

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**O CONCEITO PSICANALÍTICO DE “TRANSFERÊNCIA”
COMO FATOR INDISPENSÁVEL NAS INTERAÇÕES ENTRE
PROFESSOR E ALUNO**

FRANCISCO MÁRIO DE ASSIS ESTEVES DOS SANTOS

MACEIÓ/ALAGOAS
2010

FRANCISCO MÁRIO DE ASSIS ESTEVES DOS SANTOS

**O CONCEITO PSICANALÍTICO DE “TRANSFERÊNCIA”
COMO FATOR INDISPENSÁVEL NAS INTERAÇÕES ENTRE
PROFESSOR E ALUNO**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira (PPGE) do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), na área de concentração de Processos Educativos, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Brasileira.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio da Costa Borba

MACEIÓ/ALAGOAS
2010

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária: Lucia Lima do Nascimento

S237c Santos, Francisco Mário de Assis Esteves dos.
O conceito psicanalítico de “transferência” como fator indispensável nas interações
entre professor e aluno / Francisco Mário de Assis Esteves dos Santos, 2010.
134 f.

Orientador: Sérgio da Costa Borba.
Dissertação (mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de
Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação
Brasileira. Maceió, 2010.

Bibliografia: f. 133-134.

1. Psicologia educacional. 2. Educação – Psicanálise. 3. Objeto transicional.
4. Transferência (Psicologia). 5. Professor. 6. Aluno. 7. Contratransferência
(Psicologia). I. Título.

CDU: 37.015.3

Dedico esta Dissertação à memória de minha mãe **Clerilda Esteves dos Santos**, professora do antigo Ensino Primário e que nunca deixou de incentivar a minha eterna, inquieta, angustiante porém sempre fascinante fome de conhecimento.

AGRADECIMENTOS

Felizmente não possuo o hábito de desperdiçar as oportunidades de agradecer a todos aqueles que têm contribuído para meu crescimento pessoal, tanto devido ao carinho e acolhimento com os quais sempre me dignificaram quanto por terem enxergado em mim uma pequena chama que retira seu oxigênio do desejo de conhecer sempre mais. E é por isso que opto por não nomeá-los, por dois motivos. Primeiramente porque essas pessoas já sabem o quanto lhes sou imensamente grato. Em segundo lugar porque sou humano – portanto, absurdamente falível – e, lamentavelmente, correria o risco de me esquecer de mencionar algum personagem significativo que tem participado de minha história.

Desse modo, em palavras impressas, escolho agradecer enfaticamente ao grupo dos seis estudantes que aceitaram colaborar com meu empreendimento, compartilhando comigo suas aspirações, êxitos, infortúnios, alegrias, mágoas e decepções. Sinto-me imensamente agraciado por ter contado com a prestimosa participação dessas seis pessoas que me perceberam como alguém merecedor de revelações tão pessoais e significativas.

Meu muito obrigado.

*“Onde nasci, morri.
Onde morri, existo.
E das peles que visto
muitas há que não vi.”*

Carlos Drummond de Andrade

*“Que meio espero ou que fim
Do vão trabalho que sigo,
Pois que trago a mim consigo,
Tamanho inimigo de mim?”*

Francisco Sá de Miranda

RESUMO

Esta dissertação busca lançar alguma luz sobre o processo interacional entre professor e aluno e, para isso, recorre à teoria psicanalítica como fundamentação teórica utilizando-se, principalmente, dos conceitos de transferência, contratransferência e objetos transicionais. Procura-se mostrar que as dificuldades que muitos alunos apresentam em sua evolução escolar não deveriam ser avaliadas apenas sob o ângulo dos empecilhos cognitivos ou metodologias de ensino, e sim sob o aspecto de seus antigos conflitos mal resolvidos que se atualizam sob a forma do que a psicanálise denomina de transferência. Também se enfatiza a contratransferência de um professor ao interagir com seus alunos, assim como a necessidade que um docente terá de reavaliar e readequar suas posturas a fim de auxiliar alguns alunos a atravessarem estágios antigos de seu desenvolvimento psíquico, como condição para a aquisição de atitudes mais autônomas em sua relação com o conhecimento. A intenção do trabalho é reforçada através de entrevistas com seis estudantes universitários que relataram suas experiências relacionais com professores que consideraram mais marcantes em sua trajetória escolar. Na análise das entrevistas tentou-se identificar diversas posturas de professores e compará-las com as funções de um professor derivadas de elaborações teóricas baseadas nos conceitos psicanalíticos expostos no decorrer da dissertação.

Palavras-chave: Psicologia educacional; Educação – Psicanálise; Objeto transicional; Transferência (Psicologia); Professor; Aluno; Contratransferência (Psicologia)

ABSTRACT

This work tries to put some light on the interaction process between teacher and student and, therefore, uses of psychoanalytic theory as a theoretical basis using mainly the concepts of transference, countertransference and transitional objects. It aims to show that the difficulties many students face in their educational evolution should not be assessed only from the perspective of cognitive obstacles or teaching methods, but under the aspect of his old unresolved conflicts that update in the form of that psychoanalysis calls the transference. It also emphasizes the countertransference of a teacher to interact with their students, and the need that a teacher should reassess and readjust their positions in order to help some students pass through the stages of early psychic development, as a condition for the acquisition of attitudes more autonomous in its relationship with knowledge. The intention of the work is reinforced by interviews with six college students who reported their relational experiences with teachers who considered the most striking in their school. In the analysis of interviews it tried to identify different attitudes of teachers and compare them with the duties of a teacher derived from theoretical developments based on psychoanalytic concepts exposed in the course of the dissertation.

Keywords: Educational psychology; Education – Psychoanalysis; Transitional object; Transference (Psychology); Teacher; Student; Countertransference (Psychology)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	09
Apresentação.....	09
Justificativa.....	11
Problema.....	16
Objetivos.....	16
Metodologia.....	17
CAPÍTULO 1 – CONCEITOS DE TRANSFERÊNCIA, CONTRATRANSFERÊNCIA E OBJETO TRANSICIONAL.....	25
CAPÍTULO 2 – O PROCESSO EDUCATIVO À LUZ DOS CONCEITOS PSICANALÍTICOS.....	58
CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DAS ENTREVISTAS.....	81
3.1 – Descrição geral dos entrevistados.....	81
3.2 – Professores percebidos como influências positivas.....	83
3.3 – Professores percebidos como influências negativas.....	101
CONCLUSÕES.....	123
REFERÊNCIAS.....	132

INTRODUÇÃO

Apresentação

O fenômeno singular – e, não raras vezes, enigmático – que se denomina como interação entre professor e aluno no contexto institucional tem sido um dos mais férteis campos para a produção de estudos. Apesar disso, a quantidade de pesquisas realizadas ainda está bem longe de esgotar o tema, principalmente quando se refere ao interjogo de forças nem sempre nitidamente detectáveis que mobilizam esta curiosa dupla e que, quanto mais é investigada em sua vivência cotidiana, mais apresenta pontos obscuros para a sua apreensão, havendo sempre algo a desafiar seu entendimento.

Não se pode estar alheio à constatação de que, ao se lidar com relações humanas como objetos de estudo, evidenciam-se uma multidimensionalidade de fatores, nunca completamente definidos, que parecem desafiar qualquer capacidade de compreensão. Isto se deve, em grande parte, à própria essência subjetiva das interações humanas e sua similaridade com as vivências pessoais dos pesquisadores.

Onde quer que exista a função de líder, “condutor” e, por contrapartida, a função de liderado, “conduzido”, a associação com a antiga relação entre pais e filhos faria ressurgir todo um complexo de atitudes, cognições e emoções que não foram ultrapassados.

Seguindo esta linha de raciocínio, surge a constatação de que uma grande parcela do intercâmbio entre professores e alunos é “contaminada” por fatores que, por sua própria natureza de repetição de situações primárias, poderão promover interferências radicais e até rupturas no desempenho da função primordial do processo educativo: o surgimento e manutenção da busca pelo conhecimento.

Neste trabalho é abordado o fenômeno psico-relacional nomeado pela Psicanálise como transferência, a partir de uma sucinta visão histórica sobre seus desenvolvimentos

teóricos e suas expressões no campo educativo, desde sua imprescindibilidade para a evolução de um aluno no contexto das interações com professores até seus aspectos mais nocivos e destruidores dos objetivos pedagógicos.

Esta dissertação também faz referência à contrapartida para as transferências desenvolvidas pelos estudantes, ou seja, discute as contratransferências exibidas pelos professores. Não se deve deixar de lado fenômenos extremamente importantes cujo manejo poderá incrementar ou destruir a fertilidade de um vínculo indispensável nas relações educativas.

Algumas idéias de Donald Winnicott também se fazem presentes, pois esta dissertação pretende enfatizar posturas docentes que necessitam ocorrer para se lidar de modo mais adequado com as transferências manifestadas por alunos cujo desenvolvimento psíquico não corresponde integralmente aos seus aspectos cronológicos e que estão longe de se adequarem a um “modelo idealizado” de estudante que povoa a mente de muitos docentes.

Finalmente, é apresentada uma análise de entrevistas realizadas com 6 (seis) estudantes universitários que se dispuseram a falar livremente sobre suas impressões pessoais, idéias, sentimentos e conclusões acerca de professores que deixaram marcas mais significativas em suas histórias de vida, segundo seus próprios critérios. A análise foi realizada utilizando como referenciais conceitos e teorizações advindas da Psicanálise e objetivou a identificação de fenômenos abordados neste trabalho na fala dos alunos entrevistados.

Pretendi, com esta dissertação, analisar determinados entraves ao processo educativo sob certo viés conceitual advindo da Psicanálise. Entretanto tenho plena convicção de que a vasta gama de elaborações teóricas provenientes dessa área do conhecimento é capaz de fornecer outras investigações igualmente estimulantes na tentativa de esclarecer ainda mais esse significativo recorte das relações humanas que se denomina de interação professor-aluno.

