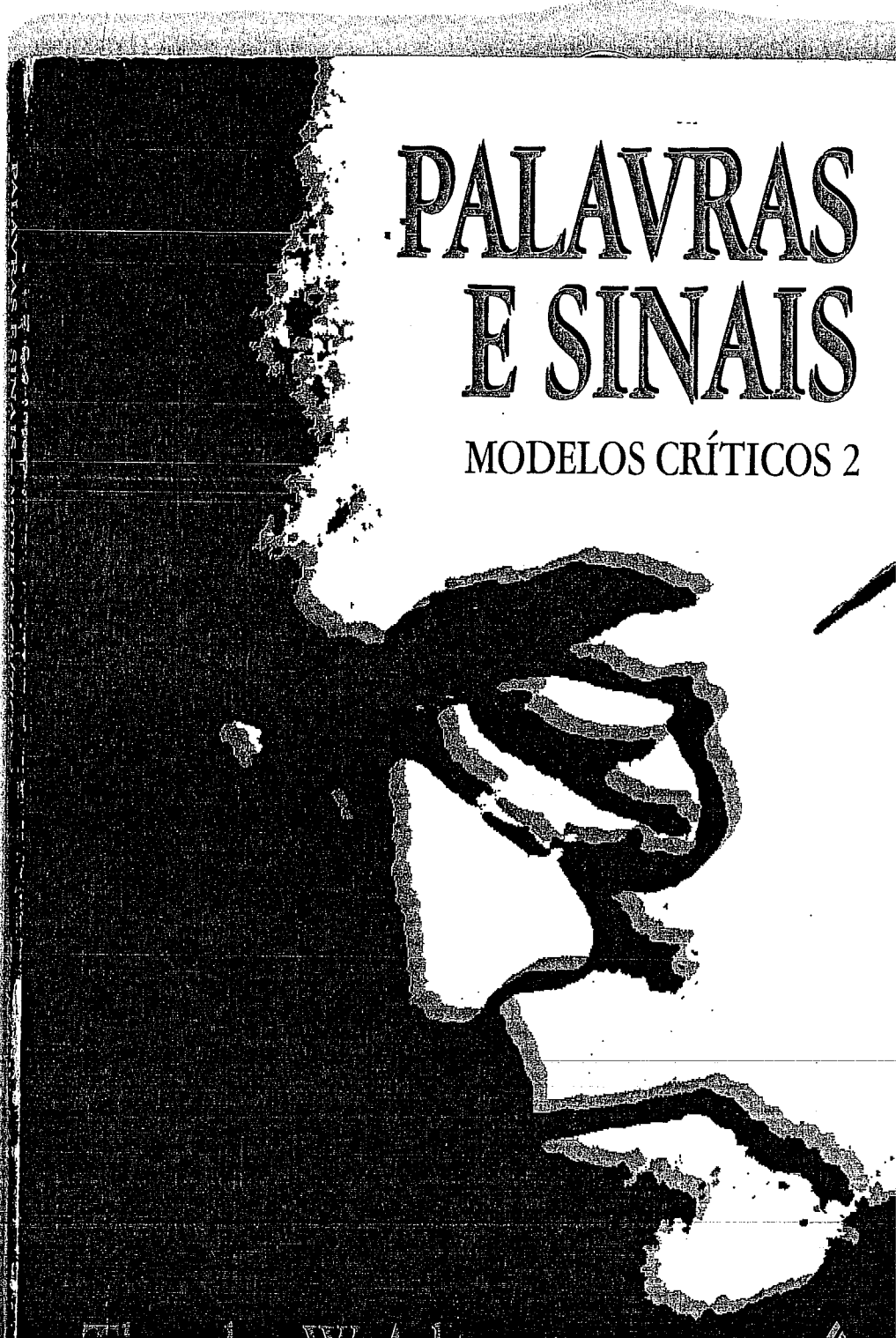


# PALAVRAS E SINAIS

MODELOS CRÍTICOS 2



**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Adorno, Theodor W., 1903-1969.

Palavras e sinais : modelos críticos 2/ Theodor W. Adorno ;  
tradução de Maria Helena Ruschel ; supervisão de Álvaro Valls. -  
Petrópolis, RJ : Vozes, 1995.

Título original: Stichworte Kritische modelle 2. Bibliografia.  
ISBN 85-326-1431-0

1. Adorno, Theodor W., 1903-1969 2. Dialética 3. Filosofia  
I. Valls, Álvaro L.M. II. Título.

95-1817

CDD-193

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Filosofia alemã 193
2. Filósofos alemães 193

Theodor W. Adorno

**P**ALAVRAS

**E**

**S**INAIS

Modelos críticos 2

Tradução de Maria Helena Ruschel  
Supervisão de Álvaro Valls



VOZES

Petrópolis  
1995

## TABUS QUE PAIRAM SOBRE A PROFISSÃO DE ENSINAR<sup>27</sup>

1968

O que lhes exponho aqui é meramente uma formulação do problema. Não esperem uma teoria perfeitamente elaborada – para a qual, não sendo profissional da pedagogia, não estou legitimado de forma alguma – nem que lhes transmita resultados conclusivos de uma investigação empírica. Para fazê-lo, seria obrigado a anexar às minhas formulações uma série de trabalhos pormenorizados, em particular, estudos de casos individuais, inclusive e principalmente, na dimensão psicanalítica. De qualquer forma, minhas observações ser-

---

27. *Nota preliminar da tradução:* Pela legislação brasileira, os profissionais do ensino – isto é, os docentes em todos os níveis – são designados pelo termo *professor*. A legislação alemã, no entanto, reserva o título de *Professor* aos professores universitários, ficando os profissionais do ensino de primeiro e segundo graus com o título de *Lehrer(in)*. O texto, de uma forma geral, discorre sobre o *Lehrer*, referindo-se poucas vezes ao professor de nível superior [*Universitätsprofessor* ou *Universitätslehrer*]. Por essa razão, e já que em português a palavra *professor* traduz ambos os termos alemães, *Lehrer* e *Professor*, optamos por assinalar entre parênteses sempre que não ficar claro que não se trata de *Lehrer(in)*. Já o qualificativo da “profissão de ensinar”, *Lehrberuf*, também foi traduzido por *docência* e por *magistério*, obedecendo a uma lei elementar da produção de textos – e a tradução não deixa de ser uma produção de texto –, segundo a qual deve-se usar sinônimos para evitar monótonas e desnecessárias repetições de termos e também porque “profissão de ensinar”, tradução mais literal de *Lehrberuf*, não é uma expressão de uso corrente para referir-se à atividade dos professores (N.T.).

