

DO ÓDIO AO PROFESSOR: FILOSOFIA, EDUCAÇÃO E PSICANÁLISE EM THEODOR ADORNO¹

Flávio Valentim de Oliveira^{2,3}

flavalol@yahoo.com.br

Resumo: Até que ponto a tese do amor ao ofício docente ou o elogio do professor não nos empurra para uma armadilha do idealismo pedagógico? Não seria o caso de indagarmos sobre outras artesanias, outras tramas (mais arcaicas) que aderem ao ofício do professor, como por exemplo, o ódio? Este artigo revisita o famoso ensaio do filósofo Theodor Adorno intitulado *Tabus acerca do magistério* (1965) com o objetivo de analisar o ódio como uma força histórica, social e psíquica que atravessa o ofício de ensinar. De certo modo, Adorno realizou uma breve gênese social do ofício do professor, gênese essa, diga-se de passagem, que não dispensa o longo trabalho de elaboração psicanalítica.

Palavras-chave: ódio ao professor, tabus, Adorno, filosofia da educação, psicanálise.

¹ Recebido: 31-01-2025/ Aceito: 16-06-2025/ Publicado on-line: 23-06-2025.

² É doutor em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, Pará, Brasil.

³ ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2855-2037>.

Introdução

Foi publicado recentemente no Brasil um livro poético e político intitulado *Elogio do professor* (2021), organizado por Jorge Larrosa, um autor bastante conhecido dos leitores brasileiros. Digo poético porque a obra não abre mão de retomar a bela tradição do ofício do professor relacionada à arte da artesanaria: daquele que faz bom uso de suas ferramentas de trabalho para cavar o mundo do conhecimento: “livros, cadernos, lápis, lousa, giz” (Larrosa, 2021, p. 14). Político porque é uma obra de resistência (como o próprio autor a define) contra a chantagem empresarial da inovação e da qualidade que tenta redefinir o professor como:

mediadores, *coaches*, animadores de aula, treinadores de competências, gestores de emoções ou impulsionadores das aprendizagens autônomas, ao mesmo tempo em que estão sendo submetidos, cada vez mais, ao controle e à reciclagem permanente, à precariedade laboral, à perda de sua autoridade simbólica e de sua autonomia profissional e, o que é pior, à dissolução do sentido público (e, portanto, independente) de seu trabalho (Larrosa, 2021, p. 14).

Não há dúvidas de que atravessamos uma mudança simbólica e laboral do papel do professor no que é concernente à sua profissão, à sua autoridade, à sua autonomia e a seu lugar na esfera pública. A troca de nomenclaturas dadas aos professores é tanto desconcertante como humilhante. Assim, os vários termos ressaltados por Larrosa (2021), tais como: “mediadores”, “animadores”, “gestores”, “impulsionadores” revelam uma pseudo-positividade do papel do professor que tem como única finalidade a destruição da tradição dessa artesanaria. Com efeito, os artigos que compõem o referido livro procuram trilhar o caminho do elogio e do amor ao docente.

Esse elogio do professor reconhece que, por vezes, esse ofício ora é solitário, ora é melancólico e, em geral, os artigos procuram extrair reflexões de fragmentos filosóficos do pensamento de Hannah Arendt e Gilles Deleuze. Da filosofia de Arendt se busca reler os textos sobre educação, do amor mundano, do amor às crianças, do amor à criação que, segundo Larrosa (2021), correspondem não propriamente à “transformação do mundo, mas a salvação do mundo” (Larrosa, 2021, p. 82). Em relação a Deleuze se procura reler o ofício do professor inserido na categoria maquínica da narração que absorve os pequenos gestos e as pequenas coisas que até então foram desdenhadas pela perspectiva mais estrutural:

Temos de chamar a atenção ao fato de Deleuze e Guattari utilizarem marceneiro (*menuisier*) e não carpinteiro (*charpentier*). Enquanto este é alguém que elabora grandes peças de madeira, trabalha no nível mais estrutural, aquele possui outra arte. *Menuisier* remete a *travailler menuise*, i.e, trabalhar sobre ou com pedaços pequenos de madeira. Um amigo da madeira em suas minúcias e miudezas (Augsburger, 2021, p. 237).

Entre as figuras do *coach* (treinador) e do *menuisier* (marceneiro) existem, certamente, diferenças radicais no modo de tratar alunos e, talvez, uma delas esteja no modo como o primeiro destaca uma constante obsessão pelo grandioso, enquanto o segundo se deixa envolver pelo valor das coisas pequenas. Mas a questão que proponho neste artigo é a seguinte: até que ponto a tese do *elogio do professor* não nos empurra para uma armadilha do idealismo pedagógico? Não seria o caso de indagarmos sobre outras artesanias, outras

tramas (mais arcaicas) que aderem ao ofício do professor, como, por exemplo, o ódio? Pois, em que pese a louvável iniciativa de reabilitar os “cantos pessoais” dos professores, as suas confidencialidades que mostram que o seu ofício “alicerça-se em seu amor pelo mundo e pelo estudo” (Larrosa, 2021, p. 83), é preciso reconhecer que o ódio é uma força histórica, social e psíquica. Podemos compartilhar aqui a preocupação de Dias (2012) no que diz respeito à constatação de que “há uma espécie de silenciamento sobre o problema” do ódio, de sua “pouca reflexão”, de como o “ódio seja uma questão tão pouco abordada” não apenas no espaço clínico como no espaço escolar. É interessante, pois, notar como cultuamos o mito do amor e “isso deixa entrever certo compartilhamento com os ideais morais da nossa civilização – que procuram sempre manter o ódio afastado da vida cotidiana como sinônimo do que deve ser eliminado” (Dias, 2012, p. 23-24).