Justificativa

Durante o século XX, a Pedagogia procurou se alicerçar em teorias psicológicas a fim de melhor lidar com a complexidade das relações nos contextos educativos – basta lembrar os nomes de Piaget, Skinner, Bandura, Vygotsky, Carl Rogers, entre outros - além de se munir com referenciais filosóficos, sociológicos, lingüísticos, etc, que lhe proporcionassem bases teóricas mais seguras para o delineamento de sua prática. Apesar de tantos esforços louváveis, ainda não se pode considerar como satisfatoriamente resolvidos os impasses no campo pedagógico referentes às formas de atuação do professor e as discrepantes manifestações dos alunos. Teorias interessantes são elaboradas, algumas vezes aplicadas, porém a motivação para a efetivação de uma aprendizagem a nível desejável por parte dos discentes – seu principal alvo - ainda está distante de corresponder às expectativas dos mestres. Há sempre algo que se insinua no intercâmbio educativo, perturbando inesperadamente (ou insuspeitadamente) um processo delineado e oficializado como prática social.

Postic proferiu palavras bastante esclarecedoras sobre a ação educativa e aquilo que a circunda:

Para ter influência sobre o educando, o ato educativo tem necessidade de encontrar uma adesão, uma aceitação temporária da relação; mas, para se prolongar no tempo e atingir a sua finalidade fundamental, deve provocar nele o entusiasmo da pesquisa autônoma e fazer nascer um movimento crítico. [...] (POSTIC, 1984, p.11)

É lógico que um ato educativo teria seu valor esvaziado caso não funcionasse como um fator determinante para a assunção de uma autonomia frente ao conhecimento. Porém, para que o ato se efetive, torna-se imperiosa a inclusão do aluno em uma relação que ultrapasse os limites de uma simples transmissão de conteúdos escolares. A importância – e urgência – de um vínculo emocional entre professor e aluno é tal que, não é exagero dizer, fundamentará o sucesso ou fracasso de um estudante em sua escalada acadêmica.

Pensar sobre o desempenho de seu papel oficializado sócio-culturalmente dentro de uma relação professor-aluno é, até certo ponto, bastante corriqueiro até os limites estabelecidos pelas teorias pedagógicas comumente utilizadas. Contudo, partir em busca de um maior desmascaramento dos desejos, sentimentos, incoerências, repúdios, ocultos por uma dinâmica relacional legitimada pela cultura, não tem sido uma tarefa simples ou superficial, pois a mesma requer uma honestidade e disponibilidade pessoal suficientes para o enfrentamento de aspectos de si mesmo muitas vezes desagradáveis ou inaceitáveis.

Em minha experiência pessoal como docente e, principalmente, durante minha longa vivência como aprendiz, tenho percebido de modo bastante claro essa dinâmica de interações entre professores e alunos, em cujas manifestações estão presentes aspectos cognitivos, emocionais e atitudinais, esboçando configurações as mais variadas possíveis, manifestando-se desde as mais férreas posturas de despotismo/submissão a mais irresponsável liberalidade, entremeadas por fatores marcantes como, por exemplo, um alto teor de amistosidade, rejeição, rebeldia, ações retaliatórias, etc, emoldurando o processo educativo ou, ainda, acordos tácitos do tipo “você finge que aprende e eu finjo que ensino”. Uma relação que, a princípio, eu julgava revestir-se de caracteres específicos, distinguindo-se grandemente das demais interações cotidianas, apresentava-se diante de mim como mais uma relação corriqueira de autoridade – quando não de autoritarismo vulgar – mal disfarçada e respaldada institucionalmente. Além disso, minha experiência como professor e psicólogo fizeram-me dedicar mais atenção para com as atitudes aparentemente incompreensíveis que constantemente se fazem presentes nas inter-relações em que são marcantes os desníveis favorecidos por diferentes posições hierárquicas. Tudo isso me leva ao reconhecimento de que, no contexto interacional professor-aluno, a variabilidade de manifestações “intrusas” a este ambiente indubitavelmente interfere na tarefa educativa, podendo servir-lhe como auxiliar inestimável ou boicotando-lhe inteiramente qualquer intenção pedagógica louvável.

Morgado, em suas críticas a respeito da chamada Pedagogia Nova - porém não se restringindo apenas a esta vertente pedagógica -, denuncia as tentativas de mascaramento da desigualdade entre professor e aluno em nome de um suposto discurso igualitário. A autora revela que, dissimulando os diferentes papéis de professor e aluno, o docente estará, na verdade, evitando incorporar sua função de intermediário entre o aluno e o conhecimento:

Ao negar a assimetria existente entre ele e o aluno, o professor trabalha para que essa assimetria jamais seja superada. Deixa de cumprir aquilo que é a essência de sua função: estabelecer a mediação entre o aluno e o conhecimento. O aluno permanecerá aprisionado à eterna condição de aluno; jamais será negado enquanto tal. (MORGADO, 1995, p. 14)

A escolha da Psicanálise como embasamento teórico para este trabalho não é casual. A teoria elaborada por Sigmund Freud (1856-1939) influenciou sobremaneira as várias vertentes da cultura ocidental no século XX. O modo como o homem tem se enxergado está radicalmente associado às teorias freudianas. Como escrevem Ribeiro e Neves, no artigo “A educação e a psicanálise: um encontro possível”, (2006), referindo-se a Kupfer (2000): “Assim, a Psicanálise – como corpo teórico – e a Educação – como discurso social – imbricaram-se em um processo de mudanças que afetou tanto o corpo teórico como o discurso social.”

Ornellas reforça a constatação do papel que a Psicanálise tem desempenhado sobre a cultura contemporânea:

É em si mesma uma parte da cultura contemporânea, tanto no plano científico-filosófico quanto no efeito que as posições teóricas inspiradas por Freud tiveram sobre os costumes, as idéias, o senso comum, a cultura, as representações sociais e a própria civilização. (ORNELLAS, 2005, p. 63)

Nenhum saber contemporâneo exibiu mais agudamente a falência do ideal de “sujeito moderno racional” - e sua alegada pretensão às decisões autônomas - do que a Psicanálise. Nenhuma abordagem teórica foi mais longe na demolição de um suposto autodomínio e unidade centralizadora do sujeito racional cartesiano, e na contestação de uma decantada “vontade consciente”. Portanto, seria paradoxal esperar o reconhecimento da teoria psicanalítica como uma ciência “diante de algum tribunal epistemológico”, no dizer de Figueiredo (1996, p. 21-22). Antes, é mais produtivo contrapor a sua compreensão de subjetividade às tradicionais escolas de pensamento buscando, assim, novas maneiras de interpretação do mundo e do homem.

Couto faz alusão ao caráter “não rotulável” da Psicanálise, ao se referir à sua epistemologia não convencional e suas fronteiras dificilmente delimitáveis:

Escapando aos pressupostos da Ciência, a Psicanálise nasce atravessada por conceitos permeados de um positivismo "temperado", diluindo também as fronteiras entre objetivo e subjetivo, entre singular e universal, entre previsível e incontornável, instalando divisão no "indivíduo", e quebrando o raciocínio lógico com a livre associação. (COUTO, 2003, p. 17)

Entendo que a Psicanálise e seu modelo de inconsciente estabeleceram novos parâmetros para uma apreensão mais apurada do ser humano em suas sutilezas comunicativas, suas incoerências, suas facilidades e impedimentos diante dos inevitáveis encontros interpessoais. E, particularmente, devido a minha prática como psicólogo clínico, possuo suficientes motivos para crer que este “lado obscuro” do ser humano e que é, ao mesmo tempo, permanentemente detonador de comportamentos, constitui-se muito mais do que uma mera especulação teórica.

A Psicanálise pode ser vista como um saber acerca das relações humanas ou, dito de outra forma, como uma busca do saber sobre essas interações, em toda a sua singularidade e complexidade. E, ao penetrar nos labirintos dos (des)encontros humanos, deparamo-nos (não sem alguma perplexidade) com discursos constitutivos do próprio *fenômeno humano* – e que podem estar sobrepostos –, nomeações “da carne e do espírito”, dicotomizando-os ou fundindo-os, porém sempre resistentes a um enquadre no ideal científico de procura dos átomos componentes de um objeto de estudo, como se estes realmente existissem ou até pudessem ser isolados das influências circundantes.

A partir do que se convencionou chamar de Idade Moderna, a idéia de conhecimento ligou-se ferreamente à ciência e à técnica que “passaram a validar” qualquer nova descoberta com a autoridade (autoritarismo?) de quem tem a posse exclusiva da verdade. Sem querer questionar neste momento os benefícios dessa “mentalidade empírica moderna”, saliento que as nomeações e constituições das subjetividades perdem-se nos primórdios da História, fazendo-se presentes antes de qualquer tentativa de organização metódica do conhecimento, e captando as tensões irracionais poéticas, artísticas, místicas do *Homo sapiens sapiens*.

Sigmund Freud era neurologista. E, como médico, também foi um produto de um ideário positivista europeu da segunda metade do século XIX. Ele nunca deixou de ter esperanças de que o progresso das pesquisas na Medicina algum dia trouxesse luzes mais

brilhantes sobre o cérebro humano, contudo logo percebeu que a área do saber que inaugurava mostrava-se recalcitrante a qualquer inserção nas “disciplinas oficiais” até então disponíveis. O sujeito cultural, emanando a partir de um corpo físico, trouxe um grande problema (ou talvez apontasse uma solução) ao assumir-se como simbólico e negar-se a ser plenamente apreensível.

