de que as mulheres também deveriam ser educadas. Na verdade, há que identificar, na sua argumentação a respeito da força da punição psicológica em relação à física, a presença de uma nova mentalidade que começava a se espriar nos ambientes escolares: a de que a condição fulcral para a disciplina do corpo seria a de antes disciplinar psicologicamente o aluno. Para tanto, o sarcasmo do professor seria muito mais efetivo do que o uso da força física em si e por si.

Etimologicamente, sarcasmo significa “arrancar a carne”. Pode-se asseverar que um comentário como este “então tu não entendes uma coisa tão fácil? Andas com o espírito a passear?” produziu, diante dos risos de escárnio dos outros alunos, tamanha humilhação, que o aluno se sentiria completamente destrutado por ser explicitamente identificado como alguém incapaz de compreender “uma coisa assim tão fácil”. De fato, é neste contexto social que historicamente se consolidou o tabu do professor como o verdugo que pune psicologicamente o aluno.

Neste momento, seria importante ressaltar a diferença entre sarcasmo e ironia amorosa. Tal como foi anteriormente observado, a ironia amorosa socrática convida, por meio de uma provocação, o discípulo a refletir sobre os vários significados que um determinado conceito poderia ter. Já o comentário sarcástico, como que arranca a carne do espírito do discípulo ao lhe impor um determinado significado. A mensagem sarcástica imanente ao comentário do professor, neste caso de Comênio, é “você, cujo espírito anda a passear, é incompetente para compreender determinado assunto”.

Certamente, não é tão fácil reconhecer as fronteiras entre os comentários sarcásticos e irônicos do professor. Há ocasiões em que o próprio aluno pode reagir, até com certa raiva, diante do comentário sarcástico, de tal modo que, por meio de tal reação, ele se sinta desafiado a provar para o professor que estava errado em ter agido sarcasticamente. Na verdade, o próprio Sócrates reagiu com sarcasmo aos

comentários de Meleto, por ocasião do processo no qual foi condenado à morte.⁴⁹

No livro *Ironia na pedagogia*, sobretudo no capítulo escrito por Andreas Gruschka, cujo título é “Ironia pedagógica e ironia da pedagogia”, há pertinentes considerações sobre como poderiam ser estabelecidos critérios para a identificação dos limites e das relações entre atitudes irônicas e sarcásticas no transcorrer do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Por exemplo, quando o professor convida um aluno para resolver um exercício que fora exposto na lousa: o aluno levanta-se de sua cadeira, caminha à lousa, começa a escrever, mas não tem êxito em resolver o exercício de forma correta, apesar do professor lhe ter dado algumas dicas sobre como poderia solucionar o problema. Imediatamente, após o aluno olhar para o professor e, sem precisar dizer uma só palavra, transmitir ao educador a mensagem que tentou, mas não conseguiu realizar a tarefa a contento, o professor lhe diz: “mas hoje você caprichou, hein?”. Imediatamente, o aluno sorri, assim como os colegas de classe riem diante da fala e da reação do professor. Esta fala do educador poderia ser classificada como irônica ou sarcástica?

Primeiramente, há que se enfatizar o caráter anedótico da fala do professor, pois neste elogio aparentemente sarcástico explicita-se também a intenção de dizer o contrário, ou seja, que o aluno não conseguiu ter sucesso na resolução do exercício que lhe fora atribuído. Portanto, frente às reações do aluno e dos colegas de rirem da fala do professor, poder-se-ia concluir que se tratou de uma situação de humilhação do aluno que fracassou em realizar sua tarefa e que, portanto, se sobressaiu o comentário sarcástico por parte do professor.

Mas faz-se necessária uma investigação mais apurada do contexto e da fala propriamente dita. Em primeiro lugar, é preciso salientar o fato de que o professor procurou ajudar o aluno durante sua tentativa de resolução do problema exposto na lousa. Se o professor, por exemplo, não tivesse tentado ajudá-lo e lhe dissesse as seguintes sentenças: 1) “Novamente você fracassa! Nunca consegue fazer nada direito” ou 2) “Você não prestou atenção nas minhas explicações feitas durante as aulas? Decididamente, não posso fazer mais do que já fiz por você!”;

49 Platão (1999).

então o aluno efetivamente se sentiria sozinho diante do próprio fracasso. Porém, não foi isso que ocorreu, pois, ao tentar ajudar o aluno, o professor também lhe transmitiu indiretamente a mensagem: “você não conseguiu acertar o resultado, mas estamos juntos nessa empreitada, de modo que na próxima vez será diferente”. Na verdade, o professor, nesse caso, ressaltou o caráter lúdico da frase irônica: “mas hoje você caprichou, hein?”.

Justamente este caráter lúdico e amoroso permitiu ao aluno sentir-se um tanto quanto aliviado diante do fracasso de não ter conseguido resolver o exercício, assim como o riso dos colegas de classe também poderia ser interpretado como um riso que coliga identificação e reconhecimento da classe da seguinte maneira: 1) A identificação refere-se ao aluno, afinal qualquer um deles poderia ter sido chamado para resolver o exercício na lousa; e 2) O reconhecimento alude à figura do professor, que se revelou solidário diante da aflição do aluno demonstrada no decorrer de sua tentativa de realizar a tarefa. Sendo assim, esta mesma solidariedade do educador pôde ser compartilhada com qualquer aluno da classe. O alívio do aluno, diante da solidariedade do professor, correspondeu ao alívio geral da classe.