Nessa perspectiva, o problema da aversão ao professor não é algo propriamente novo. Não podemos esquecer que na segunda metade do século XIX a filosofia já tratava desse assunto. Schopenhauer já havia iniciado suas instigantes reflexões sobre a ambivalência dos ofícios espirituais. O filósofo estava se referindo, propriamente, à degradação da escrita e do escritor, uma situação que envolvia diretamente o próprio ofício do professor:

Em regra, os escritores são professores ou literatos que, pelos baixos vencimentos e honorários ruins, escrevem por necessidade de dinheiro; ora, como seu objetivo é um fim comum, têm também um interesse comum, são solidários, protegem-se reciprocamente, e cada um faz as vezes do outro; esta é a fonte de todos os comentários

louvadores sobre livros ruins que compõem o conteúdo das revistas literárias, cujo lema deveria ser Viver e deixar viver! (e o público é tão simplório que prefere ler o novo ao bom). Há porventura alguma que tenha sempre escolhido conscienciosamente as obras a serem indicadas, de acordo com a sua importância, e não segundo recomendações de padrinhos, acatamentos de coleguismo ou até propinas do editor? (Schopenhauer, 2005, p. 18)

Ora, os “honorários ruins” de que tanto fala Schopenhauer (2005) já eram o indício de uma aversão histórica para com o ofício do professor. Primeiro, por causa do tabu de que é um ofício que guarda relações proibidas com a pujança econômica e, segundo, porque é sempre visto como uma atividade presa à cultura do serviçal. Além do mais, predomina a visão social de que a profissão de ensinar não é tão higiênica assim do ponto de vista político e moral (homens puros e dignos), pois sua reciprocidade é sustentada pela máxima de que são comunidades que se nutrem das migalhas de “padrinhos”.

Por isso, eu gostaria de revisitar um ensaio do filósofo alemão Theodor Adorno intitulado *Tabus acerca do magistério* (1965) que foi proferido como conferência na rádio de Hesen na Alemanha. Ao contrário do que se supõe, Adorno propôs uma maior aliança entre pedagogia e psicanálise, uma aliança em programas de estudo e de investigação empírica. A proposição de Adorno não parece sem motivo se observarmos, cada vez mais, os riscos de uma aproximação da pedagogia com as teorias administrativas e neuropsicopedagógicas que propagam uma modelagem de estudantes pobres e do controle emocional de professores. Na realidade, quando a educação se alinha às teorias administrativas, ela deixa atrás de si o próprio “jogo neurótico” dos sujeitos com o tempo,

com as metas, e no qual estes devem se recolher do mundo exterior em nome de um autocontrole que diz: não se deixe envolver pela “perturbação interna” (Adorno, 2008, p. 157). Esse fenômeno foi chamado pelo filósofo de “planta de estufa”: fenômeno pelo qual a economia e a psicologia fazem promessas recíprocas de crescimento ou de amadurecimento com a condição de que devem gerar uma “economia interior”. A função da neuropsicopedagogia, nesse caso, é ajudar na crença de que nossa maturidade advém da própria infântilidade em acreditarmos na “bonomia” dos nossos esforços (Adorno, 2008, p. 158). Mas qual seria o motivo da aliança entre pedagogia e psicanálise para desmitologizar esses processos? Uma resposta clara a essa questão é que é preciso entender as “motivações subjetivas da aversão contra o magistério, em especial as que são inconscientes” (Adorno, 2001, p. 98).

Por outro lado, esse ensaio de Adorno, definido por ele mesmo como texto “problema”, antecipa uma série de questões que serão, posteriormente, investigadas pela sociologia da educação, tais como: matrimônio entre professores, expressões pejorativas para nomear o trabalho em sala de aula, a condição social e sexual de professoras, e a própria comparação da profissão de magistério com outros profissionais e, com efeito, seu evidente desprestígio no status social:

[...] além do alemão, também outras línguas apresentam uma série de expressões degradantes para o magistério; o mais conhecido é *Pauker* (quem ensina com a palmatória como quem treina soldados a marchar pelas batidas nos tambores); mais vulgar e também relacionado em alemão a instrumento musicais é *Steisstrommler* (quem malha o traseiro); em inglês, utiliza-se *Schoolmarm* para professoras solteironas, secas, mal-humoradas e ressentidas. De uma maneira

inequívoca, quando comparado com outras profissões acadêmicas como advogado ou médico, pelo prisma social o magistério transmite um clima de falta de seriedade (Adorno, 2001, p. 98-99).

Notemos que Adorno retoma no próprio título do ensaio a categoria freudiana do tabu para suscitar o problema de como as “representações inconscientes” recaem sobre a figura do professor, ora como figura subalterna, do “magistério como profissão de fome” (representação eminentemente material), ora como figura da “interdição psíquica” para as crianças, isto é, aquele que proíbe e disciplina os mais fracos.

Ao mesmo tempo temos, por um lado, aquele que se apresenta aos nossos olhos com um ofício que desperta nas pessoas os afetos de carinho e gratidão e, por outro, um ofício que se constitui como uma atividade capaz de suscitar tantas recriminações e hostilidades por causa de sua função perigosa e impura na sociedade. Não se pode negar que o tabu da ambivalência foi, digamos assim, requeimado pelo extremismo de direita. Esse extremismo que é muito eficaz em manipular e mobilizar mitos populares e propagandas sobre pessoas e coisas perigosas. A consequência disso é que pesa sobre os professores a antiga máxima do tabu de que é preciso proteger as crianças de um poder perigoso e impuro que supostamente ainda se possui e que, portanto, será preciso “a salvaguarda dos fracos – mulheres, crianças e pessoas comuns em geral” (Freud, 2012, p. 44). Para uma melhor compreensão das questões suscitadas por Adorno sobre os tabus que recaem sobre o ofício do professor, façamos, primeiramente, uma breve exposição sobre a problemática do tabu em Freud. Esse retorno – ainda que de modo breve – pode nos ajudar a entender melhor o lugar do ódio na

educação. Todo amor foi contaminado pela “frieza burguesa” e isso significa dizer que só poderia existir ambientes amorosos se acontecesse a “expulsão do estranho” (Adorno, 2008, p. 195). Se hoje o professor é a vítima do ódio – assim como o judeu foi no passado – é porque sua solidariedade aos mais fracos não pode ultrapassar a linha de toda afabilidade que nos torna inofensivos. Assim, quando o amor prescreve o ódio, reacende a terrível máxima de que “obtusidade e violência” são ações necessárias para o “exercício da dominação” (Adorno, 2008, p. 22).