Por tudo isso, cobrar uma “epistemologia psicanalítica” baseando-se em pressupostos advindos das chamadas Ciências Naturais (como atualmente não é tão raro) configura-se como ingênuo para não se dizer absurdo. O campo psicanalítico cria um novo ponto de partida para o entendimento do humano sem necessitar de uma “elevação de *status*” epistemológica que mais a corromperia do que enobreceria.

Rafael Alves Lima (2010, p. 8), em seu texto “Os críticos de Freud”, publicado em Edição Especial da revista “Mente e cérebro”, refere-se a uma crítica que Michel Foucault fez à Psicanálise em “As palavras e as coisas”: “Precisamente, é porque todo saber analítico depende da prática clínica, da relação entre dois indivíduos, que não haveria nada mais estranho à psicanálise do que almejar uma teoria geral do homem, ou uma antropologia.”

E essa é uma observação realizada reiteradamente por outros críticos. Há aspectos a serem considerados. À primeira vista, parece óbvio que qualquer conclusão mais geral obtida por meio de reflexões e inferências sobre a interação de uma dupla de indivíduos constituir-se-ia uma extrapolação ingênua, duvidosa ou até mesmo tendenciosa. Por outro lado, embora se apresente sob inumeráveis configurações dinâmicas, qualquer relação diádica possibilita a apreensão de fenômenos basais constitutivos do sujeito. Onde há pessoas interagindo, há também relação de poder – oficial ou informal -, há demandas – atuais e antigas – manifestando-se, há reedições de conflitos mal resolvidos. Devido a isso, considero justificável que uma pesquisa se utilize de conceitos psicanalíticos como orientadores para a avaliação de discursos obtidos a partir de entrevistas.

Uma pesquisa que venha a contribuir com novos dados e reflexões a respeito de uma forma de relacionamento tão essencial para a concretização de uma prática pedagógica razoavelmente satisfatória certamente terá utilidade para os envolvidos no processo educativo que se disponham a tomar conhecimento da mesma, pois isto lhes facilitará uma compreensão

mais abrangente e diversificada das várias facetas de seu envolvimento pessoal nesta atividade cotidiana.

Problema

Que atitudes assumidas por um docente, diante das demandas transferenciais de seus alunos, facilitarão uma progressiva superação de vínculos emocionais arcaicos como condição necessária para o surgimento de uma maior autonomia discente em seu processo de aquisição de conhecimentos?

A hipótese considerada é: um docente, para cumprir com eficácia sua função de facilitador de uma crescente assunção do desejo autônomo de seus alunos em adquirir conhecimentos, necessitará aceitar temporariamente ser o alvo das demandas transferenciais dos discentes, conseguindo lidar com elas suficientemente bem de forma a auxiliar os estudantes a superá-las.

Objetivos

O principal objetivo deste estudo é: analisar atitudes docentes que favoreçam a ultrapassagem das repetições das interações sócio-familiares arcaicas no contexto educativo, a fim de promover uma postura mais autônoma dos discentes quanto à assunção de responsabilidade pessoal em sua busca por conhecimentos. No cerne deste objetivo, destacam-se os atuais vínculos transferenciais positivos estabelecidos pelos alunos como instrumentos fundamentais a serem utilizados pelos professores para a facilitação da superação das vertentes mais regressivas e nocivas desses fenômenos.

A partir do objetivo geral salientam-se os objetivos específicos, quais sejam: descrever o interjogo de demandas emocionais sócio-familiares que produz o protótipo do conceito psicanalítico de “transferência”; averiguar as representações produzidas pelos

entrevistados a respeito da figura do professor, do aluno e da interação entre eles; distinguir várias nuances com que se apresenta o fenômeno transferencial no contexto educacional; discernir as motivações explícitas ou implícitas que produziram certas configurações relacionais entre professor e aluno; refletir sobre a importância de se compreender o fenômeno transferencial como condição necessária para a promoção de relações interpessoais menos conflituosas e delinear situações de ensino-aprendizagem que não se efetivam satisfatoriamente devido aos impasses proporcionados pelo fenômeno transferencial.

Metodologia

Métodos e técnicas são utilizados em pesquisas a depender da abordagem teórica escolhida pelo pesquisador, de sua fundamentação filosófica e da eficácia de sua ação e resultados obtidos em cada etapa do empreendimento. Marconi e Lakatos (2003, p. 106) fizeram uma descrição sucinta das tendências indutiva e dedutiva de uma pesquisa, as quais são utilizadas complementarmente no presente trabalho. A teoria psicanalítica da transferência é evocada no intuito de identificar fenômenos particulares na constituição do universo pessoal dos sujeitos entrevistados (dedução), assim como as observações, inferências e interpretações realizadas do discurso dos sujeitos servirão para reforçar ou questionar as elaborações teóricas, um terreno sempre fértil e convidativo à novas reflexões (indução).

Neste trabalho específico, parti inicialmente de uma pesquisa bibliográfica com o ensejo de realçar as contribuições teóricas para o desenvolvimento dos principais conceitos psicanalíticos referidos: transferência, contratransferência e objetos transicionais.

Flick destaca uma característica primordial encontrada em pesquisas de teor qualitativo: a flexibilidade imprescindível para se lidar com objetos de estudo abstratos, ambíguos e que requerem ações interpretativas. Afirma que é necessário o planejamento de:

[...] métodos tão abertos que façam justiça à complexidade do objeto em estudo. Aqui, o objeto em estudo é o fator determinante para a escolha de um método e não o contrário. Os objetos não são reduzidos à variáveis únicas, mas são estudados em sua complexidade e totalidade em seu contexto diário. (FLICK, 2004, p. 21)

O mesmo autor expõe a postura particular de um pesquisador e sua impossibilidade de almejar a execução de uma tarefa da qual esteja isento de colocar uma parte de sua própria personalidade: “As subjetividades do pesquisador e daqueles que estão sendo estudados são parte do processo de pesquisa.” (idem, p.22)

Uma pesquisa que se dedica às interações humanas encontra muito de sua vitalidade exatamente na relação inevitável entre as subjetividades dos pesquisadores e de seus objetos de estudo. Como também a redação de um texto sempre terá destaque, uma vez que desse modo as subjetividades tomam corpo e se dão a conhecer melhor em situações de investigação analítica. Mais uma vez Flick, referindo-se a um processo de pesquisa, diz que “(...) pode ser representado como uma trajetória que parte da teoria em direção ao texto, e outra do texto de volta para a teoria.” (idem, p. 27)

A pesquisa em questão lida com conteúdos vivenciais subjetivos, embora se parta de situações experienciais concretas. São abordados aspectos com maior ou menor grau de imprescindibilidade para os sujeitos pesquisados. Sendo assim, está-se lidando com porções significativas da história objetiva e subjetiva de pessoas, e privilegiando-se a compreensão não apenas dos comportamentos explícitos dos indivíduos como também as inferências e interpretações de suas motivações intrínsecas.

Uma dificuldade encontrada ao se realizar uma pesquisa, tomando-se como referência teórica conceitos provenientes da Psicanálise, é precisamente a subordinação desses conceitos a uma metodologia de trabalho com bases filosóficas rigorosas e postulados originais. O campo fenomenológico de uma pesquisa qualitativa certamente elabora uma visão de seus objetos de estudo (e dos sujeitos pesquisadores) bastante peculiar e, a princípio, sua natureza se chocaria com a “rebeldia” de uma disciplina como a Psicanálise e sua escorregadia e “metafísica” noção de Inconsciente. Escapando ao ajuste que se tente fazer com as elaborações teóricas mais tradicionais, renegando a possibilidade de se entender o

homem apenas via intelecto, emoções e percepções (mais ou menos distorcidas), introduzindo um campo de estudo que somente se dá a conhecer de forma indireta, a Psicanálise inaugura uma trajetória conceitual muito pessoal, “misteriosa” e até refratária aos enquadres e estudos em moldes acadêmicos. Forçar a adaptação de um objeto de estudo a uma vertente metodológica que não o absorveria eficazmente – ou que poderia alterá-lo, caso o absorvesse – não traria resultados muito proveitosos. Contudo, isso não anula a possibilidade de um “diálogo interdisciplinar” em que as bases epistemológicas sejam mantidas porém as intersecções entre os universos possam ser bem-vindas e (re)pensadas. A Psicanálise, por suas próprias construções singulares e que se articulam às mais variadas manifestações das produções do pensamento humano, possui requisitos suficientes para interagir com teorias que se realçam pelo reconhecimento e valorização das elaborações simbólicas, motores das subjetividades. Assim sendo, embora a metodologia deste trabalho não deva ser definitivamente enquadrada em moldes de pesquisa qualitativa, guarda com esta o desejo e o esforço para não perder de foco o olhar sobre as contínuas criações e recriações entre “o eu e o outro”, entre o homem e o mundo, entre o pesquisador e seu objeto de estudo.

A opção metodológica desta dissertação também contém elementos de estudos de caso e histórias de vida por causa do alto teor de pessoalidade e abstração presentes no tema dissertado. Estudos de caso costumam ser utilizados quando se interroga situações específicas, buscando a compreensão de suas causas e desenvolvimentos, cuja interação das variáveis envolvidas não são facilmente reconhecíveis, acarretando dinâmicas peculiares aos fenômenos em questão.

Uma crítica feita a este método é que ele não será capaz de fornecer generalizações para populações, devido ao pequeno número de sujeitos pesquisados. Entretanto, uma pesquisa não necessita ter como objetivo produzir generalizações estatísticas e amplas, pois poderá ter como meta o reforço ou rejeição de proposições teóricas, tomando como base análises de casos específicos.

Chizzotti (2006, p. 101) conceitua história de vida como “um relato retrospectivo da experiência pessoal de um indivíduo, oral ou escrito, relativo a fatos e acontecimentos que foram significativos e constitutivos de sua experiência vivida.”