Além disso, é pertinente enfatizar a palavra “hoje” na frase pronunciada pelo professor. De acordo com Gruschka, “a palavra ‘hoje’ não significa ‘amanhã’ ou ‘sempre’”, de modo que, “neste elogio irônico, se coloca também a relativização do fracasso. Na verdade, observa-se exatamente o contrário da derrota, pois há como que a presença de ar”.⁵⁰ Por detrás da ênfase irônica contida na palavra “hoje”, há o reconhecimento elogioso em relação ao desempenho do aluno que, naquele dia, não foi bom, mas este fracasso se revela contingencial, pois exatamente o destaque do “hoje” significa que ontem foi qualitativa e positivamente diferente, e que amanhã poderá ser da mesma forma. Neste momento, torna-se inevitável comparar esta frase do professor com a proferida por Comênio: “então tu não entendes uma coisa tão fácil?”.

Nota-se que a frase de Comênio é atemporalmente direta, pois ele não destacou a palavra “hoje”, tal como fez o professor deste caso acima analisado. Ou seja, na imposição desta frase sarcástica, que desnuda a incompetência do aluno, não há auxílio por parte do professor,

⁵⁰ Gruschka (2011, p. 107).

pois, neste caso, sua decepção se amalgama com a impossibilidade de o aluno sentir qualquer tipo de alívio por não ter respondido corretamente a questão feita pelo mestre. Não por acaso, Comênio avultou a importância do riso de escárnio, por parte dos alunos, para que o aluno humilhado se tornasse um modelo a não ser seguido, de modo que a angústia de ser o próximo escolhido para ser achincalhado pelo professor seria a mola propulsora para que os alunos modificassem seus comportamentos e prestassem mais atenção nos conteúdos estudados.

Já na frase do professor solidário, sobressai-se a força do elogio irônico, que pode ser identificado como uma reação humana diante do fracasso momentâneo do aluno: “deste modo, o contexto motivacional, no qual esta observação irônica ocorre, faz toda a diferença”.⁵¹ É este contexto motivacional que permite fazer com o que o aluno “respire” aliviado, pois, ao perceber que o professor e os colegas estão do seu lado, certamente haverá condições mais favoráveis para que ele se esforce em relação ao entendimento dos conteúdos conjuntamente estudados. Assim, a frase do professor, que parecia ser sarcástica, revelou-se um elogio irônico que religou pedagogicamente o aluno, o professor e, muito provavelmente, toda a turma.

Porém, se a carga afetiva da ironia, dependendo do contexto motivacional, for direcionada para a imposição de um determinado ponto de vista, então ela tende a se converter em sarcasmo, de tal maneira que os efeitos se tornam avassaladores no processo educacional/formativo dos alunos. Não são todos eles que se envergonham diante do comentário sarcástico do professor, e, assim, sentem-se fortalecidos para demonstrar que ele estava errado ao tratá-los desta forma tão violenta. A tendência majoritária é justamente a contrária: face ao comentário sarcástico, os alunos terão que suportar calados a humilhação sarcástica, fazendo com que o ressentimento e, posteriormente, o ódio em relação ao professor encontrem um terreno fértil para vicejar.

Não por acaso, Aristófanes ridicularizou Sócrates por considerá-lo um pensador que soberbamente se orgulhava de estar acima da influência sedutora e deturpadora dos sentidos.⁵² Correto ou não o julgamento de Aristófanes, nota-se que, por detrás do seu sarcasmo,

51 Id. *ibid.*, p. 107.

52 Aristófanes (1995, p. 32).

encontra-se a crítica ao professor que se considera, por assim dizer, acima do bem e do mal, e continuamente impele um determinado significado do que se discute ao aluno. Justamente esta atitude desvela a presença de um outro tabu: o do professor que se autointitula soberbamente uma autoridade que não pode ser questionada, sob hipótese nenhuma, pelos seus alunos.

1.3 O PROFESSOR QUE PRÁTICA A SOBERBA INTELLECTUAL

Há uma passagem do texto “Tabus a respeito do magistério” que demonstra o quão Adorno foi um observador arguto da forma como a imagem do professor, como ser inatingível, era propalada ainda em meados da década de 1960. Trata-se do momento em que Adorno menciona os anúncios matrimoniais publicados nos jornais alemães do período: os professores ou professoras que, ao descreverem suas características de personalidade com vistas a conhecer possíveis pretendentes, faziam questão de dizer que eram professores, mas não do tipo professorais. Afirmava Adorno nessa época: “praticamente nenhum anúncio matrimonial proveniente de professor ou professora deixa de conter ressalvas atenuantes”.⁵³

Justamente esta ressalva de que não eram professores ou professoras do tipo professoral remete o raciocínio para a análise de um tipo de interdição psíquica relativa à profissão de ensinar: o tabu do professor que soberbamente se considera inatingível, como se pairasse acima das questões e dos assuntos relativos às relações cotidianamente instituídas, inclusive no âmbito escolar. É interessante destacar o sentido da palavra, pois professoral é a pessoa que sempre conversa como se estivesse pedantemente a ensinar. Ou seja, os professores e professoras que desejavam se relacionar afetivamente com alguém sabiam da importância de mencionar que, numa possível relação afetiva, não falariam com seus respectivos parceiros como se estivessem lhes ensinando, como se fossem professores e professoras professorais. Jus-

⁵³ Adorno (1995, p. 98).

