

SOBRE A ATUALIDADE DOS TABUS COM RELAÇÃO AOS PROFESSORES

ANTONIO A. S. ZUIN*

RESUMO: Este texto tem como objetivo argumentar que as atuais representações aversivas dos alunos com relação aos seus mestres, os chamados tabus, são decorrentes da violência simbólica que o professor exerce sobre o aluno, com ênfase na universidade. É se a atitude violenta causa inicialmente uma sensação de mal-estar, logo é identificada como algo “inerente” ao processo de ensino-aprendizagem. Tal violência torna-se valorizada tanto pelos professores quanto pelos alunos que se identificam com o professor na figura do agressor, sendo que tais alunos procuram encontrar oportunidades para poder se desferrar do ressentimento que foi engendrado nas relações cotidianas com seus mestres.

Palavras-chave: Tabus. Professores. Ressentimento. Representações aversivas.

TABOOS AGAINST TEACHERS TODAY

ABSTRACT: This paper intends to argue that the current averse representations students have of their teachers, the so called taboos, follow from the symbolic violence teachers exert on them, mainly in the university. If this violent attitude initially causes a sensation of discomfort, it is soon identified as something “inherent” to the teaching and learning process. Therefore, it is often highly prized by teachers and by the students who identify themselves with the professor as an aggressor, while these students look for opportunities to let go of the resentment generated by their daily relationships to their masters.

Key words: Taboo. Teachers. Resentment. Averse representations.

* Professor Adjunto do Departamento de Educação da UFSCAR e coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisa “Teoria Crítica, Educação e Semiformação” da mesma instituição, vinculado ao grupo “Teoria Crítica e Educação” (UNIMEP/UFSCAR/UNESP-Araraquara), sob coordenação de Bruno Pucci e Newton Ramos-de-Oliveira. *E-mail:* dazu@power.ufscar.br

Na leitura dos compêndios de história da educação, percebe-se que a aversão com relação à profissão de ensinar não é uma característica exclusiva da sociedade capitalista contemporânea. Já na Grécia antiga, na Atenas do quinto século antes de Cristo, onde o ideal formativo era associado “à eloquência e à beleza, sendo desinteressado, universal e capaz de atingir os aspectos mais próprios e profundos da humanidade de cada indivíduo”, o aluno era educado por um escravo, aquele que fora vencido no campo de batalha e que era mantido nessa condição pelo emprego da coerção física, ou seja, o chamado *paidagogos* (Cambi, 1999, p. 84). A desvalorização do intelecto com relação ao emprego da força física é notada também por Adorno quando ele se refere ao menosprezo do guerreiro relativamente ao professor, senão vejamos:

O menosprezo ao professor – pelo menos na Alemanha, talvez nos países anglo-saxões e com certeza na Inglaterra – pode ser caracterizado como ressentimento do guerreiro, que por um permanente mecanismo de identificação acaba por impregnar o povo como um todo. É comum que as crianças tenham uma forte inclinação a se verem como pequenos soldados, como hoje se costuma dizer; lembro-me de como gostam de se vestir como *cowboys*, que alegria lhes dá correrem de um lado para o outro com suas armas. (Adorno, 2000, p. 162)

Em última instância, é a ameaça do exercício da força física que possibilita a quem a controla impor sua vontade de poder. Por mais que as pulsões sejam sublimadas na esperança da convivência em uma organização social mais racional, é a possibilidade do emprego ou não da coerção física, presente até mesmo na tessitura das leis que legitimam as bases dos contratos sociais, que faz valer a palavra de ordem daqueles que controlam os meios necessários para a sua concretização. Porém, a produção da cultura jamais pode ser alijada nem se alijar do sofrimento humano que lhe é imanente, a mesma cultura que ainda conserva a promessa de que seus produtos serão verdadeiramente reapropriados pelos marginalizados que foram os responsáveis pelas condições materiais de sua existência.