A problemática do tabu no ofício do professor

Em *Totem e tabu* (1912-1914), Freud caracteriza o tabu, além da interdição, como um receio coletivo do contágio. Para isso é preciso a crença na existência de um sujeito perigoso, de alguém que ofereça o risco do contágio, pois no tabu é o infrator (aquele que cometeu o ato proibido) que se transforma em objeto temido do tabu. Assim, o sujeito – ao ser ele mesmo um objeto do tabu – carrega consigo uma carga perigosa:

Por trás de todas essas proibições parece haver uma teoria, como se fossem necessárias porque certas coisas e pessoas detêm uma força perigosa que se transmite pelo contato com elas, quase como um contágio [...]. O mais singular é que quem chega a violar uma proibição dessas adquire ele mesmo a característica do que é proibido, como que assumindo toda a perigosa carga. Tal força é inerente a todos os que são algo especial, como reis, sacerdotes, recém-nascidos, a todas as condições excepcionais, como os estados físicos da menstruação, da puberdade, do nascimento, a tudo o que é inquietante, como a doença e a morte, e ao que a eles se relaciona por força de contágio ou difusão. Mas tabu é igualmente tudo, tanto as pessoas como os lugares,

objetos e estados passageiros, que são depositários ou fonte dessa misteriosa característica. Também se chama tabu a proibição que deriva dessa característica; é denominado tabu, enfim, conforme seu sentido literal, algo simultaneamente sagrado, acima do habitual, e perigoso, impuro, inquietante (Freud, 2012, p. 47-48).

Com essa citação, podemos indagar: o que é o tabu na profissão de ensinar? Uma primeira resposta pode ser dada por meio da perspectiva um tanto corriqueira de que o professor pode ainda ser visto como um tipo de guardião ou como autoridade que institui o tabu, entendido aqui como aquele que pode zelar pela transmissibilidade do ritual da obediência dos seus estudantes e da proibição dos seus atos indisciplinados. Contudo, no tabu pode se revelar também a velha crença de que é o professor o próprio transgressor, é ele que se constitui como o elo negativo da transmissibilidade e, portanto, seria preciso que ele pagasse com a sua própria expiação. O tabu se torna perigoso por causa de sua característica de fruição e, por isso, o professor é visto como essa figura ambivalente que pode transmitir tanto os elementos do sagrado como também os elementos da impureza.

Temos ainda a própria atualização da noção política do tabu operada por movimentos de extrema-direita que indica que o professor é perigoso, uma figura contagiosa em relação às suas ideias e, ao mesmo tempo, não seria menos verdadeiro que o professor carrega uma “perigosa carga”, o tabu do fracasso, uma força de contágio em relação à vida dos outros profissionais. Aliás, essa é uma das teses atuais da tecnocracia que não deixa de atingir o inconsciente coletivo. Ela sugere, dentre outras coisas, que uma nova casta deve assumir os destinos da educação, preferencialmente os grupos

que estejam vinculados à promessa arcaica da mentalidade de “caçadores e guerreiros ancestrais” (Adorno, 1998, p. 69). Os professores intelectualizados deformaram na educação todos os valores predatórios (valores esses essenciais à sobrevivência econômica) que precisam, em algumas etapas de seu desenvolvimento, atacar a cultura como um reino que só esconde as “verdadeiras necessidades humanas” (Adorno, 1998, p. 75).

Dito isso, a imagem do professor doutrinador, forjada pelos movimentos de extrema-direita, não se constitui apenas como uma questão conjuntural, já que isso faz parte da manipulação de conteúdos do tabu, especialmente da realidade da infração. Nesse caso, o neofascismo retoma nos ideários nacionais a primitiva constituição psíquica do tabu, no qual a infração só tem sentido quando se opera com a figura do sujeito perigoso e contagioso. O tabu, em si mesmo, trata da relação com um conhecimento proibido ou uma experiência perigosa e, com efeito, a educação e o professor aderem a esse mecanismo psíquico arcaico.

Desse modo, se levarmos a sério o argumento de que a educação não é apenas transmissão do conhecimento ou processo recíproco de aprendizagem, mas o contágio de ideias perigosas, podemos constatar uma realidade arcaica na escola. Uma pessoa que detém uma força perigosa nos lembra que no tabu não se deve exceder os limites, pois o rei e o sacerdote benevolentes são os mesmos que podem ter acesso de fúria e aplicar sanções, castigos e deformações:

A crença, própria do tabu original, num poder demoníaco que se acha oculto no objeto e que, se este é tocado ou usado ilicitamente, vinga-se com o enfeitiçamento do infrator, nada é senão o medo

objetivado. Este ainda não se ramificou nas duas formas que assume num estágio desenvolvido: a veneração e o horror [...]. A oposição de sagrado e impuro coincide com a sucessão de dois estágios mitológicos, dos quais o primeiro não desaparece inteiramente quando o seguinte é alcançado, mas subsiste como algo inferior que é cada vez mais acompanhado de desprezo. Na mitologia vale geralmente a lei de que um estágio anterior, precisamente porque é superado e impelido para trás pelo superior, subsiste ao lado desse em forma degradada, de modo que os objetos de sua veneração transformaram-se em objetos de horror (Freud, 2012, p. 52-53).

A figura do professor personifica, duplamente, esse jogo da veneração e do horror. A ambivalência do ofício do professor com o tabu, com a predileção obsessiva de que algo existe de “demoníaco” nessa profissão, indica, como nos antigos ritos, que se pode produzir tanto o desejo, o deleite de tocar o proibido como de realizar a ação proibida, bem como o sentimento de abominação. Em seu conteúdo, o tabu se manifesta como um aviso claro de sua proibição e, ao mesmo tempo, como algo obscuro de seu poder. Ele incita todos ao usufruto e à manipulação do seu poder, mas enfeitiça, vingasse, e em estágios mais avançados de uma cultura (já que ele não é superado), subsiste como forma degradada, inferiorizada e desprezada, mas nunca alçada para trás, senão como algo que está presente lado a lado com uma cultura superior. Mas todo tabu é reatualizado em sociedades caracterizadas pela dominação social. Nisso, o tabu se transfigura na própria vingança contra a cultura e foi esse o mecanismo que a sociedade burguesa não deixou de reatualizar em sua aliança com as forças arcaicas. Essas sociedades precisam do “bode expiatório”, da vítima sacrificial do tabu como recado de que o progresso do espírito no liberalismo, por exemplo, não se

faz sem “um ato bárbaro” (Adorno, 1998, p. 26). Nesse sentido, não é de estranhar que o tabu recaia sobre o professor, ora como veneração, ora como horror, ora como figura da cultura superior, ora como figura degradada. Nesse aspecto da figura degradada, os tabus econômicos recaem sobre o professor como tabus psíquicos. Crises econômicas ou ineficiência produtiva são coisas vistas como “complexo de culpa”, no qual o professor é a figura reversa do “homem realista e sadio” que deixou de se ocupar do “presente e de suas metas práticas” (Adorno, 2000, p. 32).