tamente nesta advertência pode-se discernir outro *insight* expressivo de Adorno a respeito do conceito de tabu:

Portanto, utilizo o conceito de tabu de modo relativamente rigoroso, no sentido da sedimentação coletiva de representações que, de um modo semelhante àqueles referentes à economia, já mencionadas, em grande parte perderam a sua base real, mais duradouramente até do que as econômicas, conservando-se, porém, com muita tenacidade como preconceitos psicológicos e sociais, que por sua vez retroagem sobre a realidade convertendo-se em forças reais.⁵⁴

Desta forma, os professores e professoras que ansiavam por se relacionar afetivamente com alguém tinham plena consciência da permanência e da força real do preconceito psicológico do professor ou professora que se julgava o dono ou a dona da verdade e que, conseqüentemente, se comportariam dessa maneira também num relacionamento amoroso. O alerta de tais professores poderia ser como que traduzido da seguinte maneira: “sabemos que os professores se julgam pedantemente os proprietários das palavras numa relação, mas eu sou diferente, pois não compactuo com este tipo de soberba intelectual”.

A crítica do educador que se aferrava à, por assim dizer, dimensão do espírito e, assim, desprezava o contato com as contradições da esfera do mundo sensorial, filosoficamente falando, já pode ser observada na passagem anteriormente citada do livro *As nuvens*. Nesse livro, Aristófanes satirizava a postura de Sócrates, que, ao se apartar da influência dos sentidos, não era capaz de observar a importância da força propulsora destes mesmos sentidos para a confecção dos próprios conceitos. A crítica de Aristófanes, justa ou não a Sócrates, chamava a atenção para a necessidade de que os educadores não se atrelassem soberbamente à condição de indivíduos superiores em relação àqueles que ainda se encontravam acorrentados aos grilhões do mundo

54 Id. *ibid.*, p. 98.

sensível das cavernas,⁵⁵ sendo, desta forma, incapazes de vislumbrar a luz solar do conceito. Séculos depois de Aristófanes, observa-se, já no contexto histórico da Baixa Idade Média, a presença da contestação da soberba humana nos escritos de Tomás de Aquino:

Certos homens, com efeito, confiam a tal ponto em suas capacidades que tímbram em medir a natureza inteira com o metro da sua inteligência, estimando verdadeiro tudo o que enxergam e falso tudo o que não enxergam. A fim de que o espírito humano, liberto de tal presunção, pudesse conquistar a verdade com modéstia, era necessário que propusesse à sua inteligência certas verdades totalmente inacessíveis à sua razão.⁵⁶

Para Tomás de Aquino, o ser humano tinha que abandonar sua presunção de julgar sua relação com a natureza somente por meio do “metro de sua inteligência” e se conscientizar da distância que havia entre si e os anjos e, principalmente, em relação a Deus. Se o ser humano se conscientizasse de sua posição em relação à hierarquia estabelecida com as entidades divinas, então haveria a possibilidade de que o espírito humano conquistasse a “verdade com modéstia”. Exatamente o reconhecimento de sua falibilidade e sua finitude lhe proporcionaria se aproximar um pouco mais do entendimento da infalibilidade e da infinitude de Deus, ainda que o conhecimento completo desta essência divina lhe fosse totalmente impossível. Evidentemente, essa crítica de Tomás de Aquino se aplicava também aos monges que tinham a pretensão de se situar soberbamente acima do exercício da autocrítica, justamente porque se consideravam os representantes diretos de Deus e tinham, portanto, o direito de agir desta forma.

Historicamente, na medida em que as contradições entre as relações de produção e as forças produtivas capitalistas foram sendo engendradas ainda na tessitura social feudal, o processo de secularização do espírito, que se manifestou na gradativa passagem do *status* social do

55 Platão (1975).

56 Tomás de Aquino (1988, p. 64).

monge para o do professor; também fez com que este último se tornasse alvo da crítica da soberba intelectual. Antes mesmo da existência das escolas de massas, Montaigne (1533-1592) já criticava, em seus escritos, a postura soberba do preceptor que compelia o aluno a repetir os conteúdos estudados como se fossem verdades absolutas que deveriam simplesmente ser internalizadas sem quaisquer questionamentos. A objeção de Montaigne a esse processo de memorização acrítica dos conteúdos também se espalhava no comportamento apresentado pelo aluno. Identificado com o mestre que vinculava a necessidade de tal memorização somente porque sua autoridade lhe conferia tal poder, o aluno agia de forma semelhante quando da ocasião do aprendizado do latim e do grego, pois tais aprendizados “o tornaram mais orgulhoso e mais arrogante do que era ao sair de casa. Devia trazer repleta a alma e a traz empolada apenas; e somente inchou-a, em vez de ampliá-la”.⁵⁷

A crítica à memorização vazia de conteúdos, justificada pela preensão de autoridade dos educadores que a proferem, será retomada por diversos pensadores nos seus respectivos contextos históricos. Mas há um pensador cujas ideias precisam necessariamente ser lembradas: Jean Jacques Rousseau, sobretudo na sua obra seminal *Emílio ou da educação*. Rousseau (1712-1778) não considerava a criança como um adulto em miniatura, pois, de acordo com o filósofo genebrino, existiriam estágios diferenciados no desenvolvimento, no que concerne às possibilidades de concretização das capacidades cognitivas e afetivas infantis.