vem, quando muito, para pôr em relevo algumas das dimensões da aversão à docência que desempenham, em relação à notória crise da nova geração, um papel não tão manifesto, mas talvez, precisamente por isso, considerável. Ao mesmo tempo, pelo menos tangenciam uma série de problemas tocantes à profissão de ensinar e sua problemática; ambas são dificilmente separáveis.

Para começar, permitam-me relatar-lhes uma experiência que vai servir de ponto de partida: tenho observado que são precisamente os licenciados mais talentosos os que, após haver prestado o exame final, expressam maior repugnância contra aquilo para o qual esse exame os habilita e para o que se espera deles depois deste. Experimentam como uma espécie de coação o tornar-se professores e se sujeitam a isso somente como uma última 'ratio'. Eu tenho, todavia, oportunidade de ver uma proporção nada insignificante de tais egressos e não tenho motivos para supor que constitua uma seleção negativa.

Muitos dos motivos dessa aversão são racionais e vocês os têm tão presentes que não necessito entrar em pormenores. Assim, antes de tudo, a antipatia pela regulamentação imposta pelos planos de ensino que meu amigo Hellmut Becker qualificou como os da *escola administrada*. Também intervêm motivos materiais: a idéia de que a docência é uma profissão de fome, embora ainda persista tenazmente, não mais corresponde à realidade. A desproporção a que me refiro parece-me, se me é lícito antecipá-lo, característica de todo o complexo do qual pretendo me ocupar: as motivações subjetivas da aversão ao magistério e, essencialmente, as inconscientes. É o que entendo por *tabus*: representações inconscientes ou pré-conscientes dos candidatos a essa profissão – mas também dos demais, sobretudo das próprias crianças – as quais infligem a esta profissão uma espécie de interdição psíquica que a expõe a dificuldades das quais, raras vezes, se tem uma idéia clara. Emprego, pois, o conceito de *tabu* num sentido de certa forma estrito, como a sedimen-

caráter econômico que acabo de mencionar, perderam em grande medida sua base real, inclusive mais que as idéias econômicas, mas que, como preconceitos psicológicos e sociais que são, conservam-se tenazmente e reagem, por sua vez, sobre a realidade, transformando-se em forças reais.

Permitam-me que lhes dê algumas provas triviais do que estou dizendo. Quando se lêem, por exemplo, as propostas matrimoniais que aparecem nos classificados dos jornais – o que é muito instrutivo – observa-se que os anunciantes, quando são professores ou professoras, enfatizam que não são simples professores, digamos professores das séries iniciais [*Schulmeistern*]. Quase não se encontrará uma única proposta matrimonial de professores que não esteja acompanhada por esta tranqüilizadora asseveração. Ou então: não só em alemão, mas também em outros idiomas, existe uma série de expressões depreciativas para o professor; em alemão, a mais conhecida é *Pauker*, o que bate o bumbo; mais vulgar e também procedente da esfera dos instrumentos de percussão, *Steisstrommler*, baterista de traseiros; em inglês, '*Schoolmarm*' para as professoras solteironas, ressequidas, amargas e murchas. Inequivocamente, o magistério, comparado com outras profissões acadêmicas como a advocacia ou a medicina, possui certo aroma de algo não aceito de todo socialmente. Em geral, a população distingue – e a sociologia da educação e da universidade não se ocuparam suficientemente desse fato – entre especialidades elegantes e não-elegantes; às elegantes pertencem a jurisprudência e a medicina e, sem qualquer discussão, não a carreira de filologia; nas faculdades de filosofia, constitui uma clara exceção a história da arte que, na escala de prestígio, obtém uma pontuação elevada. Se estou bem informado – o que não posso controlar, porque não mantenho relações diretas com os círculos correspondentes –, numa corporação muito exclusiva, presumivelmente a mais exclusiva das que hoje existem, tacitamente são recusados os filólogos. Segundo isto, de acordo com a opinião corrente, não se considera o

professor, embora tenha formação universitária, como digno de reconhecimento social; quase se poderia dizer que é um indivíduo ao qual não se trata de *Herr* (Senhor) com a especial conotação de que esse termo está revestido no linguajar alemão moderno e a qual se vincula evidentemente com a presumida igualdade de oportunidades no âmbito da instrução. Em relação a isso, parece notavelmente complementar o até agora inabalável prestígio, estatisticamente comprovado, de que goza o professor universitário. Uma tal ambivalência: por um lado, a carreira do professor universitário como a mais altamente cotada, por outro, o surdo ódio que paira sobre o magistério aponta para algo mais profundo. Dentro do mesmo contexto inscreve-se o fato de que na Alemanha os professores universitários tenham bloqueado o título de *Professoren* aos mestres [*Oberlehrern*], ou, como agora são denominados, os *Studienräten*; em outros países, como na França, o sistema existente possibilita uma ascensão contínua e não traçou esse limite cortante. Não posso julgar se esse fato também influi sobre o próprio prestígio da profissão de ensinar e sobre os aspectos psicológicos de que falo.