As histórias de vida, como modalidades dos estudos de caso, colocam os entrevistados como referenciais, levando em conta suas práticas cotidianas e papéis sócio-culturais assumidos. Os sujeitos da pesquisa são escolhidos por terem desfrutado de determinadas vivências, atribuindo-lhes significações particulares, como decorrência de suas peculiares personalidades construídas em diversos contextos. Na presente pesquisa, o fato de os sujeitos entrevistados possuírem como experiência em comum seu trânsito por instituições escolares durante mais de 10 (dez) anos faz com que os mesmos possuam vivências muito pessoais ligadas ao conceito psicanalítico de transferência, tal como se configura em interações com professores.

A opção técnica por entrevistas afirmou-se ser uma escolha frutífera para a realização da pesquisa pois é uma técnica razoavelmente conhecida pela população em geral, não sendo necessário que os entrevistados tenham acesso a conhecimentos distantes de seus costumeiros referenciais para serem submetidos a elas. E, como menciona Marconi e Lakatos (2003, p. 198), essa técnica “oferece maior oportunidade para avaliar atitudes, condutas, podendo o entrevistado ser observado naquilo que diz e como diz: registro de reações, gestos, etc”.

O próprio tema pesquisado demonstra uma afinidade com a técnica escolhida. A pesquisa trata de um fenômeno interpessoal que se revela notadamente através de discursos com origem consciente e inconsciente também dirigidos a outras instâncias conscientes e inconscientes. O conceito psicanalítico de transferência mostra-se por meio de linguagens presentes em qualquer intercâmbio humano. Conseqüentemente, a opção pelas entrevistas levou em consideração exatamente o veículo interpessoal objeto de análise na pesquisa. Uma vez que a *hominização* é um processo decorrente das interações dos indivíduos com o mundo simbólico que os circunda, faz-se impossível estudar o universo humano sem considerar as interações intersubjetivas. Aliás, este fator já é bastante conhecido pelos pesquisadores que escolheram uma abordagem qualitativa.

As entrevistas, informais e não estruturadas, permitem uma melhor abordagem das experiências individuais vistas sob a ótica pessoal dos entrevistados. Suas narrativas, livres até o limite do desejável para as intenções da pesquisa, fazem-nos explorar e comunicar vários meandros de elaborações psíquicas veiculadas por meio da linguagem. Flick afirma: “As

narrativas, por outro lado, permitem ao pesquisador abordar o mundo experimental do entrevistado, de modo mais abrangente, com a própria estruturação desse mundo.” (FLICK, 2004, p. 109)

A escolha da entrevista episódica se deu porque a pesquisa gira em torno do relato de determinadas situações no âmbito educativo, assimiladas simbolicamente e revividas sob a forma de narrações direcionadas a essas experiências pessoais. Devido a isso, uma narrativa sobre a história pessoal dos entrevistados sem necessárias demarcações seria contraproducente. Flick justifica a aplicação da entrevista episódica:

Em diversos domínios, a entrevista episódica facilita a apresentação de experiências em uma forma geral, comparativa, ao mesmo tempo em que assegura que essas situações e episódios sejam contados em sua especificidade. (FLICK, 2004, p.117-118)

Flick (2004, p. 121) também opina sobre as vantagens que uma entrevista episódica possui sobre a entrevista narrativa. O entrevistado relata suas vivências como narrativas, porém “contrastando com a entrevista narrativa, rotinas e fenômenos cotidianos normais podem ser analisados com esse procedimento.” Além disso, uma entrevista episódica:

Deve ser suficientemente aberta para permitir que o entrevistado selecione os episódios ou situações que ele quer contar, e também para decidir que forma de apresentação ele quer dar (por exemplo, uma narrativa ou uma descrição). O ponto de referência deve ser a relevância subjetiva da situação para o entrevistado. (Flick In Bauer, 2008, p.117)

Em uma pesquisa como a que é proposta seria contraproducente uma delimitação radical dos aspectos a serem abordados nas entrevistas, já que o que se busca são relatos os mais espontâneos possíveis. Além disso, as entrevistas realizadas poderão focar mais de um episódio experienciado pelos entrevistados, apesar de sua convergência para o tema proposto: interação aluno-professor.

Não há uma preocupação básica com a fidelidade pormenorizada aos acontecimentos relatados pelos sujeitos da pesquisa. O alvo principal não é uma comprovação de que tais fatos ocorreram exatamente como são relatados pelos narradores, e sim uma investigação

sobre como ficaram registrados em sua memória e como são descritos durante a entrevista. O assunto de maior interesse é o mundo interno dos sujeitos, suas produções psíquicas e suas recriações pessoais de acontecimentos.

A documentação dos dados obtidos na pesquisa realizou-se em três momentos: gravações, transcrição das gravações e produção de texto.

Foram entrevistados 6 (seis) alunos: 3 (três) do sexo masculino e 3 (três) do sexo feminino. Justifica-se o pequeno número de sujeitos escolhidos para a concessão das entrevistas devido ao objetivo da pesquisa não ser o fornecimento de amostras representativas de grupos específicos, nem uma padronização dos sujeitos da pesquisa como portadores de opiniões ou atitudes semelhantes. A meta é verificar e salientar as especificidades experienciais, mesmo quando for possível realizar analogias entre interpretações pessoais dessas vivências. Embora afirmando que as representações dos fatos interpessoais são, até certo ponto, um produto de processos sócio-culturais, não se pode negar que elas conservam em si as marcas de construções individuais irrepetíveis. E ainda é proveitoso destacar que amostragens grandes não constituem necessariamente uma garantia de boa representatividade.

Os entrevistados são alunos de cursos ofertados pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) e que estudam no Campus III, Escola Superior de Palmeira dos Índios - ESPI. Estes alunos cursaram em época recente (no máximo três anos) disciplinas ministradas por mim. A escolha recaiu sobre alunos que habitualmente demonstraram iniciativa de comunicar e avaliar suas experiências pessoais em sala de aula e diante dos quais pude verificar um razoável nível de empatia em relação à minha pessoa.

O produto de uma entrevista sempre será uma consequência da interação entre as pessoas envolvidas; o entrevistado não está imune à personalidade do entrevistador e reage a ela, favorável ou desfavoravelmente. Desse modo, o fator empatia não poderia ser descartado ou minimizado, já que se torna fundamental para que os sujeitos da pesquisa possuam motivação suficiente para fornecerem informações sobre *as suas verdades pessoais* com razoável grau de honestidade.

Também se levou em conta a disponibilidade de tempo que os sujeitos possuíam para a realização das entrevistas, as cidades em que residem (deu-se preferência aos alunos residentes no município de Palmeira dos Índios), além do entusiasmo pessoal para a participação neste empreendimento. O número restrito de sujeitos entrevistados deve-se também por questão do limite de tempo para a realização da pesquisa e análise de seus resultados e, principalmente, por sua principal meta de discorrer sobre individualidades com seus padrões característicos de interpretação e ação diante de determinados contextos interpessoais específicos. Portanto, considerou-se que o número de sujeitos requeridos foi suficiente para proporcionar um rico material a ser analisado.

Cada entrevista teve uma duração aproximada de 40 (quarenta) minutos, tempo suficiente para que os entrevistados pudessem fornecer relatos de suas experiências que atendessem aos objetivos da pesquisa.

No início de cada entrevista foram realizados comentários introdutórios sobre a pesquisa, seguidos de palavras de agradecimento ao entrevistado por ter concordado em conceder uma entrevista gravada, assegurando-se ao mesmo o devido sigilo quanto à sua identidade e a dos personagens que eventualmente seriam citados. Isto concorreu para que cada entrevistado tenha se sentido mais à vontade para falar despreocupadamente e com um mínimo de autocensura.

Em seqüência, solicitou-se aos sujeitos que narrassem de maneira livre suas interações pessoais com aqueles professores que lhes deixaram, de algum modo, lembranças mais vívidas emocionalmente, de forma sentida como positiva ou desagradável, que relatassem como essas interações se desenrolaram no decorrer do tempo, se essas vivências acarretaram alguma mudança pessoal e a que conclusões chegaram. Os entrevistados sabiam que poderiam expressar livremente suas memórias, sentimentos, dúvidas e embaraços acerca de suas experiências interacionais aluno-professor que consideraram significativas. Minha atitude, durante o transcorrer das entrevistas, foi de uma amistosidade discreta, evitando comentários e opiniões pessoais sobre o que ouvia, estimulando os sujeitos da pesquisa a prosseguirem com seus relatos e cuidando para que não se desviassem do tema proposto.

Ao término de cada relato, logo após o encerramento da gravação, os entrevistados eram indagados se ainda havia algo que eles gostariam de dizer sobre o assunto. A intenção desta medida foi recolher alguma informação ou impressão que eles quisessem relatar mas não o fizeram devido a uma eventual inibição diante do gravador.

Em relação às transcrições, as falas obtidas nas entrevistas foram registradas de modo literal, acrescentando-se o registro das pausas, omissões, auto-correções e demais fatores que se incorporaram ao discurso. A teoria utilizada como referência valoriza sobremaneira as várias linguagens que atravessam o “discurso oficial” e, por isso, qualquer mensagem paralela precisa ser considerada.

O presente trabalho não se focaliza primordialmente na literalidade das produções lingüísticas concretas dos entrevistados, pois o discurso que se busca não é uma cópia perfeita das comunicações explícitas, mas sim a mensagem que toma corpo veiculada pelo discurso e destituída dos sinais gráficos ou sonoros mais óbvios. Como também, uma análise das comunicações do entrevistado irá em busca do delineamento de uma dinâmica mental peculiar, uma organização de personalidade que produz determinada fala, muito mais do que a reconstrução de seqüências narrativas.