O fato de a espada ser mais poderosa que a caneta, mesmo que muitas vezes possa parecer o contrário, não passa despercebido pelo professor, o alvo da projeção de sentimentos ambivalentes, pois, se por um lado, ele é invejado por dominar habilidades concernentes à dimensão do espírito, por outro lado é humilhado por não poder fazer uso da força física para que possa ter êxito em seus propósitos, como se estivesse afastado dos problemas relativos aos fenômenos materiais. O

próprio professor percebe tal ambivalência de sentimentos, sobretudo quando constata que seu poder se trata de uma paródia do verdadeiro poder, o qual sempre foi objeto de veneração. O calafrio que os alunos sentem diante do tirano da escola, expressão esta que remete ao “tipo de professor tão irracionalmente despótico que representa a caricatura do despotismo”, não dirime a observação de tal tirania ser exercida sobre crianças e/ou adolescentes (idem, *ibid.*, p. 163).

Mas e o professor? Será que ele também não reverencia o verdadeiro poder? Talvez uma das causas de seu mal-estar seja a de que a sociedade que o capacita a punir os alunos é a mesma que lhe proíbe o exercício das punições físicas, atribuição esta dos aparelhos repressores internamente invejada por ele. Trata-se, na realidade, de uma sociedade fundamentada em relações de dominação que recrudescem objetivamente cada vez mais as diferenças entre as classes sociais. Porém, tal dominação torna-se cada vez mais dissimulada, sendo esta uma condição central para a reprodução das relações de produção do capitalismo. Não é por acaso que o conceito de fetiche da mercadoria se universaliza no capitalismo e não nos sistemas pré-capitalistas, cujas relações de exploração eram diretas e imediatas. Na sociedade capitalista, cuja forma social hegemônica do trabalho é sua generalidade abstrata, as mercadorias adquirem um poder de sedução que as transforma em sujeitos e os seres humanos que as produziram em objetos. Mas torna-se decisiva para a sua existência a disseminação da ideologia de que todos, de acordo com o contrato social capitalista, têm a possibilidade de ser efetivamente cidadãos. E se a prática social aponta para a falsidade do cumprimento dos conteúdos verdadeiros da ideologia capitalista, tais como a liberdade e a igualdade universais, a manutenção desse sistema não pode mais ser concretizada apenas pela ameaça direta da punição física, ainda que, tal como foi dito anteriormente, seja ela que alicerce as bases da hegemonia capitalista. Neste sentido, as escolas de massa, consolidadas durante o capitalismo manufatureiro, desempenharam um relevante papel na difusão de um ideário complacente aos escopos deste modo de produção ao exaltar o aluno disciplinado, pontual e, principalmente, subserviente aos mandos e desmandos do professor.

Se os alunos internalizassem tal ideário durante as atividades realizadas no cotidiano escolar, de forma gradual e ininterrupta, os resultados obtidos seriam bem mais eficazes. Isso ficaria bem evidenciado se fosse feita uma comparação com a presença de injunções explicitamente aplicadas, haja vista a quantidade de

trabalhadores que pereceram ou que se tornaram marginais, na passagem do modo de produção feudal para o capitalista, porque se insurgiram contra a submissão às leis capitalistas de produção.

Ora, provavelmente os professores se sentiram incomodados com a contraditória posição de ser um arremedo de senhor que é habilitado para punir mas que, se de fato o faz, pode ser recriminado pela mesma sociedade que o capacitou para tal. A meu ver, é nesse período da emergência das escolas de massas que acontece algo decisivo para a relação estabelecida entre professores e alunos, bem como para a formação das representações aversivas do corpo discente quanto a seus mestres: a gradativa substituição das punições físicas pelas psicológicas. Se é verdade que a eliminação dos castigos físicos não se deu por inteiro, embora tal punição tenha sido drasticamente arrefecida, são as punições psicológicas que ocupam cada vez mais um lugar de destaque nas salas de aula. Se este raciocínio estiver correto, não é mera coincidência que tenha sido Comênio, por muitos considerado um dos fundadores da pedagogia moderna, aquele que defendeu a extinção dos castigos físicos aplicados pelos preceptores da seguinte forma:

Se, porém, por vezes, é necessário espervitar e estimular, o efeito pode ser obtido por meio 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. (Comênio, 1985, p. 403)

É o desejo do elogio e, principalmente, o medo de ser insultado e humilhado diante de todos os colegas, que fazem com que o aluno se concentre no conteúdo transmitido a fim de que não cometa erros que o transformem num alvo do escárnio sarcástico do professor. O eco de uma repreensão, do tipo: “Então tu não entendes uma coisa tão fácil? Andas com o espírito a passear?”, reverbera por um tempo muito maior do que o desejado na mente do aluno humilhado, pois é atualizado no sorriso sarcástico do colega que aprendeu muito bem a lição sadomasoquista de seu mestre: Fique atento! O próximo a ser objeto de gozação pode ser você!