A estes sintomas, sem dúvida, deveriam acrescentar-se outros, mais próximos à coisa mesma, mais concludentes. Para começar, podem servir-nos de base para algumas especulações. Eu disse que a idéia da pobreza do professor era ultrapassada; persiste indubitavelmente, a discrepância entre a pretensão da intelectualidade a obter 'status' e influência, pretensão à qual, pelo menos segundo a ideologia, responde o professor e, por outro lado, sua posição material. Esta discrepância não deixa de afetar a intelectualidade. Schopenhauer havia assinalado esse fato precisamente em relação aos professores universitários. Ele opinava que o caráter subalterno, observável neles há mais de cem anos, estava intimamente vinculado com sua baixa remuneração. Na Alemanha, é preciso acrescentar, a aspiração da intelectualidade a possuir 'status' e influência, problemática por si própria, nunca foi satisfeita. É possível que isso estivesse condicionado pelo atraso do desenvolvimento burguês, a

longa sobrevivência do não precisamente copiado, como alemão, que gerou o tipo de preceptor [*Hofmeister*]<sup>28</sup> como serviçal. Nesse contexto, permito-me narrar-lhes uma história que me parece característica. Aconteceu em Frankfurt. Numa reunião social aristocrática e elegante, surgiu o tema de Hölderlin e sua relação com Diótima. Entre os presentes, encontrava-se uma descendente direta da família Gontard; velha como ela só, era surda como uma porta, ninguém imaginava que ela pudesse seguir a conversação. Inesperadamente, tomou a palavra e disse uma única frase em bom dialeto frankfurtiano: "Sim, sim, mas por mais que se diga, não deixa de ser um preceptor [*Hauslehrer*]..." Em nossa época, há poucos decênios, ela ainda via aquela história de amor do ponto de vista do patriciado, o qual considera o preceptor como um laçao melhor, expressão que, como se sabe, teria usado o Senhor von Gontard, referindo-se a Hölderlin.

No sentido desta 'imagerie', o professor é herdeiro do escriba, do copista. O menosprezo por ele, como indiquei, tem raízes feudais e o encontramos documentado desde a Idade Média e começos do Renascimento; assim, por exemplo, na canção dos Nibelungos, o desdém de Hagen pelo capelão, como o fraco, o qual, contudo, é precisamente aquele que escapa com vida. Cavalheiros tão instruídos que soubessem ler livros eram a exceção; não fosse assim, Hartmann von der Aue não se teria jactado de tal capacidade. Talvez intervenham aqui velhas recordações de quando os professores eram escravos<sup>29</sup>. O intelecto está separado da força física. Aquele sempre teve certa função no governo da sociedade, mas tornava-se suspeito, onde quer que a precedência da força física sobrevivesse à divisão do trabalho. Este

---

28. Em alemão, o termo *Hofmeister* significa tanto preceptor quanto mordomo (N.T.).

29. Sou grato a Jacob Taubes por essa referência.



momento pré-histórico ressurgir permanentemente. Na Alemanha, talvez também nos países anglo-saxões e, com toda certeza, na Inglaterra, pode-se definir o menosprezo pelos professores como ressentimento do guerreiro, menosprezo que, logo, mediante um interminável mecanismo de identificação, penetra no povo. As crianças em geral têm uma forte inclinação a identificar-se com o soldadesco [*mit Soldatischem*], como hoje tão bem se diz; lembro aqui com que prazer se vestem de 'cowboys', que alegria lhes causa correr de um lado para outro com seus fuzis. Salta aos olhos que elas recorrem ontogeneticamente ao processo filogenético que liberou os homens, pouco a pouco, da força física; o complexo total da força física, ambivalente em grau máximo e carregado de afetividade num mundo em que é exercida diretamente apenas nas situações-limite fartamente conhecidas, desempenha aqui seu papel decisivo. É célebre a anedota do 'condottiere' Georg von Frundsberg que, na *Dieta Imperial de Worms*, bateu no ombro de Lutero e lhe disse: "Mongezinho, mongezinho, vais por perigoso caminho"; uma conduta na qual se mesclam o respeito pela independência do espírito e o fácil desprezo por quem não porta armas e, em qualquer momento, pode ser liquidado pelos esbirros. O ressentimento [*Rancune*] faz com que alguns analfabetos tenham por inferiores as pessoas instruídas assim que estas os enfrentem com alguma autoridade, sem ocupar uma elevada posição social - como a do alto clero, por exemplo -, nem exercer poder social algum. O professor é herdeiro do monge; o ódio ou a ambivalência que despertava a profissão deste passam a ele depois que o monge perdeu em grande medida sua função.

A ambivalência frente ao instruído é arcaica. Verdaderamente mítica é a magnífica história de Kafka sobre o médico de campanha que, após atender ao falso chamado da campanha noturna, é sacrificado; sabe-se, através da etnologia, que o curandeiro ou chefe da tribo, do mesmo modo que desfruta de todo tipo de honrarias, também pode, em determinadas situações, ser assassinado, sacrificado.

Voces poderiam perguntar como as arcaicas ambivalências passaram precisamente aos professores, enquanto outras profissões, também intelectuais, ficaram isentas disso. Explicar por que algo não ocorreu sempre oferece sérias dificuldades de índole gnosiológica. Eu gostaria apenas de comunicar-lhes uma consideração de senso comum. Juristas e médicos, profissões igualmente intelectuais, não estão sujeitos àquele tabu. Mas, são hoje profissões *liberais*, sujeitas ao mecanismo da competição; é certo que, com melhores perspectivas econômicas, mas, em contrapartida, sem escudar-se nem assegurar-se em uma burocracia, e, graças a essa independência, são tidas em maior estima. Insinua-se aqui um contraste social que talvez possua um alcance muito mais vasto; uma ruptura dentro da própria classe burguesa, pelo menos na pequena burguesia, entre os livres, que ganham mais, mas cujos ingressos não estão garantidos, e que podem gozar de certo ar de arrojo, de cavalheirismo e, por outro lado, os funcionários e empregados fixos, aos quais, apesar de se invejar por sua segurança funcional, olha-se por cima do ombro: *barnabés e bestas de escritório*<sup>30</sup>, com horas fixas de trabalho e carreira de passo de boi [*Ochsentour*]<sup>31</sup>. Por outro lado, juizes e funcionários de Estado possuem, por delegação, algum poder efetivo, enquanto que a consciência pública não leva a sério o dos professores, exercido sobre aqueles que não são sujeitos de pleno direito, ou seja, as crianças. Se se leva a mal o poder do professor, é porque ele apenas constitui a paródia do poder

---

30. *Amts* e *Bürohengste*: são expressões mais ou menos pejorativas em relação aos funcionários estáveis; por isso, optamos por termos de sentido semelhante em português (N.T.).