Optou-se por uma análise sem o auxílio de programas de computador. Apesar da indubitável ajuda que novas tecnologias podem fornecer para pesquisas em geral, o alto teor de produções subjetivas e de linguagem ambígua com significado muito pessoal esperadas nos *corpus* das entrevistas levam a crer que uma análise realizada passo a passo teria mais êxito para o manuseio e interpretação dos conteúdos abordados. Em casos como esse, a sensibilidade humana sobrepõe-se aos recursos tecnológicos.

E é o objetivo desta pesquisa a ultrapassagem dos aspectos meramente formais das comunicações explícitas e perseguir a linguagem que se espreita através da forma, a comunicação abstrata que invade a comunicação concreta, as manifestações de intenções que permeiam a fala conscientemente organizada.

CAPÍTULO 1 – CONCEITOS DE TRANSFERÊNCIA, CONTRATRANSFERÊNCIA E OBJETO TRANSICIONAL

Sigmund Freud (1856-1939), o criador da Psicanálise, não se deteve a teorizar exaustivamente acerca da educação escolar nem elaborou pormenorizadamente um “modelo ideal” para o processo de ensino-aprendizagem como alternativa para as práticas vigentes da época. Apenas, ao longo de sua obra, podem-se notar comentários críticos sobre a maneira pela qual um estudante recebia sua educação formal. Esses comentários estão inseridos em um contexto mais amplo de sua crítica à cultura e religiões ocidentais, principais alvos de seus ataques.

Ribeiro e Neves (2006, p. 3) remetem ao Freud de 1909 e 1912, e sua noção de papel “patogênico” da educação, uma vez que esta seria responsável pelo recalçamento¹ social das pulsões contribuindo, assim, com o fator determinante na formação das neuroses. Por outro lado, há sempre uma participação benéfica da educação no controle do princípio do prazer², com o incremento de sublimações³ para uma melhor adaptação à realidade. Porém, em 1925, Freud alertava para que não se deva confundir uma ação pedagógica com uma intervenção analítica.

¹ [...] operação pela qual o indivíduo procura repelir ou manter no inconsciente representações (pensamentos, imagens, recordações) ligadas a uma pulsão. O recalçamento produz-se nos casos em que a satisfação de uma pulsão – suscetível de por si mesma proporcionar prazer – ameaçaria provocar desprazer relativamente a outras exigências.

O recalçamento é especialmente patente na histeria, mas desempenha também um papel primacial nas outras afecções mentais, assim como em psicologia normal. Pode ser considerado um processo psíquico universal, na medida em que estaria na origem da constituição do inconsciente como domínio separado do resto do psiquismo. (LAPLANCHE e PONTALIS, 1988, p. 553)

² Um dos princípios que regem, segundo Freud, o funcionamento mental: a atividade psíquica no seu conjunto tem por objetivo evitar o desprazer e proporcionar o prazer. (LAPLANCHE e PONTALIS, 1988, p. 466)

³ [...] atividades humanas sem qualquer relação aparente com a sexualidade, mas que encontrariam o seu elemento propulsor na força da pulsão sexual. Freud descreveu como atividades de sublimação principalmente a atividade artística e a investigação intelectual. (op. cit., p. 638)

Freud, sobre a sublimação: “[...] aqui, tanto o objeto quanto o objetivo são modificados; assim, o que originalmente era um instinto sexual encontra satisfação em alguma realização que não é mais sexual, mas de uma valoração social ou ética superior.” (FREUD, 1923, v. XVIII, Dois verbetes de Enciclopédia, p. 309)

Contudo, em vários dos inúmeros textos que compõem a extensa obra freudiana, o leitor atento encontrará instrumentos conceituais extremamente úteis para uma análise mais lúcida do que ocorre em uma relação tradicional oficializada pela cultura, qual seja o interjogo de forças na díade professor-aluno, mesmo quando o pai da Psicanálise não se referiu explicitamente a esse tema. E a construção teórica freudiana que, por seu amplo desenvolvimento e aplicabilidade, mais se presta a uma análise das interações entre aluno e professor é o conceito de transferência. Esta palavra descreve um fenômeno inter-relacional e remete, na verdade, a uma repetição, no momento presente, daquelas atitudes e sentimentos predominantes que uma criança apresentou em relação às figuras mais marcantes de sua infância. Freud identificou a presença deste fenômeno além do observado em sua prática clínica como, por exemplo, na relação entre médico e paciente, líder religioso e fiéis, professor e aluno. Para Freud, notadamente em contextos onde os papéis hierárquicos são aceitos (oficialmente ou por tradição cultural) – estas manifestações interpessoais mostram-se com grande exuberância.

Etimologicamente, a palavra “transferência” resulta dos étimos latinos *trans*, que alude a “passar através de” ou “passar para um outro nível”, e *feros*, que quer dizer “conduzir” (Zimerman, 1999, p. 331). No "Vocabulário da Psicanálise", uma das principais compilações de conceitos psicanalíticos, a palavra transferência (*Übertragung*) refere-se ao:

[...] processo pelo qual os desejos inconscientes⁴ se atualizam sobre determinados objetos [...] Trata-se aqui de uma repetição de protótipos infantis vivida com uma sensação de atualidade acentuada. (LAPLANCHE e PONTALIS, 1988, p. 668/69).

⁴ Na concepção dinâmica freudiana, um dos pólos do conflito defensivo: o desejo inconsciente tende a realizar-se restabelecendo, segundo as leis do processo primário, os sinais ligados às primeiras vivências de satisfação. (LAPLANCHE e PONTALIS, 1988, p. 158).

A definição mais elaborada refere-se à vivência de satisfação [...] após a qual “... a imagem mnésica de uma certa percepção se conserva associada ao traço mnésico da excitação resultante da necessidade. Logo que esta necessidade aparece de novo, produzir-se-á, graças à ligação que foi estabelecida, uma moção psíquica que procurará reinvestir a imagem mnésica desta percepção e mesmo invocar esta percepção, isto é, restabelecer a situação da primeira satisfação: a essa moção é que chamaremos desejo; [...] o desejo está indissoluvelmente ligado a “traços mnésicos” e encontra a sua realização (Erfüllung) na reprodução alucinatória das percepções tornadas sinais dessa satisfação.” (op. cit., p. 159)

Percebe-se de imediato que a transferência é um fenômeno de ligação permanente entre o passado e o presente, no qual relações primeiras se repetem, porém não exatamente como eram na época, pois ocorrem modificações que as adaptam ao momento atual, e os desejos inconscientes arcaicos que não obtiveram condições propícias para se realizar manifestam-se no presente utilizando-se dos fenômenos transferenciais como veículos.

Etchegoyen (1987, p. 54) chama atenção para a natureza inconsciente do processo:

Esta superposição do passado e do presente está vinculada a objetos e desejos pretéritos, que não são conscientes para o sujeito e que lhe dão à conduta um selo irracional, onde o afeto⁵ não aparece ajustado nem em qualidade nem em quantidade à situação real, atual (...) a transferência, enquanto fenômeno do sistema Ics⁶, pertence à realidade psíquica, à fantasia⁷ e não à realidade dos fatos.

Há um destaque para a aparente irracionalidade das manifestações transferenciais, principalmente devido à carga emocional que aparece como que sendo inadequada às situações a que adere. Ao dizer que a transferência é da esfera da “realidade psíquica”, Etchegoyen mostra seu caráter etéreo, onírico, porém nem por isso menos poderoso do que os fenômenos comumente explicados por critérios de racionalidade.

⁵Termo que a psicanálise foi buscar à terminologia alemã e que exprime qualquer estado afetivo, penoso ou agradável, vago ou qualificado, quer se apresente sob a forma de uma descarga maciça, quer como tonalidade geral. [...] O afeto é a expressão qualitativa da quantidade de energia pulsional e das suas variações. (LAPLANCHE e PONTALIS, 1988, p. 34)

⁶No sentido tópico, Inconsciente designa um dos sistemas definidos por Freud no quadro da sua primeira teoria do aparelho psíquico: é constituído por conteúdos recalçados aos quais foi recusado o acesso ao sistema pré-consciente-consciente pela ação do recalçamento. (op. cit., p. 306)

Quando Freud procura definir o inconsciente como sistema, resume assim as suas características específicas: processo primário (mobilidade dos investimentos, característica da energia livre); ausência de negação, de dúvida, de grau de certeza; indiferença perante a realidade e regulação exclusivamente pelo princípio de desprazer-prazer (visando este restabelecer pelo caminho mais curto a identidade de percepção). (op. cit., p. 308)

⁷Encenação Imaginária em que o Indivíduo está presente e que figura, de modo mais ou menos deformado pelos processos defensivos, a realização de um desejo e, em última análise, de um desejo inconsciente. (op. cit., p. 228)

Para Freud, a fantasia é um processo mental muito específico que se forma após a frustração de uma necessidade instintiva, quando o objeto capaz de satisfazer uma necessidade não pode ser obtido, está ausente. Então, é feito um investimento nos traços mnêmicos e desencadeia-se a fantasia. (MANFREDI, 1998, p. 73)

Lagache menciona a transferência como “um deslocamento de afetos amistosos, hostis ou ambivalentes.” (1990, p.112) Onde existe ambivalência⁸ haverá sempre contradições, estranheza e conflitos. E nem se faz necessário conhecimentos aprofundados sobre as sinuosidades das subjetividades humanas para se detectar as ambivalências inclusas nas interações corriqueiras entre indivíduos. Amor e ódio, simpatia e antipatia, desejo e repulsa, bajulação e hostilidade, etc, simultaneamente, são fatores constitutivos da vida sócio-familiar que tornam o convívio humano algo *sui generis*. Lagache também admite que a transferência manifesta-se a depender de uma disposição individual: “A melhor prova é o caráter individual e variável das manifestações de transferência, simultaneamente em sua extensão, sua intensidade e sua qualidade.” (LAGACHE, 1990, p. 122)

Esse “colorido personalístico” na individualidade do fenômeno torna-o resistente às teorizações porém revela as singularidades na estruturação psíquica. Apesar disso, é possível de se realizar algumas categorizações ao se tratar desse componente das ações humanas.