Comênio tinha plena consciência de que tal censura estava longe de ter um caráter meramente pueril. Decididamente, não se tratava de uma simples brincadeira, pois a humilhação era justificada em nome da busca da eficiência, ou seja, a palavra de ordem do capitalismo incipiente e que ressoava tanto nas relações materiais de produção quanto na filosofia. Um exemplo dessa busca pela eficiência é observado na defesa intransigente de Bacon de que o conhecimento humano fosse objetivado para a produção de algo útil para a humanidade, em detrimento da metafísica e do silogismo aristotélico que, no entender do filósofo inglês, eram bons para exercitar o raciocínio, mas tão infrutíferos quanto a árvore de louros na qual Dafne se transforma no instante em que é agarrada por Apolo.¹

Para que fosse obtida a máxima produtividade, os corpos dos alunos deveriam se tornar dóceis, pois o corpo disciplinado seria também o corpo eficiente. De acordo com essa lógica, o espaço escolar na França do século XVIII é identificado como

(...) uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar. J.B. de La Salle imaginava uma classe onde a distribuição espacial pudesse realizar ao mesmo tempo toda uma série de distinções: segundo o nível de avanço dos alunos, segundo o valor de cada um, segundo seu temperamento melhor ou pior, segundo sua maior ou menor aplicação, segundo sua limpeza, e segundo a fortuna dos pais. Então, a sala de aula formaria um grande quadro único, com entradas múltiplas, sob o olhar cuidadosamente “classificador” do professor. (Foucault, 2001, p. 126)

A distribuição espacial dos objetos e dos alunos na sala de aula facilita, portanto, a eficiência do olhar “classificador” do professor que pode rotular o aluno com mais propriedade, com o objetivo de otimizar o tempo de aprendizagem dos conteúdos transmitidos. Doravante, aqueles alunos que mais adequarem seu comportamento com as normas de conduta explicitadas pelos seus mestres certamente serão recompensados com a exposição de seus nomes nos quadros de honra afixados nas portas de entrada das salas de aula, por exemplo. O professor percebe que seu êxito profissional também depende de um trabalho de classificação e ordenação dos alunos, os quais passam a ser rotulados com certos estereótipos de fácil identificação. Gradativamente, os alunos vão internalizando tais rótulos, a ponto de acreditarem que seus comportamentos são expressão direta de suas respectivas naturezas e, desse modo, não podem ser modificados. Se há certo regozijo na aceitação de determinado estereótipo por parte

do aluno, pois ele lhe permite ser sadicamente “destacado” pelo professor diante dos colegas, em contrapartida, ele sente um mal-estar que se coaduna com o fato de que se tornam solapadas várias outras alternativas de identidade, as quais são impedidas de se manifestar, pois se deparam com a barreira do rótulo.

A ambigüidade de sentimentos do aluno não é aceita pelo professor como seu problema. No seu ponto de vista, isso é algo que não lhe diz respeito, pois seu campo de atuação restringe-se à dimensão racional e às questões objetivas. Já os alunos que, no início do curso, identificaram seus mestres como indivíduos espontâneos, inevitavelmente se frustram quando se dão conta de que seus professores estão bem distantes daquilo que fora anteriormente idealizado. Porém, essa incongruência psicológica entre os alunos e os professores que ocupam o lugar do ideal de ego de cada um deles não pode ser mais ignorada. E para que tal “anarquia” psíquica possa ser pelo menos amainada, torna-se vital a ordenação da pluralidade psíquica dos alunos, de tal forma que o semelhante é acolhido e o diferente é separado, assim as inevitáveis resistências são afastadas (Adorno, 1986).