Assim, o vínculo entre Rousseau e Emílio deveria ser balizado numa relação por meio da qual o educador fosse capaz de se colocar no lugar do aluno, sendo esta uma condição *sine qua non* para que o educador pudesse perceber se o aluno se sentiria ou não estimulado a elaborar sua própria opinião a respeito do conteúdo aprendido. De acordo com Rousseau: “nunca sabemos colocar-nos no lugar das crianças; não penetramos em suas ideias, emprestamos-lhes as nossas; e seguindo sempre nossos próprios raciocínios, com cadeias de verdades só enchemos suas cabeças de extravagâncias e erros”.⁵⁸

Saber se colocar no lugar das crianças significaria que o educador precisaria como que descer de seu pedestal para que pudesse

57 Montaigne (2002, p. 207).

58 Rousseau (1992, p. 89).

compreender quais seriam os seus interesses e, assim, reforçasse suas disposições naturais, de modo que as crianças gradativamente seriam cada vez mais capazes de, por meio da razão, refletir a respeito do modo como tais disposições seriam reafirmadas em meio às leis dos contratos sociais produzidos. Esta crítica de Rousseau à soberba do educador, que se julga acima da criança a ponto de obrigá-la a se comportar de maneira considerada “civilizada”, revelou-se, historicamente, uma crítica também à hipocrisia manifestada na esfera pedagógica de que “apenas” os conteúdos objetivos – associados à memorização *em si e por si* de determinados assuntos através da imposição de práticas disciplinares – seriam o que verdadeiramente importariam na relação entre professores e alunos. Adorno foi um dos principais pensadores que expuseram as entranhas desta hipocrisia, e que o fez da seguinte forma:

Max Scheler disse certa feita que só atuou pedagógicamente porque nunca tratou seus estudantes de maneira pedagógica. Se me permitem a observação pessoal, a minha própria experiência confirma inteiramente este ponto de vista. Ao que tudo indica, o êxito como docente acadêmico deve-se à ausência de qualquer estratégia para influenciar, à sua recusa em convencer.⁵⁹

A recusa em convencer se fundamenta na convicção do professor de que deve abrir mão exatamente do desejo de persuadir os alunos, por meio de sua soberba intelectual, de que existe uma só verdade: a dele. Deixar de agir de maneira pedagógica, no sentido empregado por Scheler, significa abrir mão da imposição de práticas disciplinares afeitas a enaltecer a onipotência narcísica do pensamento do professor. Há, portanto, a contestação da atitude do professor de incutir nos alunos a ideia de que eles não têm espaço em sala de aula para questioná-lo em relação aos conteúdos expostos durante o cotidiano escolar.

Na realidade, o tabu do professor pedante, que se aferra à sua soberba intelectual, representa a cifra que ele assim procede porque no íntimo não tem tanta certeza de si. A afirmação da onipotência

⁵⁹ Adorno (1995, p. 104).

narcísica do pensamento do professor prescinde de qualquer relação dialógica que poderia, em algum momento, abalar seus alicerces e desvelar o fato de que estes não seriam tão sólidos como aparentariam ser à primeira vista.

Justamente a dialética de tal ponderação feita por Adorno incita a elaboração da reflexão crítica a respeito de um outro tabu sobre o professor: o tabu da autoridade inatingível que acaba por se afirmar como autoritária.

1.4 O PROFESSOR AUTORITÁRIO

Ao comentar o conceito de cultura que vigorava na sociedade alemã, Adorno destacou o fato de que tal conceito se afastava cada vez mais das relações concretas estabelecidas entre as pessoas, ao mesmo tempo em que se aproximava reificadamente da dimensão do espírito. Ao se vincular principalmente com a metafísica e com a música, a cultura do espírito adquiriu uma espécie de autarquia que a apartou destas mesmas relações concretas que as conceberam, ocasionando sua conversão num tipo de fetiche afeito à chamada semiformação (*Halbbildung*). Para Adorno,

em tal espiritualização da cultura está já, ao mesmo tempo, virtualmente confirmada sua impotência e entregue a vida real dos homens às relações cegamente existentes e cegamente mutantes. Frente a isso a cultura não é indiferente. Max Frisch observou que havia pessoas que se dedicavam, com paixão e compreensão, aos chamados bens culturais, e que, no entanto, puderam se encarregar tranquilamente da prática assassina do nacional-socialismo. Tal fato não apenas indica uma consciência progressivamente dissociada, mas sobretudo dá um desmentido objetivo ao conteúdo daqueles bens culturais — a humanidade e tudo o que lhe for inerente — enquanto sejam apenas bens, com

sentido isolado, dissociado da implantação das coisas humanas. A formação que se esquece disso, que descansa em si mesma e se absolutiza, acaba por se converter em semiformação.⁶⁰

A lembrança de Adorno desta observação de Max Frisch é chocante porque abala a crença de que, numa espécie de relação de causa e efeito, pessoas consideradas cultas, como os conhecedores de música clássica, literatura e artes plásticas, necessariamente teriam de ser mais humanas, sobretudo no sentido de se colocarem no lugar do outro e, assim, refletir sobre quais seriam as consequências de seus comportamentos. Na verdade, a ruptura da ilusão de que ser culto implica inevitavelmente exercer uma postura humanista deve ser compreendida, como observou Adorno, não só como uma fissura que se refira exclusivamente às idiossincrasias da consciência dissociada de determinada pessoa, mas sim como produto do espírito objetivo de um tempo immanentemente mediado em tal consciência. É o espírito objetivo de um tempo no qual os produtos culturais, ao serem convertidos em bens dissociados das relações humanas responsáveis pelas condições sociais de suas produções, como que se dissociam da promessa de uma vida mais justa e se transformam em produtos da indústria cultural, que faz com que haja os prejuízos decorrentes na dimensão subjetiva da cultura, na formação convertida em semiformação.