Retomando essa “disposição para a transferência”, Lagache a relaciona a uma tentativa de sanar uma “ferida narcísica” pela esperança de “um próximo acerto”:

[...] a experiência infantil foi uma série de tentativas e erros que culminaram num fracasso e numa ferida narcísica;⁹ [...] mas a renúncia não é necessariamente completa e definitiva; assim é que ela se tornou mais fácil pela esperança de um melhor resultado e pela intervenção da defesa¹⁰ por adiamento [...] (idem, p. 125)

⁸Presença simultânea, na relação com um mesmo objeto, de tendências, de atitudes e de sentimentos opostos, por excelência o amor e o ódio. (LAPLANCHE e PONTALIS, 1988, p. 49)

⁹Em referência ao mito de Narciso, amor que se tem pela imagem de si mesmo. O termo “narcisismo” aparece pela primeira vez em Freud em 1910 [...] A descoberta do narcisismo leva Freud a propor [...] a existência e uma *fase* da evolução sexual intermédia entre o auto-erotismo e amor de objeto. (LAPLANCHE e PONTALIS, 1988, p. 365)

Mas, com a elaboração da segunda teoria do aparelho psíquico, esta concepção esbate-se. Freud acaba por opor de forma global um estado narcísico primitivo (anobjetal) e relações com o objeto. Este estado primitivo, a que ele dá então o nome de narcisismo primário, seria caracterizado pela total ausência de relações com o meio, por uma indiferenciação entre o ego e o id, e teria o seu protótipo na vida intra-uterina, da qual o sono representaria uma reprodução mais ou menos perfeita. (op. cit., p. 367)

¹⁰Conjunto de operações cuja finalidade é reduzir, suprimir qualquer modificação suscetível de pôr em perigo a integridade e a constância do indivíduo biopsicológico. Na medida em que o ego se constitui como instância que encarna esta constância e que procura mantê-la, ele pode ser descrito como o sujeito e o objeto destas operações. O processo defensivo especifica-se em mecanismos de defesa mais ou menos integrados no ego. (op. cit., p. 151)

Desse modo, a transferência é vista como uma tentativa de restauração de um “estar no mundo narcisicamente”. A mencionada “ferida narcísica” pressupõe dor e mutilação psíquica, e esta não é compreendida pelas várias instâncias da personalidade. Daí surge esse movimento e disposição para a recuperação de um estado de coisas que foi definitivamente perdido.

O golpe fatal no narcisismo egocêntrico infantil realiza-se através da constatação da impossibilidade de um retorno a um “estado paradisíaco” cujo equivalente mais aproximado são as sensações de bem-estar e plenitude experimentadas durante a vida intra-uterina. O “trauma do nascimento”, amplamente enfatizado por muitos adeptos da Psicanálise, instaura uma nova realidade na qual o frágil ser humano experimenta, pela primeira vez, a angústia da perda, da falta, da incompletude e da vulnerabilidade diante de um mundo indiferente – e freqüentemente hostil – às suas necessidades. As impressões mnêmicas de um anterior estado de plenitude é que moverão a criança – bem como os jovens e adultos – para a busca de um restabelecimento de uma realidade arcaica impossível de ser resgatada. Ainda assim, as ações humanas dirigir-se-ão ao encontro do “paraíso perdido”, dessa vez representado por objetos e relacionamentos mundanos. Dinheiro, poder, status, trabalho, amores, etc, evocam a nível inconsciente uma “ponte” para uma religação umbilical e uma promessa de recuperação da unidade perdida. Naturalmente, as tentativas serão sempre frustradas, todavia as demandas e as ações prosseguem. E é graças a isso que, segundo teóricos psicanalíticos, a civilização pôde ser erguida e sofrer constantes mutações. O desejo onipotente de restaurar uma plenitude fez, indiretamente, o homem deixar as cavernas, construir palácios, explorar o espaço sideral, jogar futebol e escrever dissertações de mestrado.

No fenômeno transferencial, a ambivalência sentimental, tão evidente nos episódios de birra e ciúme infantis, é transferida para uma relação atual com a mesma força antagônica. Para um indivíduo, seria demasiadamente penoso admitir conscientemente que um dia desejou e odiou seus pais – e que estes ímpetos não foram totalmente erradicados – por isso resiste à recordação deslocando essas paixões para personagens da vida presente que, de

A palavra "defesa" [...] Surge pela primeira vez em 1894, no estudo de Freud *The Defence Neuro-Psychoses*, sendo empregada aí e em muitos de seus trabalhos subsequentes [...] para descrever a luta do ego contra idéias ou afetos dolorosos ou insuportáveis. (FREUD, A., 1968, p. 36)

alguma forma, assemelham-se aos antigos porém, não sendo os mesmos, podem ser alvos de tendências sentimentais as mais radicais, desta vez não inteiramente auto-condenáveis. Há uma repetição do passado em lugar de sua rememoração.

De acordo com Lourenço, em seu artigo “Transferência e complexo de Édipo, na obra de Freud: notas sobre os destinos da transferência”:

“[...] o sentimento transferencial encontra-se pronto, por antecipação, só aguardando a oportunidade de dirigir-se à figura do médico, a qual, por sua vez, ocupa na transferência o lugar de algum personagem importante na história do paciente.” (LOURENÇO, 2005, p. 143)

A autora salienta a forma específica e estereotipada pela qual o sujeito se conduz na vida adulta, repetida freqüentemente no transcorrer de sua vida, sem a consciência do fenômeno exposto. Os desejos e sentimentos edípianos, quando são experimentados com grande sofrimento pela criança, repetir-se-ão sob a forma de uma compulsão.

Zimerman (1999, p. 331) conceituou transferência como:

O conjunto de todas as formas pelas quais o paciente vivencia com a pessoa do psicanalista, na experiência emocional da relação analítica, todas as ‘representações’ que ele tem do seu próprio *self* [si mesmo], as ‘relações objetais’ que habitam o seu psiquismo e os conteúdos psíquicos que estão organizados como ‘fantasias inconscientes’, com as respectivas distorções perceptivas [...].

Nessa definição, é mencionado o *si mesmo* de um indivíduo como um construto cujas representações são presentificadas e “vivas” na relação com “o outro” no papel do analista. A percepção de si mesmo, diante da alteridade, sem dúvida é ressignificada pelo sujeito, apesar de, mesmo assim, sofrer alterações provenientes de outras fontes.

Sandler *et alii*, em “O paciente e o analista”, advogam que Freud empregou pela primeira vez o termo transferência em 1895, ao relatar suas dificuldades para conseguir associações de palavras de suas pacientes. Freud observara as mudanças:

“[...] nas atitudes do paciente com relação ao seu médico, no curso do tratamento, e que essas mudanças, envolvendo intensos componentes emocionais, podiam causar uma interrupção no processo de associação verbal, resultando, muitas vezes, em consideráveis obstáculos ao tratamento.” (SANDLER *et alii*, 1986, p. 33)

Lagache (1990, p. 10) aponta que, nos “Estudos sobre a histeria” (1895), Freud já possui “uma idéia clara da transferência, de sua gênese, de sua importância técnica e terapêutica” e que, nestes “Estudos”, é apresentada “como a transferência de uma defesa contra um afeto doloroso, em relação com uma pulsão¹¹ reprovável.”

O relato clínico de Freud “Fragmento da Análise de um Caso de Histeria” (publicado em 1905), conhecido como “o caso Dora”, fornece algumas observações interessantes sobre o assunto. Dora foi paciente de Freud diagnosticada pelo mesmo como histérica e portando sintomas de dispnéia, tosse nervosa, afonia, depressão, insociabilidade e um *taedium vitae*. Ela fez uma análise de três meses com Freud, quando estava com dezoito anos, e que foi interrompida pela vontade da própria paciente. Freud faz alusão às relações entre pais e filhos que permanecem com um intenso grau de emocionalidade e encoberta erotização. E escreve sobre Dora:

“Sua predisposição sempre a atraía para o pai, e as numerosas doenças deste não de ter forçosamente aumentado sua ternura por ele. Em muitas dessas doenças, ele não permitia que ninguém senão ela lhe prestasse os pequenos serviços que seu tratamento requeria [...]” (Freud, 1972, v. VII, p. 59)

¹¹Processo dinâmico que consiste numa pressão ou força [...] que faz tender um organismo para um alvo. Segundo Freud, uma pulsão tem a sua fonte numa excitação corporal (estado de tensão): o seu alvo é suprimir o estado de tensão que reina na fonte pulsional: é no objeto ou graças a ele que a pulsão pode atingir o seu alvo. (LAPLANCHE e PONTALIS, 1988, p. 506)

Em Freud encontramos os dois termos [*Instinkt e Trieb*] em acepções nitidamente distintas. Quando Freud fala de *Instinkt* qualifica um comportamento animal fixado por hereditariedade [...] e adaptado ao seu objeto. Note-se que a *Standard Edition* inglesa preferiu traduzir *Trieb* por *instinct*. (op. cit., p. 507)

O autor desta dissertação optou em seus comentários utilizar-se das duas formas em língua portuguesa (*pulsão e instinto*) já que se tratam de conceitos bem distintos. Nas citações são respeitadas as formas encontradas nas traduções, com a ressalva de que a palavra *instinto*, nestas traduções, pode estar se referindo a um dos dois conceitos, devendo o leitor distingui-los no contexto em que se inserem.