É desse modo que cresce o desejo de rotular por parte do professor. É interessante observar a presença de tal desejo nas obras literárias clássicas concernentes à tensa relação entre o professor e seus alunos. No texto “Tabus a respeito do professor”, Adorno menciona uma delas: *O anjo azul*, de Heinrich Mann. Na verdade, o título original do livro é *Professor Unratt*, mas ele foi traduzido como *O anjo azul* em função do famoso filme estrelado por Marlene Dietrich.² No processo “educativo” de forte teor psicossocial sadomasoquista, inserido na “melhor” tradição do livro alemão de contos e histórias *Der Struwwelpeter*,³ o professor Bragança sente um prazer sádico, impossível de ser descrito em sua magnitude, nas ocasiões em que humilha os apavorados alunos que não conseguiram memorizar detalhes da peça de Schiller, a *Virgem de Orleães*. Numa determinada ocasião, um deles, supostamente von Ertzum, chamou-o de “Bagunça”. Imediatamente, o professor lhe diz que já tinha prejudicado um parente desse aluno, pois um tio dele não teria conseguido se tornar um oficial por ter sido reprovado por Bragança, e que esse também seria o seu destino. Esta é a fala de Bragança: “O destino de seu tio, von Ertzum, também há de se tornar o seu ou, ao menos, há de ficar muito parecido com o dele. Desejo-lhe felicidades, von Ertzum. O meu julgamento sobre sua família, von Ertzum, já está firmado há quinze anos... E agora...” (Mann, 1985, p. 10).

É notável como o sarcasmo de Bragança se consubstancia com o rótulo que fora imposto ao tio de Ertzum e que no presente passa a ser um atributo do sobrinho. Há 15 anos que o professor fizera seu julgamento sobre o comportamento do aluno que é identificado aprioristicamente como algo de família. A punição inevitável do aluno está contida nas reticências da ameaça do professor: “E agora...”.

Contudo, os alunos não se aquietam diante de tais punições e revidam fazendo uso das formas que estão ao seu alcance. No texto “Sobre a psicologia do relacionamento entre professores e alunos”, Adorno afirma que:

Como se sabe, toda pressão estimula uma contrapressão e o aluno se torna desperto para a resistência (...). Num primeiro momento, o ódio se faz presente em sua forma mais primitiva, ou seja, na resistência simples e imediata diante das influências externas e sobejamente mais fortes. Depois prevalecem outras de suas derivações, tais como a inveja, o rancor e, principalmente, o impulso para a representação, para um jogo de cena. (Adorno, 1986, p. 723)

Ora, os alunos não tardam a descobrir, geralmente de forma frustrada, que os modelos que tinham feito de seus professores estão muito longe de corresponder à realidade. O professor é um ser humano, sujeito a falhas e acertos como qualquer outra pessoa. Mas será que tal frustração é discutida pelos agentes educacionais? Ou será que o professor, sobretudo o universitário, percebe essa sensação de mal-estar dos alunos e, ao invés de assumir que pode errar e acertar como qualquer outro indivíduo, aferra-se a um sentimento de superioridade que se expressa em soberba intelectual quando, no alto de sua cátedra, impinge a sua palavra como sendo a derradeira? O pavor de sentir que não é o deus que fora idealizado pelos alunos, bem como a ameaça de não mais poder gozar do prazer narcísico de tal idolatria, impulsiona-o a utilizar desmesuradamente seu poder de reprovar ou não o aluno. Mas ele não pode insultar de forma explícita, tal como no caso do uso das palmatórias, afinal se trata de uma outra cultura, cujas punições são mais eficientes porque são dissimuladas. Os tempos atuais são muito mais afeitos ao professor universitário que discorda do raciocínio do aluno e escreve na sua dissertação, ao lado da nota atribuída, dizeres do tipo: “Você pensa?”

O efeito demolidor de uma indagação com esse teor sarcástico no processo formativo do aluno o estimula, paradoxalmente, a voltar a se identificar com o professor, mas na forma da denominada identificação com o agressor, pois o ódio do aluno gradativamente se

transforma naquilo que Adorno chamou de impulso para a representação, para um jogo de cena. O aluno dissimula uma aparente concordância com a metodologia “pedagógica” do professor, mas é um fingimento que se torna complacente com a crença do professor (que ele sabe, no seu íntimo, ser falsa) de que o corpo discente está de fato aprendendo o conteúdo ministrado na sala de aula: é o chamado pacto da mediocridade tacitamente acordado entre os agentes educacionais, embora tal acordo não se limite aos conteúdos que não foram aprendidos devidamente, mas sim se espraie no aceite do professor de que o aluno poderá futuramente se desforrar, em outras ocasiões, do escárnio sarcástico ao qual fora submetido na sala de aula.