Podemos deslocar aqui a concepção psicanalítica do tabu dos mortos para o ofício do magistério. Freud (2012) – servindo-se das leituras etnográficas – descreve que nas sociedades primitivas os caçadores eram proibidos de se aproximar dos enlutados, pois sua presença traria “má sorte”. Não é fantasioso para as modernas teorias econômicas a crença de que tornar-se professor é uma espécie de má sorte. Isso pode ser melhor explicado se recorrermos ao fragmento “O retorno do burguês” em *Miníma Moralia* (1951), no qual Adorno constata que o sistema burguês nunca deixou de associar a economia com as formas de superstição, de que todo aquele que tenta mudar o mundo fracassa. Os burgueses nunca deixam de sustentar em seus jardins de felicidade que existem pessoas que perduram na pobreza por causa de “mau agouro” (Adorno, 2008, p. 31). Daí a constante aproximação dessa categoria com os enlutados. Mas ainda nesse contexto do enlutamento, nada se compara ao costume primitivo de evitar pronunciar o nome do falecido ou de mudar o nome do morto (assim como a obsessão em mudar a nomenclatura professor):

Além disso, se o nome do morto coincidia com a designação de um animal, um objeto etc., vários desses povos julgavam necessário renomear também esses animais e objetos, para que o uso daquelas palavras não lhes lembrasse o morto. Disso resultava uma incessante alteração do vocabulário, que causou dificuldades nada pequenas para os missionários, sobretudo quando a interdição do nome era permanente (Freud, 2012, p. 95).

Talvez devêssemos levar mais a sério na pedagogia a própria constatação freudiana sobre as aproximações entre a cultura primitiva e o mundo dos neuróticos, principalmente a concepção arcaica de que “os entes mais caros transformavam-se em demônios” (Freud, 2012, p. 100). O próprio uso do termo professor já seria um tabu, uma vez que está associado, nas teorias neoliberais, à figura do cadáver, de um ser improdutivo e desatualizado que precisa de constantes renomeações. Ao invés de se tornar um objeto amado, a figura do professor é posta sob uma desconfiança obsessiva. Não por acaso, as doutrinas de uma escola sem partido se confundem intensamente com um dos sintomas mais característicos dos neuróticos, que é a “mania de lavagem” (Freud, 2012, p. 56), de que algo impuro nas escolas pode contaminar os jovens e as crianças. Por isso, as neuroses políticas modernas costumam deformar a promessa de emancipação, pois são vistas como uma corrupção das crianças – especialmente quando se toca em questões sexuais, como Freud relata no caso do *homem dos lobos*:

Do tempo da emancipação através do professor há um outro sonho, que menciono porque estava esquecido até a emergência durante a terapia. Ele se via montando a cavalo, perseguido por uma lagarta gigantesca. No sonho reconheceu uma alusão a outro, da época anterior ao professor, que muito tempo antes havíamos interpretado.

Nesse sonho anterior ele via o diabo em vestes negras, e na postura erguida com o que lobo e o leão o haviam apavorado tanto. Com o dedo estendido, apontava para um enorme caracol. Logo percebeu que esse diabo era o demônio de um conhecido poema, que o próprio sonho era a elaboração de uma imagem bem difundida, que representava o demônio numa cena amorosa com uma mulher. O caracol, no lugar da mulher, era um refinado símbolo sexual feminino. Guiados pelo gesto demonstrativo do diabo, logo podemos indicar, como sentido do sonho, que ele ansiava por alguém que lhe desse os ensinamentos que faltavam sobre os enigmas do ato sexual, tal como o pai lhe dera os primeiros na cena primária (Freud, 2010, p. 94-95).

O professor é, desse modo, associado às figuras do diabo e do animal. Retoma-se assim o antigo tabu da perda da inocência, pois o diabo com as suas “vestes negras” pode a qualquer momento se despir, enquanto o animal pode se erguer e mostrar as suas partes genitais.

No vocabulário neofascista do professor doutrinador ou no vocabulário neoliberal do professor resiliente, é preciso desnudar o conteúdo do professor com o problema da expiação e da purificação. Expição e purificação porque o professor é visto, em ambos os casos, como a velha figura arcaica do “homicida” que pode ferir mortalmente alguém. Na doutrina neofascista, o professor é aquele que pode matar a moralidade dos nossos filhos; enquanto na doutrina neoliberal, o professor deve purificar seus métodos (como no ritual de purificação das armas dos antigos guerreiros) para não prejudicar sua eficácia. Freud mostrou que o homicida arcaico não desfrutava de liberdade ou glórias irrestritas de guerreiro vitorioso, mas obedecia aos rituais do tabu, tais como: isolamento social, proibição de tocar a esposa e os filhos, banhos constantes, restrições alimentares, proibição de tocar em

partes do corpo que evocavam a ferida e a morte da vítima, enfim, o luto e as “cerimônias de expiação e purificação após o assassinato de um inimigo” (Freud, 2012, p. 72-73).

Por fim, a antiga concepção do ofício de ensinar como um sacerdócio não é assim algo tão falso se a pensarmos do ponto de vista de que o professor é uma versão secularizada do sacerdote. Nesse sentido, o professor pode se inscrever no tabu dos soberanos e toda a complexidade de sua ambivalência. Crianças e jovens podem compartilhar o mesmo sentimento ambivalente dos povos selvagens, na medida em que sabem que seu soberano lhes pode conferir vários benefícios e, ao mesmo tempo, sabem que “não estão seguros das boas intenções e dos escrúpulos do rei” (Freud, 2012, p. 78). Essa sensação arcaica não deixou de envolver a própria figura do professor, pois “Tão logo ele deixe de fazer isso, cessam o cuidado, a devoção, a adoração religiosa que até então lhe prodigalizavam, transformando-se em ódio e desprezo; ele é vergonhosamente exonerado” (Freud, 2012, p. 78).