No caso em questão, a paciente de Freud fazia-se regredir até um ponto de fixação¹² – o apego edípiano ao seu pai – a fim de ocultar seus desejos eróticos por outro homem. Freud adotou essa convicção em decorrência de um sonho de Dora, e diz à paciente que ela evocou o antigo amor pelo pai “para se proteger de seu amor pelo Sr. K. Mas, o que mostram todos esses esforços? Não só que você temeu o Sr. K., mas que temeu ainda mais a si mesma, temeu ceder à tentação dele.” (idem, p. 71)

No caso em questão, ocorre o percurso inverso: a paciente retorna à figura parental originariamente ligada às demandas afetivo-eróticas a fim de se proteger contra uma atração sexual por outro homem: *nesse caso uma relação que não teria muitos impedimentos sociais para sua concretização*. Devido à configuração específica tomada pelo psiquismo da paciente, o retorno ao objeto de amor original era “mais vantajoso” do que o enfrentamento de uma atração erótica em um contexto transferencial.

Etchegoyen, comentando sobre o “caso Dora”, esclarece sobre a maior ou menor semelhança que uma transferência pode ter com os fatos que lhes serviram de base:

Algumas dessas transferências são praticamente idênticas à experiência antiga e a elas, aplicando-lhes uma metáfora tomada da imprensa, Freud chama de *reimpressões*; outras, ao contrário, têm uma construção mais engenhosa, enquanto sofrem a influência moderada de algum fato real (do médico ou de sua condição) e são, então, mais novas edições que reimpressões – produtos da sublimação. (ETCHEGOYEN, 1987, p. 54)

E Lagache (1990, p. 11) também destaca a similaridade pela qual uma transferência pode se associar ao relacionamento original, pois em alguns contextos “[...] a transferência é idêntica à experiência original; em outros, uma influência moderadora, a sublimação, modificou-lhe a finalidade e o modo de expressão.”

No posfácio do “Caso Dora”, Freud define classicamente o termo “transferência”:

¹²O fato de a libido se ligar fortemente a pessoas ou imagos, de reproduzir determinado modo de satisfação e permanecer organizada segundo a estrutura característica de uma das suas fases evolutivas. A fixação pode ser manifesta e atual ou constituir uma virtualidade predominante que abre ao indivíduo o caminho de uma regressão. (LAPLANCHE e PONTALIS, 1988 p. 251)

O que são as transferências? São reedições, reproduções das moções e fantasias que, durante o avanço da análise, soem despertar e tornar-se conscientes, mas com a característica (própria do gênero) de substituir uma pessoa anterior pela pessoa do médico. Dito de outra maneira: toda uma série de experiências psíquicas prévia é revivida, não como algo passado, mas como um vínculo atual com a pessoa do médico. (Freud, 1972, v. VII, p. 110)

No mesmo posfácio, Freud (p. 111) alude ao caráter corriqueiro das transferências: “O tratamento psicanalítico não cria a transferência, mas simplesmente a revela [...]”

Daí se conclui que a transferência apenas aguarda um pretexto, uma oportunidade para “sair do limbo” e manifestar-se em todo seu vigor. Personagens que desfilam durante a vida de uma pessoa, com suas características específicas, “atraem” certas demandas transferenciais da mesma, presentificando relações fantasmáticas, tais como atores encenam uma peça teatral que “apenas esperava vir à luz”. E como, apesar de bastante diferentes, somos todos humanos, cada criatura que passa pela vida de um sujeito há de ser depositária de alguns traços de personalidade e conduta que se assemelham aos traços pertencentes às principais personagens fantasmáticas daquele que desenvolverá a transferência.

Enfatizando esse ponto de vista, em 1909 Freud proferiu cinco lições na *Clark University*, onde tratou de idéias fundamentais a respeito da transferência. Na Quarta Lição, relaciona o Complexo de Édipo¹³ com futuros deslocamentos transferenciais e diz que:

¹³Conjunto organizado de desejos amorosos e hostis que a criança experimenta relativamente aos pais. Segundo Freud, o complexo de Édipo é vivido no seu período máximo entre os três e os cinco anos, durante a fase fálica [...]

O complexo de Édipo desempenha um papel fundamental na estruturação da personalidade e na orientação do desejo humano. (LAPLANCHE e PONTALIS, 1988, p. 116)

Mezan afirma que “O termo ‘Complexo de Édipo’ só é introduzido em 1910, no artigo *Sobre um Tipo Especial de Escolha de Objeto no Homem*.” (MEZAN, 1989, p. 127)

A seguir esclarece melhor: “Na carta 71 a Fliess, de 15.10.1897, ele [Freud] revela ter descoberto em si mesmo impulsos carinhosos quanto à mãe e hostis em relação ao pai, estes complicados pelo afeto que lhe dedicava.” (op. cit., p. 189)

É absolutamente normal e inevitável que a criança faça dos pais o objeto da primeira escolha amorosa. Porém a libido¹⁴ não permanece fixa neste primeiro objeto: posteriormente o tomará apenas como modelo, passando dele para pessoas estranhas, na ocasião da escolha definitiva. (FREUD, 1970, v. XI, p. 44)

Etchegoyen (1987, p. 54) também menciona a Quinta Conferência das cinco lições na *Clark University*, em que Freud põe a transferência como “aliada do processo analítico e a define rigorosamente a partir de três parâmetros: realidade e fantasia, consciente e inconsciente, presente e passado.” E conclui: “A partir dessa caracterização freudiana, podemos dizer que a maioria dos autores trata de compreender a transferência na dialética de fantasia e realidade.” (idem, p. 55)

Em “A dinâmica da transferência” (1912), Freud faz “a síntese mais completa e o texto mais representativo do período em que a concepção ‘dinâmica’ da transferência a subordinou ao princípio de prazer-desprazer” (Lagache, 1990, p. 17). Freud faz comentários sobre a maneira peculiar pela qual cada indivíduo se conduz em sua vida erótica, referindo-se às “precondições para enamorar-se”, e que determinam “um clichê estereotípico”.

Há uma alusão aos impulsos responsáveis pela erotização e seus respectivos destinos, quando diz:

[...] somente uma parte daqueles impulsos que determinam o curso da vida erótica passou por todo o processo de desenvolvimento psíquico. Esta parte está dirigida para a realidade, acha-se à disposição da personalidade consciente e faz parte dela. Outra parte dos impulsos libidinais foi retida no curso do desenvolvimento; mantiveram-na afastada da personalidade consciente e da realidade, e, ou foi impedida de expansão ulterior, exceto na fantasia, ou permaneceu totalmente no inconsciente, de maneira que é desconhecida pela consciência da personalidade. Se a necessidade que alguém tem de amar não é inteiramente satisfeita pela realidade, ele está fadado a aproximar-se de cada nova pessoa que encontra com idéias libidinais antecipadas [...]. (FREUD, 1969, v. XII, p. 134)

¹⁴Energia postulada por Freud como substrato das transformações da pulsão sexual quanto ao objeto (deslocamento dos investimentos), quanto ao alvo (sublimação, por exemplo) e quanto à fonte da excitação sexual (diversidade das zonas erógenas).

O termo «libido» significa em latim vontade, desejo. (LAPLANCHE e PONTALIS, 1988, p. 343)

A teoria da libido no seu conjunto passa por duas modificações decisivas: em 1914, com *Introdução ao Narcisismo*, aparece a divisão em libido narcísica e libido objetual; em 1920, *Além do Princípio do Prazer* incorpora a libido às pulsões de vida, opondo-se às pulsões de morte. (MEZAN, 1989, p. 127-8)

Ou seja, apesar da admissão de que, em qualquer interação humana há uma certa “dosagem transferencial”, deduz-se do texto que há interações mais condizentes com o contexto atual, interações essas em que o fator transferencial não se constitui em um “atraso regressivo prejudicial”. Enquanto que, em outras interações, um sujeito pode agir através de rotulações antecipatórias, enquadrando o outro em papéis previamente determinados por suas demandas regressivas.

Lagache relaciona de modo inequívoco a transferência aos vínculos amorosos:

De um modo geral, a capacidade de amar de um indivíduo é caracterizada pela repetição perpétua, ao longo da vida, de um clichê ou estereótipo (ou de vários) que determina as condições dessa capacidade amorosa, assim como as necessidades e os objetivos a que ela responde. [...] (LAGACHE, 1990, p.17-18)

Um problema reside exatamente na formação deste “clichê estereotípico” e que se repete com algumas variações aparentes, porém com um substrato constante. A forma pela qual um indivíduo conduz suas interações sociais (e que serão revestidas de sentimentos) terá como matéria-prima suas relações mais arcaicas. Se essas interações tiverem sido basicamente patológicas, o estereótipo relacional construído constituir-se-á sob a forma de vínculos destrutivos e sabotadores de qualquer laço amistoso salutar. É muito diferente daquela transferência que promove ligações baseadas em simpatia, admiração e compatibilidade. Ainda em “A dinâmica da transferência” Freud fez a distinção entre duas formas pelas quais as transferências se apresentam: “Temos de nos resolver a distinguir uma transferência ‘positiva’ de uma ‘negativa’, a transferência de sentimentos afetuosos da dos hostis [...] (FREUD, 1969, v. XII idem, p. 140) E estabelece a conotação erótica dessas significações no inconsciente:

E somos assim levados à descoberta de que todas as relações emocionais de simpatia, amizade, confiança e similares [...] se desenvolveram a partir de desejos puramente sexuais, através da suavização de seu objetivo sexual, por mais puros e não sensuais que possam parecer à nossa autopercepção consciente. Originalmente, conhecemos apenas objetos sexuais, e a psicanálise demonstra-nos que pessoas que em nossa vida real são simplesmente admiradas ou respeitadas podem ainda ser objetos sexuais para nosso inconsciente. (idem, p. 140)

E, finalmente, neste mesmo texto, ao se referir à transferência em sua forma negativa, Freud alertou sobre a ambivalência de sentimentos:

Nas formas curáveis de psicose, ela é encontrada lado a lado com a transferência afetiva, ambas dirigidas simultaneamente para a mesma pessoa. [...] Até certo ponto, uma ambivalência de sentimento deste tipo parece ser normal; mas um alto grau dela é, certamente, peculiaridade especial de pessoas neuróticas. (idem, p. 141)

Freud, em “Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar” (1913-1914), enfatizou a precocidade do surgimento dos padrões de comportamento e reações diante dos outros, além da inestimável importância dos primeiros objetos relacionais infantis que fornecem os protótipos segundo os quais um indivíduo conduzirá todas as suas relações futuras.