Talvez não fosse equivocado afirmar que tal escárnio pode ser observado com certa freqüência nas salas de aula das universidades brasileiras. É verdade que há uma diferença de prestígio atribuída pela sociedade aos professores de ensino fundamental, médio e universitário. E que são fatores objetivos, tais como as diferenças salariais (se bem que há muito estas não são tão discrepantes, principalmente quando se comparam salários de docentes de universidades públicas e professores do ensino médio de algumas escolas particulares, por exemplo) e as condições de trabalho, que determinam as diferentes valorizações imputadas a tais mestres. Mas há também fatores subjetivos que devem ser levados em consideração para a compreensão da soberba intelectual vigente no meio universitário.

Como foi asseverado anteriormente, os professores sentem um prazer muito grande em perceber que suas imagens ocupam o lugar do ideal de ego dos alunos, a ponto de se transformarem em modelos de conduta situados acima do bem e do mal. Mas quando esta imagem de modelo ideal se esvai, e o aluno sente, dolorosamente, a existência do abismo da incompatibilidade entre a representação que tinha dos mestres e seus comportamentos autoritários reais, são concretizadas as condições favoráveis para o desenvolvimento daquele ressentimento que estimula o surgimento de um outro modelo ideal, ou seja, o modelo da identificação com o agressor, tal como foi observado por Anna Freud por meio da observação do comportamento infantil, mas cujas conclusões podem também ser imputadas ao adolescente universitário.

Uma criança introjeta uma certa característica de um objeto causador de ansiedade e, assim, assimila uma experiência de ansiedade que acabou de ser sofrida. Neste caso, o mecanismo de identificação ou introjeção combina-se

com um segundo e importante mecanismo. Ao personificar o agressor, ao assumir os seus atributos ou imitar a sua agressão, a criança transforma-se de pessoa ameaçada na pessoa que ameaça. (Freud, 1986, p. 96)

De fato, há oportunidades nas quais os alunos conseguem descarregar em outros colegas aquele ressentimento reprimido, bem como a sensação de onipotência que é prazerosamente fruída quando eles se assemelham aos professores que os agrediram. Uma dessas ocasiões é a chamada aula-trote, realizada na universidade, terreno extremamente fértil para o recrudescimento da explosiva relação entre soberba intelectual (afinal, a universidade é considerada o reduto da produção do conhecimento) e ressentimento “pedagógico”. Nessa “aula” que os alunos veteranos ministram aos seus calouros, não por acaso com a conivência dos professores e da universidade, o veterano que se faz de professor e humilha os novatos com bordões autoritários, tais como a ameaça de reprovação, caso o aluno se atrase para a aula, atualiza, ainda que de forma caricata, as mesmas reclamações que os alunos têm de seus professores durante o cotidiano universitário, tal como a falta de diálogo entre os professores e os próprios alunos sobre o conteúdo da disciplina, por exemplo.

A identificação masoquista dos veteranos que abraçam efusivamente os apavorados calouros no final da aula-trote já acena para a legitimação da vingança sádica desses calouros que, no próximo ano, poderão se desferrar da humilhação recebida, na condição de veteranos, nos futuros ingressantes de seus cursos. A aula-trote, que deveria ser um engodo, revela-se uma antecipação daquilo que os calouros vão receber, ainda que de forma mais dissimulada, de seus professores durante o cotidiano universitário. Os alunos veteranos aprenderam muito bem a lição sadomasoquista ensinada por seus mestres: “Suporte com firmeza a sua humilhação, pois você certamente se vingará no próprio colega a dor que teve que reprimir”.

Portanto, se tem fundamento a suspeita de Adorno de que o professor ainda porta a imagem do carrasco mesmo após a abolição dos castigos físicos nas salas de aula, isso talvez ocorra em virtude do fato de que as punições se renovaram, ou melhor, as punições permaneceram quando renovadas na forma da punição psicológica, expressada freqüentemente na vontade de poder do professor que, ao agir sarcasticamente, colabora para a destruição do processo formativo do aluno. Se as reformas pedagógicas, as quais questionaram os fundamentos filosófico-educacionais da chamada pedagogia tradicional, têm

o mérito de estimular uma participação mais efetiva do corpo discente nas diretrizes do processo de ensino/aprendizagem, não se pode abandonar a reflexão de que os processos punitivos podem ter se metamorfoseado em procedimentos mais sutis, mas não menos devastadores. Talvez nem Comênio pudesse prever o tamanho êxito daquelas suas pretensões anteriormente descritas (Zuin, 2002, p. 102).