Na realidade, Adorno criticou tanto o processo de absolutização da cultura distanciada das relações humanas, a ponto de nazistas matarem os prisioneiros dos campos de concentração ao som de música clássica, quanto o processo de adaptação cultural, promovendo-se o que o frankfurtiano denominou como *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas. Em ambos movimentos – afastamento e distanciamento – podem ocorrer absolutizações que danificam o potencial emancipatório-humanista da própria cultura.

Quando a possibilidade da cultura se absolutiza – tanto na forma de seu distanciamento das relações humanas quanto na aderência imediata a estas mesmas relações –, encontra-se mediada na figura do professor, então sua autoridade tende a ser convertida em autoritaris-

60 Id. (2010, p. 21).

mo, seja na sua condição de pessoa de espírito que se julga como que acima do bem e do mal, seja na sua performance como professor bem ajustado à burocracia da administração escolar e que, portanto, prioriza os rendimentos escolares dos alunos, a ponto de defender que estes devem ser punidos para que obtenham notas melhores, pois os fins justificam os meios.

No que diz respeito à alcunha pessoa do espírito, a arrogância inerente a este termo foi criticada por Adorno no texto “A filosofia e os professores”, assim como também o termo pessoa sem espírito, incluída no grupo das *well adjusted people*, anteriormente citado.⁶¹ Na verdade, Adorno critica as *absolutizações* do distanciamento, nas formas da arrogância e da adaptação, que ocorrem por meio da performance instrumentalizada de que os fins justificam os meios. Ambas absolutizações nutrem o autoritarismo do professor de diferentes maneiras.

Em relação ao autoritarismo do professor caracterizado como pessoa do espírito, é notória a figura de Immanuel Rath, o professor de literatura e protagonista do romance de Heinrich Mann, *O professor lixo (Professor Unrat)*.⁶² Este trocadilho alemão do sobrenome Rath e a palavra *Unrat* (lixo) foi, de certa forma, preservado na tradução para a língua portuguesa⁶³ feita por Flavio Kothe, que optou pelas respectivas traduções: professor Bragança e professor bagunça. Evidentemente, a contundência da palavra lixo é muito maior quando se pensa no original alemão, pois é justamente desta forma que os alunos apelidaram o professor Rath como *Unrat*.

No transcorrer da leitura deste romance, nota-se que a opção dos alunos por chamar Rath de *Unrat* representa uma reação, na forma de interdição psíquica (tabu), à imagem do professor que, por ser um “professor de espírito”, exigia que os alunos declamassem versos de poetas ingleses, sendo que, se não soubessem, eram não somente humilhados, como também ameaçados de reprovação. O ódio dos alunos direcionado a Rath se associava ao inconformismo quanto à exigência de exposição de versos, que teriam que ser decorados e expostos, sem que houvesse a preocupação, por parte do professor,

61 Id. (1995).

62 Mann (2004).

63 Id. (1985).

sobre a reflexão dos conteúdos dos mesmos versos e, principalmente, se tais conteúdos poderiam sensibilizar o aluno a transformar sua própria vida e, portanto, sua relação com os outros. Nesse processo mnemônico de aprendizagem vazia de conteúdo, o que importava era justamente *mostrar* que se sabia o conteúdo do verso mais do que *refletir* sobre a maneira como tal aprendizado poderia ser um fator de modificação da própria vida. Esta é uma das maneiras como a absolutização do espírito se afasta das coisas humanas também nas relações entre o professor e seus alunos. Adorno expôs suas ponderações sobre tal fenômeno da seguinte forma:

Quem tendo frequentado escola não terá se emocionado alguma vez com a poesia de Schiller e os poemas de Horácio que devia aprender de cor? E a quem os velhos pais não terão causado arrepios de extrema emoção quando, sem que lhes pedissem e inesperadamente, recitavam textos de que se recordavam ainda, compartilhados assim numa comunhão com os mais jovens? Com certeza, dificilmente se pediria hoje que alguém aprendesse algo de cor: apenas pessoas muito ingênuas estariam dispostas a apoiar-se na tolice e mecanicidade desse processo; porém, assim se priva o intelecto e o espírito de uma parte do alimento de que se nutre a formação.⁶⁴

Ao expor estas considerações sobre o aprendizado mnemônico de conteúdos de disciplinas escolares, muito provavelmente Adorno estava se referindo à sua própria experiência de aluno do *Gymnasium* alemão: “quem tendo frequentado escola não terá se emocionado alguma vez com a poesia de Schiller e os poemas de Horácio que devia aprender de cor?”. A mesma emoção também se fazia presente na menção aos pais que se recordavam provavelmente ainda dos mesmos versos que os filhos também haviam aprendido. Talvez, nessa rememoração do passado do aluno, fossem consubstanciados tanto a dor de

64 Adorno (2010, p. 22).

ter tido que memorizar tais conteúdos, em função de alguma ameaça de punição feita pelo professor, quanto o afeto em relação ao próprio educador e, principalmente, o temor em desapontá-lo, caso o verso não fosse devidamente declamado.