O ofício do professor e as forças arcaicas

De certo modo, Adorno realizou uma breve gênese social do ofício do professor, gênese essa, diga-se de passagem, que não dispensa o longo trabalho de elaboração psicanalítica. No caso, especificamente alemão, toda a tentativa de refletir sobre o ofício do professor deve levar em conta a “longa sobrevida do feudalismo alemão” (Adorno, 2000, p. 101). Esse passado medieval alemão subsiste como cultura do mestre de escola que contamina, por assim dizer, o ofício do professor, uma vez que ele é visto não propriamente por suas faculdades intelectuais, e sim “como sendo um serviçal”

(Adorno, 2000, p. 101). O servçal, como se sabe, é uma figura historicamente ambígua, pois transita entre a utilidade do seu serviço e a inconveniência de sua presença. Esse aspecto subalterno do trabalho do professor – visto na perspectiva do capitalismo tardio germânico – não sofrerá uma ruptura em regimes posteriores. Para o patriciado burguês, por exemplo, “um preceptor era nada mais do que um lacaios um pouco diferenciado” (Adorno, 2000, p. 101). É verdade que não se olha mais para o ofício do professor como uma imagem associada à pobreza e, ainda assim, não se pode negar que existe uma discrepância entre a vida material do docente e o *status* da vida espiritual. Se, por um lado, muitos professores são pressionados pela ideologia da meritocracia para mostrar aos seus alunos que possuem uma vida material estável, por outro, essa mesma ideologia os lembra de que o amor aos seus alunos não pode ser suplantado por suas ambições de rentabilidade. Em outras palavras, o ofício do professor não deve ser visto a partir de sua dimensão emancipadora, e sim como um aliado circunstancial de tramas históricas não muito dignas e transparentes.

O professor seria também um “herdeiro do escriba, do escrivão” (Adorno, 2000, p. 101), e esses ofícios não se exerceram sem a companhia do rancor medieval dos cavaleiros, revelando, afinal, que a sociedade da espada foi nutrindo um ódio muito particular em relação à sociedade da escrita e ao espírito das letras. Esses mesmos representantes da força física reivindicam agora um passado glorioso que é, ao mesmo tempo, um passado acusatório: um passado que caracteriza as forças da cultura como responsáveis pela acomodação e o acovardamento das coletividades. Esse fenômeno arcaico

pode ser caracterizado como o ressentimento do guerreiro, mas, segundo Adorno, além do ressentimento, esse mesmo fenômeno provocou identificações autoritárias, identificações que se instalaram na dimensão lúdica das crianças, pois correr armado no meio público teria, por assim dizer, mais atrativos do que a imagem do professor e do intelectual com seus argumentos intermináveis. Citemos Adorno:

O intelecto encontrava-se separado da força física. É certo que sempre detinha uma determinada função na condução da sociedade, mas tornava-se suspeito em qualquer lugar onde as prerrogativas da força física sobreviveram à divisão do trabalho. Este passado distante na história ressurgue permanentemente. O menosprezo pelos professores que certamente existe na Alemanha, e talvez inclusive nos países anglo-saxônicos, ao menos na Inglaterra, poderia ser caracterizado como o ressentimento do guerreiro que acaba se impondo ao conjunto da população pela via de um mecanismo interminável de identificação. Todas as crianças revelam afinal uma forte tendência a se identificar com coisas de soldados, como se diz tão bem hoje em dia; lembro apenas o prazer com que os meninos se fantasiam de cowboys, e a satisfação com que correm armados por aí (Adorno, 2000, p. 102).

Essa separação entre trabalho manual e trabalho intelectual não foi tão bem aceita. Esse recalcque subsiste nas brincadeiras infantis e se transfere para a relação política entre os líderes e os seus seguidores, ou melhor dizendo, da predileção muitas vezes dos eleitores por chefes grosseiros e rudes com a democracia (sinônimo de regime político que valoriza demasiadamente os almofadinhas falantes). São jovens que não gostam da experiência da participação democrática e preferem simpatizar com as práticas de subordinação, antipluralismo e autoritarismo. Muitos desses jovens não percebem

que a democracia é justamente uma constelação de oportunidades para desenvolver as “competências cognitivas, emocionais e pragmáticas necessárias ao lidar com a democracia” (Kuttner, 2010, p. 25).

Lembremos que durante as eleições gerais francesas um dos lemas que se popularizaram foi: “Eles devem sentir a nossa angústia”⁴. Essa foi uma das frases bastante difundidas pelos líderes da extrema-direita na esfera pública para demonstrar que existe uma estratégia lenta e paciente de formação de novas mentalidades – que vai além do cronograma eleitoral –, que se constitui pelo encantamento e identificação das crianças pelo imaginário fascista. Aliás, o fascismo já deu provas de que é um excelente fabulador. Com efeito, a extrema-direita utiliza estratégias de inovação, com a capacidade de reformular seu corpo doutrinário e, principalmente, elaborar e narrar seu ideário como conto de fadas. Uma dessas fabulações foi mencionada por Chebel d’Appolonia (1998), que diz que o revisionismo histórico da extrema-direita distingue entre autoritarismo e totalitarismo. O autoritarismo seria saudável, é a “melhor garantia das liberdades” porque é baseado na “mística da conquista”, na “coragem”, na “disciplina”, no “espírito de sacrifício”, na “energia”, enquanto no totalitarismo das esquerdas todas as virtudes dos mais fortes estariam condenadas socialmente.

Nesse aspecto, Kuttner (2010) chamou atenção para o fato de que alguns estudos conduzidos pelo Instituto de Pesquisa em Criminologia da Baixa Saxônia (*Kriminologischen Forschungen Institut Niedersachsen*) identificam o fenômeno da

⁴ “Ils doivent sentir notre angoisse”. *Libération*, 26/06/2024.

“camaradagem” (*Kameradschaft*), um fenômeno que indica que os “neonazistas são muito mais populares do que todas as outras organizações juvenis juntas, no qual um em cada sete jovens é xenófobo” (Kuttner, 2010, p. 5). Por outro lado, em que pese a importância dos estudos criminológicos, esse mesmo estudo defende que o extremismo de direita não pode ser concebido apenas como um problema típico de grupos marginais, mas um problema para a sociedade como um todo, atingindo escolas e salas de aula, além do fato de que o extremismo apresenta nuances, tais como: diferenciações regionais, diferenças de gênero e de educação. Por isso, é preciso compreender que existe uma política intencional por meio das estratégias de “camaradagem” em identificar e avaliar jovens talentos para grupos e organizações extremistas de direita na Alemanha (Kuttner, 2010, p. 5).

O rancor daqueles que não aceitam a divisão social do trabalho demonstra que o ódio arcaico apresenta gradações na forma de submissão e de respeito a uma autoridade. Nesse sentido, o senso comum (e o negacionismo vigente de maneira mais elaborada) manifesta satisfações sádicas em inverter a tradicional hierarquia do conhecimento, pelo menos no que diz respeito à associação do homem estudado a um tipo de parasita social. Pode-se dizer também que o professor seria um herdeiro do monge (o parasita eclesiasta), pois é aquele que serve a um poder, mas não o detém; é aquele que perdeu para sempre o poder de salvação dos outros:

Movidos por rancor, os analfabetos consideram como sendo inferiores todas as pessoas estudadas que se apresentam dotadas de alguma autoridade, desde que não sejam providas de alta posição social ou do exercício de poder, como acontece no caso do alto clero.