31. Definida pelo *Wahrig* como "*Laufbahn eines Beamter (Offiziers), der von Stufe zu Stufe langsam befördert wird*" ("Carreira de um empregado (oficial) que, de degrau em degrau, ascende lentamente"). Tem também o sentido de *trabalho duro, forçado*, permitindo a ironia, tão ao gosto de Adorno (N.T.).

real, desse poder que produz admiração. Expressões como *tirano da escola* recordam que o tipo de professor aí fixado é tão irracionalmente despótico que vem a ser a caricatura do despotismo, já que não é capaz de produzir outro feito que o de encerrar por uma tarde a umas pobres crianças, suas vítimas.

O reverso daquela ambivalência é a mágica veneração de que desfrutam os mestres em certos países, como antigamente na China, e em alguns grupos, como entre os judeus piedosos. O aspecto mágico da relação com os professores parece ser mais forte nos países ou grupos em que a profissão do ensino está ligada à autoridade religiosa, enquanto que a posição negativa se intensifica com a decadência dessa autoridade. É notável que os professores que gozam de maior reputação na Alemanha, os professores universitários [*akademischen*], na prática quase nunca exercem funções disciplinares e, pelo menos no plano ideal ou segundo a opinião pública, levam a cabo investigações produtivas, isto é, não se fixam no âmbito pedagógico, tido como secundário, ou, como eu dizia, ilusório. O problema da imanente não-verdade da pedagogia reside decerto em que o objeto explorado é feito sob medida para os destinatários do processo, não é um trabalho puramente objetivo, pela coisa em si. Esta é antes *pedagogizada*. Já, por essa única razão, as crianças deveriam sentir-se inconscientemente enganadas. Não só os professores transmitem receptivamente algo já estabelecido, senão que sua função mediadora como tal, como todas as atividades de circulação, é algo suspeito de antemão desde o ponto de vista social, atraindo certa aversão geral. Max Scheler disse uma vez que ele só produziu efeitos pedagógicos pelo fato de nunca ter tratado seus alunos de forma pedagógica. Se me é permitida a referência pessoal, minha experiência corrobora por inteiro esse ponto de vista. O êxito como professor universitário dá-se evidentemente graças à ausência de todo cálculo sobre a aquisição de influência, à renúncia a qualquer tentativa de persuasão.

profissão de ensinar que já se anuncia, entra em cena uma certa reviravolta. É perceptível também uma mudança de estrutura em relação ao professor universitário. Nos Estados Unidos, onde tais procedimentos são muito mais pronunciados que aqui na Alemanha, já faz muito tempo que o professor [Professor] passou gradual, mas penso que irresistivelmente, a ser um vendedor de conhecimentos, ao qual se lastima um pouco porque não é capaz de tirar melhor proveito destes em seu próprio interesse material. Por certo que há aqui, frente à imagem do professor como o Bom Deus, como ainda aparece nos 'Buddenbroocks', um progresso de ilustração; mas, ao mesmo tempo, tal racionalidade-relativa-aos-fins reduz o espírito a seu valor de troca, e isto é tão problemático como todo progresso dentro do 'status quo'.

Eu falava da função disciplinar. Com isto, chego, se não me engano, ao centro da questão; mas devo repetir que se trata de considerações hipotéticas, não de resultados de uma investigação. Por trás da imagem negativa do professor está a do Prügler, distribuidor de pancadas, palavra que, de resto, também aparece no *Processo* de Kafka. Sustento que este complexo, mesmo depois que se proibiu o castigo corporal, é determinante em relação aos tabus que recaem sobre a profissão de ensinar. Esta 'imagem' apresenta o professor como alguém fisicamente mais forte que bate no mais frágil. Nessa função, que se lhe atribui mesmo depois de oficialmente abolida – embora, na verdade, se conserve em muitas regiões do país como se se tratasse de valores eternos e legítima obrigação – o professor infringe um velho código de honra que se transmite inconscientemente de geração em geração que, certamente, conservam as crianças burguesas. Por assim dizê-lo, não é 'fair', não joga limpo. Algo dessa 'unfairness' tem também – e qualquer professor, inclusive o

---

32. Ver glossário (N.T.).

universitário [*Universitätslehrer*], pode percebê-lo – a vantagem de seu saber frente ao de seus alunos, que ele faz valer sem ter o direito, pois ela é inseparável de sua função, ao passo que lhe empresta sempre uma autoridade da qual lhe é difícil prescindir. A 'unfairness' está – se nesse contexto posso usar uma única vez, excepcionalmente, o termo *ontologia* – incluída, por assim dizer, na ontologia do professor. Quem é capaz de auto-reflexão, se pensar um pouco, depara-se com o fato de que, como professor, digamos, como professor universitário [*akademischer*], tem, da cátedra, a possibilidade de fazer uso da palavra para argumentar mais extensamente, sem que alguém possa contradizê-lo. Com esta situação, ajusta-se ironicamente o fato de que, se alguém dá aos universitários a oportunidade de formularem questões e tenta aproximar a forma do curso à do seminário, em geral, hoje mesmo, não encontra correspondência, até o ponto de que os acadêmicos parecem desejar a aula magistral, dogmática nos cursos principais que freqüentam. O professor é forçado à deslealdade, e não só até certo ponto, pela sua própria profissão: por saber mais, tem a vantagem de que não se pode contradizê-lo; mas ele é obrigado à deslealdade, e isto me parece essencial, também pela sociedade. Uma vez que esta, hoje como ontem, no fundo repousa sobre a força física e só é capaz – na hora da verdade – de fazer cumprir seus ordenamentos, valendo-se dela, por distante que esta possibilidade pareça da suposta vida normal, até hoje e sob as relações imperantes, não pode cumprir a tarefa chamada de integração civilizadora que, segundo a doutrina geral, compete à educação providenciar, mais do que o potencial da força física. Essa força física é delegada pela sociedade e, ao mesmo tempo, renegada nos representantes que a exercem. Estes são os bodes expiatórios daqueles que são atingidos pela ordem. O protótipo negativamente investido – e falo de uma 'imagerie', de representações que operam inconscientemente e não, ou só rudimentarmente, de uma realidade – o protótipo dessa 'imagerie' é o carcereiro, e, quem sabe, mais ainda o sargento. Eu não sei até que ponto corresponde aos fatos que nos