Essa ambivalência de sentimentos do aluno, que entrelaça a memória pela dor (Nietzsche) e pelo afeto (Sócrates/Platão), foi historicamente configurada pelo desejo de romper com o tabu do professor identificado como pessoa do espírito, e também pelo receio em fazê-lo, haja vista o fato de que não existe a exclusividade do ódio ou do afeto no vínculo estabelecido entre professores e alunos, embora possa ocorrer a prevalência de um em relação ao outro em determinados momentos.

No caso de Rath, certamente o ódio prevaleceu na forma do epíteto: professor lixo (*Professor Unrat*). E se o ódio persistiu em relação ao professor Rath, isso ocorreu também em função de sua resistência em realizar a necessária autocrítica de não ter que se considerar uma espécie de modelo ideal para os alunos e, sobretudo, de exigir autoritariamente que os mesmos alunos o considerassem como tal. O sentido emancipatório de autoridade, contraposto à figura autoritária fictícia de Rath (inspirada na prática escolar de um número incontável de professores), foi assim colocado por Horkheimer:

A autoridade, que valeria como uma relação em que alguém se submeteria racionalmente a outrem, em virtude de uma superioridade factual, encerraria em si a tendência para superar a si própria (*sich selbst aufzuheben*), na medida em que a obediência libertaria o ser inferior da sua inferioridade. Mas, na consciência (*Bewusstsein*) contemporânea, a autoridade não surge como uma relação, mas como uma característica inultrapassável do superior, como uma diferença qualitativa.⁶⁵

De clara inspiração kantiana, essa assertiva de Horkheimer enfatiza a palavra superação (*Aufhebung*) como condição para que também

65 Horkheimer (1983, p. 102).

o aluno adquira gradativamente condições, por meio das relações constituídas com o professor, de sair de seu estado de menoridade e, assim, se emancipar enquanto indivíduo que não só pode como também deve intervir e expressar seus pensamentos na forma de ações que caracterizam esta intervenção. Contudo, para que isso ocorra, torna-se decisiva a tomada de consciência do professor que, ao invés de ansiar impor autoritariamente seu ponto de vista sobre determinado conteúdo, é capaz de perceber que sua autoridade se conserva transformada no próprio raciocínio do aluno que o contesta.

Seguindo esta linha de conduta, o professor que humanisticamente assume diante dos alunos ser, em determinados momentos, uma pessoa injusta muito provavelmente “será mais convincente do que um outro apoiado ideologicamente na justiça, mas que inevitavelmente acaba cometendo injustiças reprimidas”.⁶⁶

Este tipo de proximidade entre professor e alunos evidencia a possibilidade de que a relação pedagógica possa se expressar em termos da elaboração das condições de emancipação de ambos. Esta possibilidade de aproximação nunca foi objeto de algo que pudesse ser tratado desconsiderando-se a análise da ambivalência amor e ódio sempre presente entre os corpos docente e discente, haja vista a permanência de um outro tabu relacionado à profissão de ensinar: o do sexo.

1.5 O PROFESSOR COMO INDIVÍDUO ASSEXUADO

Historicamente, a associação entre a profissão de ensinar e o sexo sempre foi considerada um tema tabu. É interessante observar, nesse caso, como se torna novamente clara a influência do pensamento psicanalista na definição de Adorno sobre o conceito de tabu: a ambivalência de sentimentos, que caracteriza o professor como objeto concomitantemente sacro e proibido, se manifesta na interdição psíquica de um indivíduo que jamais poderia ter sua imagem vinculada a questões de ordem sexual. Talvez a este tipo de interdição corresponda uma espécie de relação incestuosa que poderia ser identificada caso algum aluno ou aluna se envolvesse sexualmente com professores ou professoras, haja

66 Adorno (1995, p. 113).

vista a constatação de Freud de que o professor deve ser edipianamente considerado o substituto do pai. Ao comentar esta transferência edipiana do pai para os professores, Freud ressaltou o seguinte:

Transferimos para eles o respeito e as expectativas ligadas ao pai onisciente de nossa infância e depois começamos a tratá-los como tratávamos nossos pais em casa. Confrontamo-los com a ambivalência que tínhamos adquirido em nossas famílias e, ajudados por ela, lutamos como tínhamos o hábito de lutar com nossos pais em carne e osso.⁶⁷

Exatamente na luta contra o desejo edipiano encontra-se a cifra do professor identificado como objeto assexuado, embora sexualmente desejado. Na história da literatura sobre esta interdição psíquica de ordem sexual, sobressaem-se, novamente, os infortúnios sofridos pelo professor Immanuel Rath. Ao se apaixonar por Rosa Fröhlich (Rosa feliz, sendo esta outra ironia do autor do livro H. Mann, haja vista a forma como ela seduz Rath), a cantora/prostituta do Bordel “O anjo azul”, Rath é sumariamente demitido pela direção da escola, uma vez que seria inadmissível um professor, identificado como uma “pessoa do espírito”, envolvido sexualmente com uma prostituta. A hipocrisia social, mediada nesta condenação de Rath, procura desesperadamente conservar a imagem do professor como uma espécie de figura secularizada da sacralidade do monge, portanto completamente afeita à esfera dos conceitos e não do mundo sensível aqui representado pela realização efetiva do prazer sexual.