O professor é o herdeiro do monge; depois que este perde a maior parte de suas funções, o ódio ou a ambiguidade que caracterizava o ofício do monge é transferido para o professor (Adorno, 2000, p. 103).

Esse aspecto messiânico decaído empurra o ofício do professor para a ambivalência, pois isso remonta um passado sacrificial, um modelo primitivo de sociedade da cura, da sociedade da magia e, contudo, quando esse ritual falha, uma comunidade não hesita (segundo o próprio tabu arcaico) em atingir com fúria e violência o próprio sacerdote. Nesses casos, o narrador kafkiano é um mestre em mostrar essa realidade ambivalente que recai sobre os representantes do esclarecimento que descobrem, tragicamente, o quanto o mito sacrificial ainda detém de sua força social:

A ambivalência frente aos homens estudados é arcaica. É verdadeiramente mítico o impressionante conto em que Kafka narra o assassinato do médico do interior rural que atende a um chamado noturno que se revelaria falso, a etnologia sabe que o curandeiro ou o cacique tanto pode usufruir de honrarias quanto pode ser sacrificado em determinadas situações. Pode-se perguntar por que o tabu arcaico, a ambivalência arcaica foram transferidos justamente aos professores, enquanto outras profissões intelectuais ficaram livres deles (Adorno, 2000, p. 103).

Não esqueçamos que, no mundo rural, existe um utopismo mais arcaico que apresenta afinidades eletivas com a violência. Nesse utopismo existe uma série de ressalvas e aversões ao homem esclarecido, pois seria melhor que ele não existisse, uma vez que são personagens das falsas promessas. É esse mundo arcaico que Kafka não deixou de mostrar em muitas de suas pequenas peças. A fala do jovem paciente do

conto *O médico rural* ilustra o problema do ressentimento arcaico e da vontade de violência contra o representante do esclarecimento:

Você vai me salvar? – sussurra o jovem soluçando, totalmente ofuscado pela vida na sua ferida (...) – Sabe de uma coisa? – ouço dizerem no meu ouvido. – Tenho muito pouca confiança em você. Atiraram-no aqui de algum lugar, você não veio por vontade própria. Ao invés de me socorrer, está tornando mais estreito o meu leito de morte. O que eu mais gostaria de fazer seria arrancar os seus olhos (Kafka, 1994, p. 14).

A expressão kafkiana “arrancar os seus olhos” traduz bem o próprio ressentimento arcaico contra o homem esclarecido. Nas sociedades que ainda cultuam os castigos físicos, o professor é exposto como um representante da paródia social. Ele faz parte de uma categoria social que apazigua a violência física, ao mesmo tempo que se espera dele um melhor trabalho de interiorização da disciplina no corpo das crianças e dos jovens. Mas, ao invés do culto ao poder do professor, resta a execração que se desdobra na ambivalência de que o seu ofício só se consuma com pequenas vítimas, como poder caricatural, no qual faltaria a esse ofício o verdadeiro conteúdo da onipresença do despotismo. Diz Adorno:

O poder do professor é execrado porque só parodia o poder verdadeiro, que é admirado. Expressões como tirano da escola lembram que o tipo de professor que querem marcar é tão irracionalmente despótico como só poderia sê-lo a caricatura do despotismo, na medida em que não consegue exercer mais poder do que reter por uma tarde suas vítimas, algumas pobres crianças quaisquer (Adorno, 2000, p. 104).

Já em culturas nas quais a disciplina se espiritualiza, como no caso do budismo e do judaísmo, o professor ainda se configura, segundo Adorno (2000), como representante da tradição. Mas a dialética entre tradição e liberdade sempre põe em xeque a autoridade mágica do professor. Citemos novamente Adorno:

O reverso dessa ambivalência é a adoração mágica dispensada aos professores em alguns países, como outrora na China, e em alguns grupos, como entre os judeus devotos. O aspecto mágico da relação com os professores parece se fortalecer em todos os lugares onde o magistério é vinculado à autoridade religiosa, enquanto a imagem negativa cresce com a dissolução dessa autoridade (Adorno, 2000, p. 104).

Não se trata mais da liberdade do indivíduo, mas a própria liberdade de mercado que dissolveu essa relação entre ensino e magia. O professor que até então ensinava em sociedades de devoção o valor da humildade, agora cai na armadilha de ser um sujeito digno de piedade, por ser aquele que não consegue vender tão produtivamente (como outros profissionais que vendem seus produtos) o valor do seu conhecimento:

Tal como há muito ocorre nos Estados Unidos, processos como estes acontecem de modo mais drástico do que na Alemanha, o professor se converte lenta, mas inexoravelmente, em vendedor de conhecimentos, despertando até compaixão por não conseguir aproveitar melhor seus conhecimentos em benefício de sua situação material (Adorno, 2000, p. 105).

Essas análises que Adorno fez do magistério antecipam a configuração das relações sociais de pauperização observadas hoje em dia na sala de aula. Torna-se um tabu a figura do

professor como alguém que tem êxito profissional. A imagem, por exemplo, do “vendedor” de sonhos – que associa justamente o conhecimento de si ao sucesso profissional – indica que não é um acaso que psiquiatras estão sendo, cada vez mais, chamados de educadores quando exibem seus livros de autocontrole. Para Adorno, ainda perdura o princípio de barbárie na associação entre o sonho do sucesso profissional e o psiquiatra como educador: um nexos que só revela as tolices e as necessidades de um “Führer” mais modesto. O que isso ensina? O autocontrole (disciplina, no vocabulário nazista) é o próprio aprendizado de uma vida servil. Quando Hitler estabilizou a moeda alemã, ele também estabilizou seus seguidores na linha ideológica de que quanto menos se resiste ao poder, mais sucesso se alcança. A obsessão do Terceiro Reich pelas “estradas Autobahnen” (Adorno, 2008, p. 53) tem muito a ver com isso, com a sensação de que o autocontrole o torna superior. Todo vendedor de sucesso não deixa de se tornar o fabulista no “conto de fadas da ascensão social” (Adorno, 1998, p. 91).