séculos XVII e XVIII se teriam colocado como professores de primeiro grau soldados já reformados. De qualquer maneira, essa idéia popular é extremamente característica da 'imago' do professor. Ressonâncias soldadescas tem a expressão *Steisstrommler*, baterista de traseiros; inconscientemente talvez representem-se os professores à maneira daqueles veteranos, como uma espécie de aleijados, como pessoas sem função na vida real, no real processo de produção da sociedade, que contribuem apenas de uma forma difícil de averiguar e pela via de uma graça que lhes foi concedida, para que o todo e sua própria vida sigam de alguma maneira seu curso. Daí resulta que, quem se opõe ao castigo corporal, defende, em virtude dessa 'imagerie', o interesse do professor ao menos tanto quanto o do aluno. Somente se pode esperar uma mudança no complexo total de que lhes estou falando quando tiver desaparecido nas escolas, até os últimos vestígios, a lembrança dos açoites, como talvez já ocorra em grande parte na América.

Para a constituição interna desse complexo, parece-me essencial que a força física necessária a uma sociedade baseada na dominação não seja – ao mesmo tempo e a preço algum – assumida, já que ela se apresenta como liberal burguesa. Isto determina tanto a delegação da força – um senhor não açoita – como o desprezo pelo professor que faz aquilo sem o que não se pode viver e, no fundo, se sabe que é o mal, e que é menosprezado duplamente porque, ao mesmo tempo em que se respalda isto, está-se demasiadamente advertido para praticá-lo diretamente. Minha hipótese é a de que a 'imago' inconsciente do castigador é muito mais decisiva sobre as representações do professor que qualquer prática de tunda. Se eu tivesse de sugerir investigações empíricas sobre o complexo do professor, essa me interessaria mais que nenhuma outra. Na imagem do professor se reproduz, ainda que atenuada, algo da imagem do verdugo, investida de afetividade em grau máximo.

Que esta 'imagerie' consiga reforçar a crença de que o professor não é um senhor, mas um fracote que castiga, ou

um monge sem caráter numinoso, mostra-se drasticamente na dimensão erótica. Por um lado, eroticamente, ele não conta muito; por outro, desempenha, no sonhador de quinze anos, por exemplo, um importante papel libidinoso. Mas, geralmente, só como objeto inacessível; basta que se observem nele os mais leves impulsos de simpatia para ser difamado como injusto. A inacessibilidade associa-se à representação de um ser tendencialmente excluído da esfera erótica. Desde o ponto de vista psicanalítico, esta 'imagerie' do professor leva à da castração. Um professor que, por exemplo, como o fazia em minha infância um que era muito humano, se vista com elegância porque tem posses, ou que simplesmente chame um pouco a atenção por vaidade acadêmica, cai imediatamente em ridículo. É difícil distinguir até que ponto tais tabus específicos são em realidade de índole meramente psicológica, ou se, além disso, a práxis, a idéia do professor de vida irrepreensível, modelo para jovens imaturos, o obriga realmente a uma ascese do erotismo muito mais severa que a exigida em outras profissões, digamos, para designar uma, a de parlamentar. Nos romances e nas peças de teatro – as de Wedekind, por exemplo –, escritas ao redor de 1900, nas quais se critica a escola, muitas vezes o professor aparece como particularmente repressivo desde o ponto de vista erótico, como mutilado justamente em sua vida sexual. Esta imagem de quase castrado ou ao menos eroticamente neutralizado, não livremente desenvolvido, esta imagem de pessoas que não contam na competição erótica, corresponde ao infantilismo, real ou presumido do professor. Gostaria de referir-me à novela tão significativa de Heinrich Mann, *Professor Unrat*<sup>33</sup>, que, provavelmente, a

---

33. O nome do professor é Rat; seu apelido é *Unrat* (que pode significar, entre outras coisas, *lixo, despojos*).

Na versão castelhana, *Professor Unrat* foi traduzido como *Professor Basura* ("Professor Lixo"), talvez pelas expressões dos estudantes que aparecem no romance, como esta: "Oho! Ich wittere Unrat!", para a qual a expressão "Oh, estou farejando lixo!" – é uma das traduções possíveis (N.T.).

maioria de vocês só conheça através de sua versão cinematográfica 'Kitsch': *O anjo azul*. O tirano da escola, cuja queda constitui o conteúdo da obra, não aparece aureolado no romance, como no filme, com esse humor rutilante e ominoso. De fato, ele se comporta com a prostituta – à qual chama *A artista Fröhlich (feliz)*<sup>34</sup> – de maneira idêntica à de seus alunos, estudantes de segundo grau. Ele se assemelha a eles, com efeito, como o diz expressamente em uma passagem Heinrich Mann, por todo seu horizonte anímico e por sua forma de reagir: ele mesmo é propriamente um menino. O desprezo pelo professor teria, assim, também outro aspecto: inserido em um mundo infantil que, ou é mesmo o seu, ou ao qual ao menos se adapta, não é considerado totalmente como um adulto; ao mesmo tempo, ele é um adulto e deriva suas exigências dessa condição. Sua solenidade desajeitada é vivida mais como compensação insuficiente dessa discrepância.