Seguindo esta linha de raciocínio, Adorno realça o domínio de Rosa sobre Rath ao dizer que o professor é “efetivamente uma criança”.⁶⁸ Isso ocorre porque a imagem de um indivíduo castrado “corresponde à infantilidade real ou imaginária do professor”.⁶⁹ Mas a análise do liame entre o professor e a imagem de um indivíduo castrado, e mimeticamente

67 Freud (1969, p. 2).

68 Adorno (1995, p. 109).

69 Id. *ibid.*, p. 108.

infantilizado, revela que o professor não deixa de ser objeto de desejo do aluno. Talvez porque, por ser, em termos platônicos, a segunda melhor viagem, aconteça o fenômeno do desejo edipiano ser ainda mais difícil de se tornar reconhecido na figura do professor, quando comparado com o desejo edipiano da criança que é projetado nas figuras parentais, a primeira melhor viagem.

De fato, não há como deixar de reconhecer a presença de um componente libidinal presente no anelo do aluno de se aproximar do professor como figura de autoridade. No célebre encontro que ocorre entre Alcebiades e Sócrates, n' *O banquete*,⁷⁰ evidencia-se este componente libidinal, sobretudo em virtude da forma como Alcebiades desejou se relacionar sexualmente com Sócrates. Mas mais interessante é o destaque dado à autoconsciência de Alcebiades sobre sua ambivalência de sentimentos em relação ao mestre. Talvez frustrado por não ter havido a desejada reciprocidade sexual por parte de Sócrates, Alcebiades o compara a um sátiro, enfatizando a suposta feiura socrática, ao mesmo tempo em que confessa a sua incapacidade de se apartar da figura do mestre. Eis a revelação de Alcebiades a Sócrates: “e muitas vezes sem dúvida com prazer o veria não existir entre os homens, mas se por outro lado tal coisa ocorresse, bem sei que muito maior seria minha dor, de modo que não sei o que fazer com esse homem”.⁷¹

Na resposta de Sócrates a esta confissão de Alcebiades, sobretudo no desfecho final sobre o significado do amor, há também um elemento libidinal, embora seja a libido coartada em seus fins primários, ou seja, a realização do sexo em si, de modo que ela se apresenta na forma do carinho em relação ao discípulo. Após destacar as palavras de Diotima – de que os caminhos do amor trilham o processo de identificar gradativamente o belo nos corpos, nos ofícios, nas belas ciências, até chegar à contemplação do Belo em si –, Sócrates diz a Fedro, e também a Alcebiades, estar totalmente convencido de tais palavras, concluindo o seguinte: “eis porque eu afirmo que deve todo homem honrar o Amor, e que eu próprio prezo o que lhe concerne e particu-

70 Platão (1991).

71 Id. *ibid.*, p. 47.

larmente o cultivo, e aos outros exorto, e agora e sempre o poder e a virilidade do Amor na medida em que sou capaz”.⁷²

O poder e a virilidade do Amor conduzem o pensamento a afetivamente se aproximar do conhecimento do Belo em si, num processo que poderia ser designado como ascese erótica: é o Eros quem comanda “a subida, por via da atração que a beleza dos corpos exerce sobre os sentidos e remete, afinal, à contemplação do Belo supremo, o Belo em si”.⁷³ Ou seja, não existe conhecimento sem que haja a presença do amor, de modo que “a construção do conhecimento constitui assim, no platonismo, uma conjugação de intelecto e emoção, de razão e vontade: a *episteme* é fruto de inteligência e amor”.⁷⁴

O impulso para que o conhecimento seja completamente contemplado, na forma perfeita da Ideia, é proporcionado pelo Eros. No absoluto do espírito encontra-se imanentemente presente o poder absoluto do amor. Porém, a força da ascese erótica, quanto à relação professor e aluno, não pode ser classificada como absoluta, haja vista o fato de que, em muitas ocasiões, prevaleceu a efetivação da libido quanto aos seus fins primários (sexuais) em tal relação, mesmo que na forma do relato ficcional. É isso que se pode observar no livro de Rousseau *Júlia ou a nova Heloísa*.

Escrito concomitantemente ao *Emílio*, o título desse livro de Rousseau alude ao romance anônimo referente à tragédia vivida por Heloísa e Abelardo, o clérigo e mestre da retórica do século XII que foi castrado por ter se envolvido sexualmente com sua aluna Heloísa. Júlia, ou a nova Heloísa, é filha de nobres e educada pelo seu preceptor Saint-Preux, um pequeno-burguês menosprezado justamente por não ter a mesma origem social que Heloísa. Ainda que num outro contexto histórico – marcado pela ascensão da burguesia de meados do século XVIII e sua tensão com a nobreza, que não media esforços em conservar seu *status* social, mesmo diante das transformações decorrentes da hegemonia cada vez maior do modo de produção capitalista – revitaliza-se a mordacidade da frase de Sêneca, o retor, de que “era vergonhoso ensinar o que era honroso aprender”.

72 Id. *ibid.*, p. 43.

73 Pessanha (1991, p. 21).

74 Id. *ibid.*, p. 21.

Os conteúdos ensinados por Saint-Preux eram decididamente relevantes, sobretudo para que Heloísa pudesse ter condições de ser identificada, na época, como uma mulher que teria as habilidades que lhe capacitariam se tornar uma excelente mãe da nobreza, tais como etiqueta impecável, saber tocar um instrumento musical e aprender outra língua. Porém, se tais conteúdos seriam importantes no processo de formação de Júlia, era um preceptor que os ensinava, um indivíduo desqualificado socialmente aos olhos da nobreza. Ocorre que esta desqualificação social não representou um obstáculo para que Júlia e Saint-Preux se apaixonassem, inclusive com um envolvimento sexual.