Com efeito, o autocontrole esconde um problema mais antigo, a saber, de que a escola nunca deixou de ser pressionada pelo ideal arcaico de uma sociedade baseada na força física, isso se considerarmos que a própria constituição subjetiva de uma sociedade é baseada nessa força, mesmo quando se trata da chamada “integração civilizatória”, que sanciona a violência:

A sociedade permanece baseada na força física, conseguindo impor suas determinações quando é necessário somente mediante a violência física, por mais remota que seja esta possibilidade na pretensa vida normal. Da mesma maneira as disposições da chamada

integração civilizatória que, conforme a concepção geral, deveriam ser providenciadas pela educação, podem ser realizadas nas condições vigentes ainda hoje apenas com o suporte do potencial da violência física (Adorno, 2000, p. 106).

Espera-se atualmente da educação essa normalização da violência física. Nessa lógica, o progresso e, consequentemente, a própria educação precisam trilhar um caminho para o enrijecimento do sujeito. Em outras palavras, a educação como uma das versões do progresso acolhe, ainda que implicitamente, o conteúdo do ódio, pois o pensamento universal e ordenador se enerva com tudo aquilo que se insubordina às “rígidas diferenciações” da lógica esclarecida. Essa rigidez de que fala Adorno não diz respeito à singularidade do objeto do conhecimento, e sim ao enquadramento do sujeito, pois o progresso ensina o sujeito a nutrir ódio pelas formas primitivas:

O eu, que aprendeu a ordem e a subordinação com a sujeição do mundo, não demorou a identificar a verdade em geral com o pensamento ordenador, e essa verdade não pode subsistir sem as rígidas diferenciações daquele pensamento ordenador. Juntamente com a magia mimética, ele tornou tabu o conhecimento que atinge efetivamente o objeto. Seu ódio volta-se contra a imagem do mundo pré-histórico superado e sua felicidade imaginária (Adorno, 1985, p. 85).

De um modo geral, o ódio arcaico contra o professor não é um afeto socialmente isolado ou exclusivo. As chamadas profissões espirituais ou culturais sempre carregaram em seu conteúdo histórico elementos indignos. Basta refletir sobre o papel do crítico cultural na sociedade burguesa (termo que só foi mesmo possível no próprio capitalismo

concorrencial), que em sua gênese social se constituía como “informantes” e “agentes de comércio” porque sua tarefa principal sempre foi orientar “sobre o mercado dos produtos espirituais” (Adorno, 1998, p. 8):

Que lhes tenha sido confiado o papel de perito, e depois o de juiz, foi algo inevitável do ponto de vista econômico, embora acidental no que diz respeito a suas qualificações objetivas. A agilidade que lhes proporcionava posições privilegiadas no jogo da concorrência – privilegiadas porque o destino do que era julgado dependia em grande parte de seu voto – conferia aos seus julgamentos a ilusão de competência. Ocupando habilmente as lacunas e adquirindo, com a expansão da imprensa, uma maior influência, os críticos acabaram alcançando exatamente aquela autoridade que a sua profissão pretensamente já pressupunha. Sua arrogância provém do fato de eu, nas formas da sociedade concorrencial, onde todo ser é meramente um ser medido apenas segundo seu êxito no mercado, ou seja, na medida em que ele exerce a crítica. O conhecimento efetivo dos temas não era primordial, mas sempre um produto secundário, e quanto mais falta ao crítico esse conhecimento, tanto mais essa carência passa a ser cuidadosamente substituída pelo eruditismo e pelo conformismo. Quando os críticos finalmente não entendem mais nada do que julgam em sua arena, a da arte, e deixam-se rebaiar com prazer ao papel de propagandistas ou censores, consuma-se neles a antiga falta de caráter do ofício. As prerrogativas da informação e da posição permitem que eles expressem sua opinião como se fosse a própria objetividade. Mas ela é unicamente a objetividade do espírito dominante. Os críticos da cultura ajudam a tecer o véu (Adorno, 1998, p. 9).

É certo que o ódio ao professor se manifesta, de modo mais claro, como ódio ao intelectual de esquerda. Quando Adorno (2020, p. 61) observou que sempre existe uma “fera noturna” (*bête noire*) dentro de um antissemita pronto para se expressar publicamente, esse ódio se direciona ao intelectual como aquele que o reprime interiormente, como aquele

que domestica e controla seu genuíno sentimento: uma vez que ele acredita que o ódio é o seu afeto puro, que o distingue dos demais. Isso fundamenta, por exemplo, o seu ataque à *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, tratado como um documento abominável que torna homogêneos os grupos étnicos, que pressupõe a submissão do indivíduo ao Estado e, principalmente, a submissão à pluralidade de valores (Mecking et al, 2019, p. 12). O que ele vê e entende como vida intelectual é o rancor à “liberdade de espírito” como algo que pertence a uma “espécie de patife” e, por isso mesmo, “deve ser cortado fora” (Adorno, 2020, p. 61).

Com efeito, a própria noção de espírito livre tornou-se algo ambivalente e fetichizado pelo radicalismo de direita; seus propagandistas não têm nenhum pudor em transformar a máxima nietzschiana em ideologia. O extremista de direita, por sua vez, se anuncia em sua luta contra o intelectual de esquerda como o verdadeiro espírito livre, pois, deformando a filosofia nietzschiana, ele quer desagradar para se tornar popular, ele deseja ter influência e poder sobre as pessoas porque esses grupos gostam de se sentir “ameaçados de um mau destino, de perseguição, cárcere, execução” e, assim, “tomam isso como um meio doloroso, mas potente, embora de ação retardada, para afinal alcançar o poder” (Nietzsche, 2000, p. 286-287).

Considerações finais

Em seus *Estudos sobre a personalidade autoritária*, Adorno observou que o “supereu do extremista foi transformado em uma agência [agency] extrapunitiva de agressão desenfreada” (Adorno, 2019, p. 303). Esse fenômeno estabelece uma

“desproporção completa entre a culpa e a punição da vítima escolhida” (Adorno, 2019, p. 303). Nessa perspectiva, recai o ódio ao professor como o sujeito que deseja melhorar aqueles que são incorrigíveis, de melhorar aqueles a quem devemos odiar e exterminar. Tentamos mostrar aqui que o ódio ao professor se nutre de forças arcaicas. O ofício do professor não nasceu com a tradição iluminista. No medievalismo alemão, ele foi um serviçal; no capitalismo tardio, a ambição pelo *status* e a rentabilidade o transformou em lacaios e, com a divisão social entre trabalho manual e trabalho intelectual, atraiu para si o ressentimento das classes guerreiras e a acusação arcaica de que foram os intelectuais que acovardaram as gerações futuras ao longo do tempo. Essa genealogia adorniana sobre o ofício do professor pode nos ajudar também a entender a realidade brasileira. Ainda que de modo conciso, podemos realizar aqui algumas aproximações.