Tudo isso só é a forma específica que, no caso do professor, reveste um fenômeno conhecido pela sociologia em seu caráter genérico sob o nome de *déformation professionnelle*. Mas, na 'imago' do professor, a *déformation professionnelle* torna-se justamente a definição da profissão mesma. Em minha juventude, contaram-me uma anedota sobre um professor de ginásio de Praga que teria dito: "Vejam, para dar um exemplo da vida cotidiana: o general toma a cidade". Por *vida cotidiana*, entende-se aqui a da escola, onde nas aulas de latim, nos paradigmas, aparecem a cada passo orações-modelo como essa do general que toma a cidade. O mundo da escola, que hoje precisamente tanto se cita e fetichiza como se fosse algo valioso subsistente em si, toma o lugar da realidade, dessa mesma realidade que a escola, com sua organização, mantém cuidadosamente distanciada

---

34. *Fröhlich* pode significar tanto um nome de família quanto *feliz* (N.T.).



de si. O infantilismo do professor manifesta-se no fato de que ele confunde o microcosmos da escola, mais ou menos impermeável em relação à sociedade dos adultos – as associações de pais e coisas parecidas são tentativas desesperadas de romper esse isolamento –, que confunde o mundo fechado entre paredes com a realidade. Em boa parte, é esta a causa pela qual a escola defende tão obstinadamente suas trincheiras.

Amiúde, colocam-se os professores em categorias idênticas à do herói de uma tragicomédia de estilo naturalista; poder-se-ia, a seu respeito, falar de um complexo de devaneio. Encontram-se permanentemente suspeitos da assim chamada ingenuidade. Provavelmente, não são mais ingênuos do que, por exemplo, os juizes, aos quais se referiu Karl Kraus em suas análises dos processos morais. No clichê *alienado do mundo* [*Weltfremd*] entremesclam-se os traços infantis de não poucos professores com os aspectos de muitos alunos. Infantil é o realismo exagerado dos que se acreditam capazes de adaptar-se ao princípio de realidade com maior êxito que o professor, o qual, continuamente, deve proclamar e encarnar ideais de superego como compensação do que sentem como seu próprio déficit, a saber, que não são, todavia, sujeitos autônomos. Por isso, os professores que correspondem ao seu ideal de homem mundano, os que jogam futebol ou os bons de copo, gozam de tanta preferência entre os alunos. Em meus tempos de ginásio, desfrutavam de especial simpatia os que, com ou sem razão, passavam por haver sido em outros tempos membros das corporações estudantis. Impera um tipo de antinomia: professores e alunos são injustos uns com os outros, quando os primeiros disparam sobre verdades eternas que, em geral, não são tais, e os segundos, em contrapartida, optam por uma adoração imbecil pelos Beatles.

Em tais contextos, deve ser visto o papel das extravagâncias dos professores que, em tão ampla medida, constituem o ponto de partida do rancor dos alunos. O processo de

civilização, do qual são agentes os professores, consiste, em grande parte, num processo de nivelamento. Tenta eliminar dos alunos essa natureza informe que, reprimida, reaparece nas extravagâncias, maneirismos no falar, sintomas de intumescimento, tiques e inabilidades dos professores. Triunfam os alunos que observaram no professor aquilo contra o que instintivamente se volta todo o doloroso processo da educação. Isso contém, sem dúvida, uma crítica ao processo da educação enquanto tal que, nessa cultura, até hoje, em geral, tem fracassado. Esse fracasso é testemunhado também pela dupla hierarquia observável dentro da escola: a oficial, segundo capacidade intelectual, rendimento, notas; e outra, latente, não oficial, na qual tem seu papel a força física – ser um homem – e até certas disposições mentais de caráter, prático, não honradas pela hierarquia oficial. O Nacional-Socialismo explorou, aliás de nenhum modo só na escola, essa dupla hierarquia, ao instigar a segunda contra a primeira, assim como na grande política, o partido contra o Estado. A investigação pedagógica deveria dedicar especial atenção à hierarquia latente da escola.

As resistências das crianças e dos adolescentes, como que institucionalizadas na segunda hierarquia, seguramente lhes foram transferidas, em parte, pelos pais. Muitas baseiam-se em estereótipos herdados; mas algumas repousam, como tratei de desenvolver, na situação objetiva do professor. Aqui intervém algo essencial, familiar à psicanálise. Com a superação do complexo de Édipo, a separação do pai e a interiorização da imagem paterna, as crianças percebem que seus pais não correspondem ao ideal de ego que estes lhes transmitem. Nos professores, voltam a enfrentar-se com o ideal de ego, talvez com maior clareza, e esperam poder identificar-se com eles. Mas, uma vez mais, isto não lhes é possível por muitas razões, antes de tudo porque os próprios professores são, em medida considerável, produto da coerção ao conformismo contra o qual se dirige o ideal de ego das crianças, não dispostas ainda para as concessões. Também a do professor é uma profissão burguesa; ninguém, salvo o

mentiroso idealismo, o negará. O professor não é essa pessoa integral [*unverstümmelte*] que as crianças, embora vagamente, esperam, mas alguém que, inevitavelmente, se limita, entre todas as outras possibilidades e tipos profissionais, à sua própria profissão, concentrando-se nessa como especialista; em verdade, já a priori o contrário do que espera dele o inconsciente: precisamente que não seja um especialista, enquanto ele exatamente se vê obrigado a sê-lo. A idiossincrásica sensibilidade das crianças para com as extravagâncias dos professores, que provavelmente vai muito além do que os adultos imaginam, provém de que o modo de ser do professor desautoriza o ideal de uma pessoa direita e normal em sentido enfático, ideal com o qual as crianças primariamente se aproximam dos professores, mesmo quando, escarmentadas por experiências anteriores, já estejam um tanto endurecidas pelos clichês.