Evidentemente, quando os pais de Júlia descobriram a existência do romance entre preceptor e aluna, imediatamente se revoltaram e expuseram à filha o seguinte veredito, caso optasse por se casar com Saint-Preux: ela teria que imediatamente renegar a família de origem e, portanto, renunciar à nobreza. Júlia opta por abandonar Saint-Preux, justificando sua escolha como proveniente do cumprimento de um dever moral, o mesmo dever que fundamenta sua concordância com a decisão do pai, de que deveria se casar com um nobre chamado Wolmar, com quem tem dois filhos.

Com o passar do tempo, Wolmar percebe que sua esposa nunca se esquecera de Saint-Preux, de tal modo que tem a seguinte ideia e a comunica para Júlia: convidar Saint-Preux para se tornar o preceptor de seus filhos. Neste estratagema de Wolmar, distingue-se a intenção de afirmar a condição do preceptor como um indivíduo assexuado, o que renova a ascese erótica advinda da hegemonia do espírito sobre o desejo sexual. E é justamente isto que acontece, pois Júlia e Saint-Preux voltam a estar próximos, mas absolutamente distantes da condição de amantes.

Porém, no final do livro Júlia adoece e, em seu leito de morte, confessa o seguinte: “sim, em vão quis abafar o primeiro sentimento que me fez viver, ele se concentrou em meu coração. Desperta no momento em que não deve ser mais temido, anima-se quando minhas forças me abandonam, reanima-me quando agonizo”.⁷⁵ Somente às portas da morte houve o arrefecimento do dever moral, fato este que possibilitou que Júlia assumisse o amor sempre presente em relação

75 Rousseau (2006, p. 634).

ao seu preceptor, pois esse sentimento despertara exatamente “no momento em que não deve ser mais temido”.

No caso de Júlia, trata-se de uma situação na qual sempre houve a intenção de que a libido se consubstanciasse à realização de seus fins primários (sexuais) quanto ao seu preceptor. E por mais que se deseje classificar a profissão de ensinar como absolutamente alicerçada em elementos objetivos, relativos ao ensino de determinados conteúdos, os elementos subjetivos, inclusive afetivos, sempre se fizeram atuantes nas relações constituídas entre professores e alunos. O próprio termo *currículo oculto*, consagrado pela sociologia da educação, se fundamenta também nos elementos subjetivos que são determinantes para que um professor, por exemplo, avalie os alunos e lhes atribua notas diferenciadas de acordo com o tipo de afeição que possui ou não por um determinado aluno, tal como foi sobejamente demonstrado pelos escritos de Bourdieu.⁷⁶

A necessidade de se considerar a presença de tais elementos subjetivos, sobretudo quando se afirma o tabu do professor como indivíduo assexuado, faz com que se reflita sobre o jogo pedagógico como um jogo de afetos. Não há como negar a existência da libido sublimada quando o professor afetuosamente sorri de satisfação ao perceber o modo como o aluno elabora um raciocínio ainda mais complexo, justamente porque este aluno conservou transformada a ideia que lhe fora apresentada pelo educador. Assim, esta mesma libido sublimada também é exposta na alegria do aluno, que é ouvido e respeitado pelo professor em relação à forma como ele elaborou tal raciocínio. É neste sentido que ocorre outra renovação em relação ao processo educacional/formativo: pois o Eros, que foi identificado por Sócrates como elemento decisivo para que houvesse o conhecimento da essência do conceito, se revigora na formação (*Bildung*) que Adorno relacionou à capacidade de amar, pois, para o frankfurtiano, a formação

corresponde à disposição aberta, à capacidade de se abrir a elementos do espírito, apropriando-os de modo produtivo na consciência, em vez de se ocupar com os mesmos unicamente

76 Bourdieu (2007).

para aprender, conforme prescreve um clichê insuportável. Se não fosse pelo meu temor em ser interpretado equivocadamente como sentimental, eu diria que para haver formação cultural se requer amor; e o defeito certamente se refere à capacidade de amar.⁷⁷

Para que haja formação, é preciso haver o amor necessário para considerar o outro como ser humano, de modo a se fazer com que eticamente o indivíduo se coloque no lugar deste outro e reflita sobre as consequências de seu próprio comportamento. Este processo amoroso de sensibilização, que na realidade se revela como contraponto ao exercício da onipotência narcísica, torna-se o sustentáculo da formação, cujos conteúdos objetivos são, portanto, criticamente relacionados aos elementos subjetivos de tal processo. Mas e se houvesse uma sociedade na qual ocorresse exatamente o inverso, ou seja, a afirmação da onipotência narcísica do pensamento em detrimento à formação (*Bildung*) destacada por Adorno? De que maneira a ambivalência, na forma de manifestações de afeto e, sobretudo, de interdições psíquicas (tabus) dos alunos em relação aos professores, estaria se materializando na sociedade, cujas vidas digitalmente se virtualizam? Na sociedade da cultura digital, estariam os alunos como que virando o jogo e, assim, se transformando em algozes de seus professores de maneira jamais vista no desenrolar das relações instituídas entre ambos? No próximo capítulo serão apresentadas as análises do modo como os alunos, ao se sentirem empoderados com seus celulares, reagem no YouTube aos tabus que foram até então historicamente produzidos em relação aos professores.

77 Adorno (1995, p. 64).