O professor como figura contagiosa vem sendo cada vez mais elaborada por meio do perigo da doutrinação docente. Vale ressaltar, como mostra Porto (2022), que o próprio conceito de escola com autonomia vem sendo algo cooptado, ideologicamente, por correntes conservadoras que preconizam a *homeschooling* e a escola sem partido. Por outro lado, existe ainda uma estratégia muito clara das organizações evangélico-pentecostais contra as escolas democráticas e as comunidades ribeirinhas com seus saberes locais. Nesse caso, segundo Miranda (2020), existe um conjunto de estratégias de demonização do outro: são estratégias que se materializam na política de formação cívica racista e intolerante, que podemos designar como cristofascismo. São estratégias de vigilância moral contra qualquer suposta anormalidade na

educação de crianças e jovens. Nessa perspectiva, o objetivo estratégico do cristofascismo é propagar uma luta contra a ideologia das almas selvagens, utilizando a velha metáfora religiosa de que o diabo pode se apoderar de nossa débil animalidade, cuja versão mais evidente é o combate à suposta ideologia de gênero e às religiões afro-brasileiras.

A extrema-direita no Brasil, de acordo com Igreja (2021), é um movimento social que tem predileção por questões étnico-raciais. Essa predileção se caracteriza pela elaboração da figura do outro como uma representação do mal para que ele mesmo se oponha com todas as suas conveniências. Essa representação é carregada de estereótipos e discursos de ódio contra a alteridade indígena e de outros povos ancestrais. Em suma, essas representações evocam imagens e associações com modelos de animalidade política pejorativa, evocando o passado colonial dos bichos de carga.

Por fim, existe também, segundo Couto (2023), o sentimento político no Brasil de camadas que defendem claramente a estratificação social e nutrem aversão pelo progresso da democracia, daí a constante propagação de seus “afetos antipolíticos”. Além disso, esses movimentos pressionam para que os programas escolares tenham um sentido excludente e antipluralista, justificado pelo populismo religioso. De fato, não é raro encontramos em escolas públicas um crescimento de rituais religiosos hegemônicos em detrimento de feiras científicas escolares. Para Neves (2018), é por esse e outros motivos que pesquisadores brasileiros defendem claramente não apenas um letramento científico, como também um “letramento político” em Direitos Humanos.

Abstract: To what extent does the thesis of love for the teaching profession or praise of the teacher push us into a trap of pedagogical idealism? Wouldn't it be worth asking about other crafts, other (more archaic) plots that adhere to the teacher's job, such as hatred? This article revisits the famous essay by philosopher Theodor Adorno entitled *Taboos about teaching* (1965) with the aim of analyzing hatred as a historical, social and psychic force that permeates the profession of teaching. In a way, Adorno created a brief social genesis of the teaching profession, a genesis, by the way, that does not dispense with the long work of psychoanalytic elaboration.

Keywords: hatred for the teacher, taboos, Adorno, philosophy of education, psychoanalysis.

Referências

ADORNO, T. W. *Dialética do esclarecimento*. 2 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ADORNO, T. W. Crítica cultural e sociedade In: *Prismas. Crítica cultural e sociedade*. São Paulo: Ática, 1998.

ADORNO, T. W. Tabus acerca do magistério. In: *Educação e Emancipação*. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

ADORNO, T. W. *Minima moralia*. Reflexões a partir da vida lesada. Rio de Janeiro: Azougue, 2008.

ADORNO, T. W. *Estudos sobre a personalidade autoritária*. São Paulo: UNESP, 2019.

ADORNO, T. W. *Aspectos do novo radicalismo de direita*. São Paulo: UNESP, 2020.

AUGSBURGER, L. G. *Philia, phylum e ofício de professor: pensar de novo velhas palavras*. In: LARROSA, J. *et al* (Orgs.). *Elogio do professor*. São Paulo: Autêntica, 2021.

CHEBEL D'APPOLONIA, Ariane. *L'Extrême-Droite en France*. De Maurras à Le Pen. Paris: Complexe, 1998.

COUTO, C. G. O Brasil de Bolsonaro: uma democracia sob estresse. *Cadernos de Gestão Pública e cidadania*, v. 28, e89859, p. 1-13, 2023.

DIAS, Mauro M. *Ódios. Clínica e política do psicanalista*. São Paulo: Iluminuras, 2012.

FREUD, S. *História de uma neurose infantil (O homem dos lobos)*. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

FREUD, S. *Totem e Tabu*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

IGREJA, R. L. Populis, Inequality and anthropological approach to the far right in Brazil. *Vibrant: Virtual Brazilian Anthropology*, v. 18, e18802, p. 1-22, 2021.

KAFKA, F. *Um médico rural*. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

KUTTNER, Olivier. *Rechtsextremismus in die Schule. Ausdrucksformen und Möglichkeiten der Prä- und Intervention*. Hamburg: Verlag GmbH, 2010.

LARROSA, J. *Elogio do professor*. São Paulo: Autêntica, 2021.

MECKING, S. *et al.* *Schriften zur Politischen Musikgeschichte in Rechtstextremismus – Musik und Medien*. Marburg, Band 2, 2022.

MIRANDA, A. P. M. de. Terreiro politics against religious racism and christofascist politics. *Vibrant: Virtual Brazilian Anthropology*, v. 17, e17456, p. 1-20, 2020.

MOURA, C. H. G.; SILVA, P. F. da. Escola sem partido e conservadorismo moral: instrumentalização da religião, sexualidade e gênero. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 43, e250951, p. 1-18, 2023.

NEVES, C. A. de B. Direitos humanos e educação: a polêmica em torno da prova de redação do ENEM 2015 e 2017. *Trabalhos em linguística aplicada*, v. 57, n. 2, p. 731-755, 2018.

NIETZSCHE, F. *Humano, Demasiado Humano. Um livro para espírito livres*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

PORTO, R. M. Educação libertária no Brasil. História, atualizações no presente e as capturas em torno do conceito de autogestão: o homeschooling. *História da educação*, v. 26, e113824, p. 1-16, 2022.

SCHOPENHAUER, A. *Sobre o ofício do professor*. São Paulo: Martins, 2005.