Acresce-se a isso um momento social que ocasiona tensões quase insuperáveis. A criança é arrancada, aliás muitas vezes já desde o jardim de infância, da 'primary community', de uma circunstância imediata, acolhedora, cálida, e experimenta na escola, de repente, pela primeira vez, o choque da alienação; a escola é, para o desenvolvimento do indivíduo, quase o protótipo da alienação social. O velho costume burguês, segundo o qual o professor dá rosquinhas aos seus pupilos no primeiro dia, denota esse pressentimento: buscava mitigar o choque. Agente dessa alienação é a autoridade magistral, e o investimento negativo da 'ímago' do professor, a conseqüente reação. A civilização que ele lhes impõe, as renúncias que delas exige, mobilizam nas crianças, automaticamente, as 'ímagens' do professor acumuladas no curso da história; como todo resíduo [*Unrat*] que brota do inconsciente, podem ser suscitadas de novo segundo as necessidades da economia psíquica. Eis por que fica tão desesperadamente difícil aos professores agir com justiça, pois sua profissão os impede de efetuar a separação, possível em quase todas as outras carreiras, entre o trabalho objetivo - e seu trabalho com pessoas viventes é tão objetivo

quanto o do médico, análogo desde esse ponto de vista - e o afeto pessoal. Com efeito, seu trabalho se realiza sob a forma de uma relação imediata, de um dar e receber, do qual aquele jamais pode ser livrado em nome de suas dificuldades extremamente mediatas. Por princípio, o que sucede na escola fica muito aquém do ansiosamente esperado. Nesse sentido, a própria profissão do ensino tem ficado arcaicamente para trás com respeito à civilização que representa; talvez as máquinas de ensinar a dispensem de uma pretensão humana cujo cumprimento lhe está vedado. Este arcaísmo atinente à profissão do professor enquanto tal não só favorece os arcaísmos dos símbolos que o rodeiam, senão que também suscita esses arcaísmos em sua própria conduta, em seus ralhos, lamentações, reprimendas e outros comportamentos do estilo, modos de reação que sempre estão próximos à força física, ao mesmo tempo em que denotam algo de incerteza e debilidade. Se, não obstante, o professor não reagisse subjetivamente, se fosse na realidade tão objetivo que nem chegasse a ter reações inadequadas, com maior razão pareceria desumano e frio às crianças; em todo caso, seria rechaçado por essas com maior veemência ainda. Vocês podem ver que eu não exagerava quando falava de uma antinomia. Somente uma mudança de atitude por parte dos professores, se me é lícito fazer essa indicação, poderia contribuir para superá-la. Eles não deveriam reprimir seus afetos para, depois, apesar de tudo, deixá-los brotar racionalizados, sem reconhecê-los diante de si e dos demais, e assim desarmar os alunos. Provavelmente seja mais convincente um professor que diga: "Está bem, sou injusto, sou gente que nem vocês, algumas coisas me agradam, outras não", do que outro que se aferre ideologicamente com vigor à justiça, mas logo, sem poder remediá-lo, cometa a injustiça que havia reprimido. Dessas reflexões deduz-se, diretamente, diga-se de passagem, a necessidade de instrução psicanalítica e a formação de uma consciência profissional dos professores.

Aproximo-me do final e, com isso, da inevitável pergunta: "Que fazer?", para cuja resposta, bem como para o

restante aqui, sou um tanto quanto incompetente. Com frequência, essa pergunta sabota o curso conseqüente do conhecimento, quando só é possível mudar a partir desse conhecimento. O gesto "tu podes falar bonito, porque não estás metido em nosso trabalho", já vem automatizado em discussões sobre problemas como o que hoje abordei. Contudo, gostaria de enumerar alguns motivos; fá-lo-ei sem pretensão sistemática e sem pretender tampouco que realmente possam levar-nos muito longe. De imediato, pois, se requer esclarecimento sobre o complexo total que esbocei e, sem dúvida, esclarecimento dos próprios professores, dos pais e, na medida do possível, também dos próprios alunos, com os quais os professores deveriam abrir-se a respeito dessas questões carregadas de tabus. Não tenho pejo em admitir a hipótese de que, em geral, é possível falar muito mais madura e seriamente com as crianças do que os adultos – para, assim, certificarem-se da sua própria maturidade – estão dispostos a reconhecer. Não se pode, todavia, supervalorizar o alcance de semelhante tarefa de esclarecimento<sup>35</sup>. Os motivos de que estamos falando são, como assinalamos anteriormente, amiúde inconscientes e a mera enunciação de fatos inconscientes é ociosa, já que aqueles nos quais esses aspectos se dão não tomam conhecimento deles pela experiência espontânea; a elucidação vem somente de fora. Apoiados no reconhecimento, de psicanalítica trivialidade, de que não se pode esperar muito do esclarecimento puramente intelectual, quando empregado com exclusividade, embora se deva certamente começar por ele; sempre é preferível um pouco de esclarecimento, por insuficiente e só parcialmente eficaz que seja, do que nenhum. Além disso, seria preciso eliminar incondicionalmente certas inibições e limitações, embora reais, que reforçam os tabus que incidem

---

35. Ver glossário (N.T.).

sobre a profissão de ensinar. Sobretudo, os pontos nevrálgicos têm de ser tratados já na formação do professor, ao invés de orientar esta, por sua vez, no sentido dos tabus vigentes. Em hipótese alguma a vida privada dos professores poderá estar sujeita a qualquer tipo de controle que vá além do direito penal. Seria preciso combater a ideologia do mundo fechado da escola, teoricamente difícil de apreender – inclusive seria negada – mas que, na práxis escolar, até onde pude observá-lo, persiste obstinadamente. A escola tem uma tendência imanente a erigir-se em esfera com vida e legalidade próprias. É difícil estabelecer até que ponto isso é necessário para que cumpra sua missão; com certeza, isso não é *somente* ideologia. Uma escola que se abrisse para fora, sem qualquer tipo de restrições, provavelmente também perderia sua característica acolhedora e formativa. Não me acañho em confessar-me reacionário, na medida em que sustento que é mais importante que as crianças aprendam bem o latim na escola, inclusive estilística latina, antes que realizem tolas excursões escolares a Roma que, provavelmente, acabem em uma indigestão geral, sem que aprendam qualquer coisa de essencial de Roma. Em todo caso, já que os profissionais que se movem no âmbito da escola sequer admitem intromissões, a tendência é que o isolamento da escola se acentue cada vez mais, sobretudo frente à crítica. Tucholsky deu a respeito o exemplo daquela malvada diretora de escola rural que cometia todo tipo de atrocidades contra seus alunos e que, para justificar-se por elas diante do amável casal de namorados que protestou, explicou: “É assim que se procede aqui”. Eu não poderia saber até que ponto esse “É assim que se procede aqui” não domina, agora como sempre, a práxis da vida escolar. Esta atitude é tradicional. Seria preciso fazer compreender que a escola não é um fim em si mesma, que seu caráter fechado é uma necessidade, não uma virtude, como é tomada também por determinadas formas do movimento juvenil, por exemplo, a estúpida fórmula de Gustav Wyneken, segundo a qual a cultura dos jovens é uma cultura própria, fórmula que hoje,

com a ideologia da juventude como subcultura, comemora feliz ressurreição.