Na verdade, estamos ainda distantes do exercício da autoridade pedagógica que sabe estar envolvida numa relação de poder com seus alunos, mas que também tem consciência de que sua superioridade é contingencial, pois ela porta em si mesma a sua superação. E isso ocorre quando os alunos refletem sobre os conteúdos aprendidos e elaboram novas questões que serão discutidas com seus professores, pois ambos podem ter a liberdade de rever suas ponderações iniciais. Há uma superação da autoridade que não significa sua eliminação, uma vez que a disciplina internalizada não impede, mas sim contribui, para a formação de consciências críticas, desde que o aluno se sinta respeitado como partícipe do processo de ensino/aprendizagem. A máxima liberdade não seria aquela exercida com limites?

Ora, a verdade de que as relações entre os agentes educacionais não se resumem à formação dos tabus dos alunos, haja vista os professores que permanecem na nossa memória como indivíduos que nos estimularam a crescer tanto cognitivamente como afetivamente, não pode amainar o fato de que vivemos numa cultura que compele os alunos a desenvolverem tais representações aversivas com relação aos seus mestres. E se vivemos numa sociedade que incita o prazer narcísico daquele professor que autoritariamente impõe sua palavra como a verdade final, ainda que de forma dissimulada, isso não significa que não haja mais espaço para a possibilidade de que as relações de poder entre professores e alunos possam ser qualitativamente diferentes, mais humanas, ou melhor, demasiadamente humanas.

Recebido e aprovado em maio de 2003.

Notas

1. De acordo com o mito, Apolo enamora-se cegamente pela ninfa Dafne, pois é flechado por Cupido que também atinge a ninfa, mas com uma flecha de chumbo. Assim, o deus persegue Dafne desesperadamente, ao mesmo tempo em que ela o evita de todas as formas. Quando finalmente Apolo consegue agarrá-la, ela clama para seu pai, o rio Peneo, para que seja transformada numa árvore de louros, evitando que Apolo a possua. É interessante des-

tacar que o mito recebe nova interpretação na Idade Média, de forma tal que Dafne se transforma no símbolo da virgindade ao se metamorfosear numa árvore de louros, a qual não produz frutos (Coliva, 1998, p. 29).

2. Na sociedade marcada pela hegemonia da indústria cultural, o filme passa a ser mais importante que o livro, a ponto de a editora brasileira ter optado pelo título: *O anjo azul* com o seguinte subtítulo: *que inspirou o filme estrelado por Marlene Dietrich*. Infelizmente, tal opção de tradução neutralizou a ironia do trocadilho do autor, pois *Unratt* significa lixo, ao passo que o sobrenome do professor é Rath. Porém, o tradutor Flávio Kothe conservou tal ironia ao optar por chamar Rath de Bragança, ao mesmo tempo em que este foi apelidado por seus alunos como professor Bagunça. Há que se destacar o estilo irônico de Mann em várias passagens do livro, tal como no pavor do aluno chamado Angst (angústia ou pavor) diante da fúria do professor Bragança.
3. Nesse famoso livro alemão de contos infantis, as ilustrações e os versos das histórias lembram às crianças que, se continuarem a chupar os dedos, um homem lhes cortará os polegares, ou então, se recusarem a tomar sopa, vão definhando até morrer (Hoffmann, 1980, p. 3, 13).

Referências bibliográficas

ADORNO, T.W. Zur Psychologie des Verhältnisses von Lehrer und Schüler. In: *Gesammelte Schriften*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1986.

ADORNO, T.W. Tabus a respeito do professor. In: ZUIN, A.A.; PUCCI, B.; OLIVEIRA, N.R. *Adorno: o poder educativo do pensamento crítico*. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

CAMBI, F. *História da pedagogia*. São Paulo: UNESP, 1999.

COLIVA, A. *Apollo e Dafne*. Milano: Tea, 1998.

COMÊNIO, J.A. *Didáctica magna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 2001.

FREUD, A. *O ego e os mecanismos de defesa*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1986.

HOFFMANN, H. *Der Struwwelpeter*. München: Pestalozzi Verlag, 1980.

MANN, H. *O anjo azul: que inspirou o filme estrelado por Marlene Dietrich*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1985.

ZUIN, A.A.S. *O trote na universidade: passagens de um rito de iniciação*. São Paulo: Cortez, 2002.