A deformação psicológica de muitos professores, se minhas observações dos exames de licenciatura não me enganam, haveria, entretanto, de persistir no futuro, embora já carecesse em grande medida de base social. Mesmo prescindindo da liquidação dos controles que ainda sobrevivem, ela teria de ser corrigida, antes de mais nada, através da formação. Junto a colegas mais velhos, seria preciso argüir simplesmente – com chances problemáticas – que os modos de comportamento autoritários põem em perigo o fim da educação, fim que também eles racionalmente sustentam. Com freqüência se escuta – e eu me limitarei a expô-lo, sem formular um juízo a respeito – que os aspirantes ao magistério, em seu período de estágio probatório, seriam dobrados, nivelados, privados de 'élan', do melhor que há neles. Mudanças radicais supõem investigações sobre o processo de formação. Seria preciso avaliar, especialmente, até que ponto o conceito de necessidade escolar reprime a liberdade e a formação intelectuais. Isto se manifesta, além do mais, na hostilidade ao intelecto demonstrada por muitas administrações escolares que obstruem, de modo sistemático, o trabalho científico dos professores e os trazem 'down to earth', desconfiadas daqueles que, como elas bem o dizem, sempre aspiram a algo melhor ou distinto. Tal hostilidade contra o intelecto, que se apresenta nos próprios professores, prolonga-se com demasiada facilidade em sua atitude frente aos alunos.

Falei de tabus relativos à profissão do ensino [Lehrberuf], não da realidade do magistério [Lehrberuf] nem da situação real dos professores; mas ambas as coisas não são absolutamente independentes entre si. De qualquer forma, observam-se sintomas que permitem abrigar a esperança de que, se a democracia aproveitar suas possibilidades na Alemanha e se desenvolver seriamente, tudo isso mudará. Esse é um desses pequenos fragmentos da realidade para o qual o indivíduo

ativo e reflexivo pode contribuir com algo. Não é casual, sem dúvida, que o livro que considero politicamente mais importante entre os publicados na Alemanha durante os últimos vinte anos, *Über Deutschland*, de Richard Mathias Müller, provenha de um professor. Tampouco se pode esquecer decerto que a chave de uma mudança profunda reside na sociedade e em sua relação com a escola. Mas, neste caso, a escola não é apenas um objeto. Minha geração vivenciou a recaída na barbárie, no sentido literal, indescritível e verdadeiro do termo. A barbárie é um estado no qual todas essas formações às quais serve a escola mostram-se fracasadas. Por certo que, enquanto a sociedade engendre de si mesma a barbárie, a escola não será capaz de opor-se a esta mais que em grau mínimo. Mas se a barbárie, a terrível sombra que se abate sobre nossa existência, é precisamente o contrário da formação, também é algo de essencial que os indivíduos sejam *desbarbarizados*. A *desbarbarização* da humanidade é a pré-condição imediata da sua sobrevivência. A esta deve servir a escola, por limitados que sejam seu âmbito de influência e suas possibilidades e, para isso, necessita libertar-se dos tabus, sob cuja pressão a barbárie se reproduz. O patos da escola – hoje sua seriedade moral – nas presentes circunstâncias, reside em que, somente ela, se é consciente da situação, é capaz de trabalhar imediatamente pela *desbarbarização* da humanidade. Por barbárie, não entendo os Beatles, embora seu culto faça parte dela, mas sim o extremo: o preconceito delirante, a repressão, o genocídio e a tortura; aqui não há lugar para dúvidas. Opor-se a isso, tal como se nós oferece o mundo de hoje, onde ao menos não é possível vislumbrar nenhuma outra possibilidade de mais amplo alcance, compete antes de mais nada à escola. Daí que, a despeito de todos os argumentos teórico-sociais contrários, seja tão importante desde o ponto de vista social que a escola cumpra sua missão. E, para isso, ajuda a tomada de consciência da fatídica herança de representações que pesa sobre ela.



## EDUCAÇÃO APÓS AUSCHWITZ<sup>36</sup>

A exigência de que Auschwitz não se repita é primordial em educação. Ela precede tanto a qualquer outra, que acredito não deva nem precise justificá-la. Não consigo entender por que se tem tratado tão pouco disso até hoje. Justificá-la teria algo de monstruoso ante a monstruosidade do que ocorreu. Que se tenha, porém, tomado tão pouca consciência em relação a essa exigência, assim como dos interrogantes que ela suscita, mostra que as pessoas não se compenetraram do monstruoso sintoma de que a possibilidade de repetição persiste no que concerne ao estado de consciência e inconsciência destas. Qualquer debate sobre ideais de educação é vão e indiferente em comparação com este: que Auschwitz não se repita. Aquilo foi a barbárie, à qual toda educação se opõe. Fala-se de iminente recaída na barbárie. Mas ela não é iminente, uma vez que Auschwitz foi a recaída; a barbárie subsistirá enquanto perdurarem, no essencial, as condições que produziram aquela recaída. Esse é que é todo o horror. A pressão social perdura, não obstante a invisibilidade do perigo hoje. Ela impele as pessoas ao inenarrável que, em

---

36. Este texto foi cotejado, além da versão castelhana *Consignas*, também com a tradução para o português de Aldo Onesti (In: *Sociologia. Col. Grandes cientistas sociais*. Org.: GABRIEL COHN. São Paulo, Ática, 1986, p. 33s) (N.T.).