A psicanálise nos mostrou que as atitudes emocionais dos indivíduos para com outras pessoas que são de tão extrema importância para seu comportamento posterior, já estão estabelecidas numa idade surpreendentemente precoce. [...] Todos que vem a conhecer mais tarde tornam-se figuras substitutas desses primeiros objetos de seus sentimentos. [...] (FREUD, 1974, v. XIII, p. 286-87)

Em “Recordar, Repetir e Elaborar” (1914), Freud anuncia que a transferência, como repetição, possui a função de expressão emocional que encoberta lembranças:

“[...] podemos dizer que o paciente não *recorda* coisa alguma do que esqueceu e reprimiu, mas expressa-o pela atuação ou atua-o (*acts it out*). Ele o reproduz não como lembrança, mas como ação; *repete-o*, sem, naturalmente, saber que o está repetindo.”(FREUD, 1969, v. XII, p. 196)

E, mais adiante, prossegue que precisamos estar preparados

[...] para descobrir, portanto, que o paciente se submete à compulsão, à repetição¹⁵, que agora substitui o impulso a recordar, não apenas em sua atitude pessoal para com o médico, mas também em cada diferente atividade e relacionamento que podem ocupar sua vida na ocasião [...] (idem, p. 197)

¹⁵ De modo geral, o recalcado procura “retornar” ao presente, sob a forma de sonhos, de sintomas, de agir [...] No tratamento, os fenômenos de transferência vêm atestar esta exigência própria do conflito recalcado de se atualizar na relação com o analista. (LAPLANCHE e PONTALIS, 1988, p. 126)

Pena (2007, p. 83) destacou a importância dada por Freud à presença, no psiquismo, dessa “compulsão à repetição”, circunscrevendo a transferência a um fragmento desse constante processo. O sujeito repete sem se dar conta de que está repetindo, ou seja, ele *atua*. Na repetição transferencial está latente sempre o desejo de completar algo que ficou inconcluso, de fechar uma estrutura aberta, de conseguir uma solução para o que ficou mal resolvido.

Na Conferência XXVII, das “Conferências introdutórias sobre psicanálise” (Parte III) Freud realça o aspecto passional da transferência, capaz de obscurecer o que deveria ser a principal meta de um tratamento analítico:

Constatamos, pois, que o paciente [...] desenvolve especial interesse pela pessoa do médico. Tudo o que se relaciona ao médico parece ser mais importante para ele, do que seus próprios assuntos, e parece desviá-lo de sua própria doença. (Freud, 1976, v. XV, p. 512)

A teoria da transferência em “Além do princípio do prazer” (1920) aparece dentro de uma análise mais sutil sobre as ambigüidades do conceito “prazer” e seu papel na natureza humana. O criador da Psicanálise volta a abordar o tema da transferência como um dos pilares para demonstrar a existência de um automatismo de repetição, o qual transcende o princípio de prazer-desprazer” (Lagache, 1990, p. 33), idéia que já se delineava em “A dinâmica da transferência”. Também reforça a visão de que a transferência é sentida como uma experiência atual, sem necessariamente um elo com situações passadas, além de remeter sua origem ao drama edipiano.

Freud reafirma, em diversos trabalhos seus, a transferência como tendo por fator causal o contexto edipiano: “Essas reproduções, que surgem com tal exatidão indesejada, sempre têm como tema alguma parte da vida sexual infantil, isto é, do complexo de Édipo, e de seus derivativos [...]” (FREUD, 1976, v. XVIII, p. 31-2)

O tema sexualidade, como é do conhecimento de muitas pessoas, é uma matéria-prima básica encontrada nas elaborações teóricas psicanalíticas. Todavia, a abordagem freudiana sobre essa força humana vital nem sempre é bem compreendida, principalmente

quando faz referência a contextos dos quais o discurso cultural moralizador tenta se apossar como, por exemplo, os vínculos libidinais familiares. Contudo, quando se considera que o fenômeno humano se presentifica no mundo sob a forma de um corpo, que este corpo é intensamente sensível aos contatos externos, que a erogeneidade de certas regiões corporais é uma realidade e que essas regiões serão bastante estimuladas durante momentos de carinho e higiene física, o destaque psicanalítico à sexualidade infantil se torna perfeitamente compreendido.

Sobre “Além do princípio do prazer”, Etchegoyen (1987, p. 65) diz que “a teoria da transferência deu um giro de 180 graus”. Este autor esclarece:

A transferência aparece agora cabalmente a serviço do instinto de morte¹⁶, essa força elementar e cega que busca um estado de imobilização, uma situação constante que não cria novos vínculos, nem novas relações, que leva, enfim, a um estado de estancamento. [...] a transferência (que é por definição um vínculo) está a serviço do instinto de morte (que por definição não cria vínculos, mas os destrói). (ETCHEGOYEN, 1987, p. 65)

Desse modo, os vínculos transferenciais, condenados a repetir *ad infinitum* atitudes e sentimentos pertencentes ao passado, passariam a boicotar o estabelecimento de novos vínculos realmente originais e que teriam algo inovador a acrescentar à vida da pessoa em questão.

Em “Psicologia de grupo e análise do ego¹⁷” Freud aponta as peculiaridades da transferência na vida em grupo. Também destaca o conceito de identificação¹⁸ como:

¹⁶[...] designa uma categoria fundamental de pulsões que se contrapõem às pulsões de vida e que tendem para a redução completa das tensões, isto é, tendem a reconduzir o ser vivo ao estado anorgânico. (LAPLANCHE e PONTALIS, 1988, p. 528)

¹⁷ Instância que Freud, na sua segunda teoria do aparelho psíquico, distingue do id e do superego.

[...] está numa relação de dependência quanto às reivindicações do id, bem como quanto aos imperativos do superego e às exigências da realidade. Embora se situe como mediador, encarregado dos interesses da totalidade da pessoa, a sua autonomia é apenas inteiramente relativa. (LAPLANCHE e PONTALIS, 1988, p. 171)

¹⁸O conceito de identificação assumiu progressivamente na obra de Freud o valor central que faz dela, mais do que um mecanismo psicológico entre outros, a operação pela qual o indivíduo humano se constitui. (LAPLANCHE e PONTALIS, 1988, p. 296)

[...] a mais remota expressão de um laço emocional com outra pessoa. Ela desempenha um papel na história primitiva do complexo de Édipo. Um menino mostrará interesse especial pelo pai; gostaria de crescer como ele, ser como ele e tomar seu lugar em tudo. Podemos simplesmente dizer que toma o pai como seu ideal. (FREUD, 1976, v. XVIII, p. 133)

Neste mesmo trabalho, Freud (idem, p. 134) cita o poder transformador de uma identificação infantil: “Podemos apenas ver que a identificação esforça-se por moldar o próprio ego de uma pessoa segundo o aspecto daquele que foi tomado como modelo.”

E Freud deslinda sua visão sobre o complexo edípiano masculino. Menciona a mãe como objeto de amor (do tipo anaclítico¹⁹). Até que:

O menino nota que o pai se coloca em seu caminho, em relação à mãe. Sua identificação com ele assume então um colorido hostil e se identifica com o desejo de substituí-lo também em relação à mãe. A identificação, na verdade, é ambivalente desde o início; pode tornar-se expressão de ternura com tanta facilidade quanto um desejo do afastamento de alguém. (idem, p. 133)

Esse trecho é bem interessante uma vez que, ao tomar seu pai como modelo para identificação, o menino também se identifica com “o que não deveria”, ou seja, com o papel de complemento de sua genitora, e a identificação torna-se um “desejo de tomar o lugar” do agora rival. E essa rivalidade entre o menino e seu pai é caracterizada como transferência hostil, contrapartida a uma transferência afetuosa e erótica desenvolvida pela mãe. Caso análogo acontece a uma menina às voltas com seu desejo de substituir sua mãe nas interações com seu pai. Esses impasses apenas obterão uma resolução satisfatória quando o amplo desejo da criança por seu genitor for sublimado em manifestações unicamente sentimentais, com a conseqüente renúncia à posse total do objeto amoroso.

E Freud esboça o desfecho provisório do Complexo de Édipo, o recalamento dos impulsos sexuais infantis direcionados aos pais e sua posterior sublimação em sentimentos afetuosos. E deixa bem claro que as tendências originais não são destruídas, mas sim

¹⁹Escolha anaclítica de objeto é aquela “em que o objeto de amor é eleito a partir do modelo das figuras parentais enquanto estas asseguram à criança alimento, cuidados e proteção. Fundamenta-se no fato de as pulsões sexuais se apoiarem originalmente sobre as pulsões de autoconservação.” (op. cit., p. 209)

permanecem inconscientes. Esse fato constitui a base dos futuros apelos transferenciais, agora dirigidos para outras pessoas, cujo incremento se dará durante a puberdade.

[...] ela [a criança] descobriu o primeiro objeto para seu amor em um ou outro dos pais, e todos os seus instintos sexuais, com sua exigência de satisfação, unificaram-se nesse objeto. A repressão²⁰ [...] compele-a a renunciar à maior parte desses objetivos sexuais infantis e deixa atrás de si uma profunda modificação em sua relação com os pais. [...] As emoções que daí passa a sentir por esses objetos de seu amor são caracterizadas como ‘afetuosas’. Sabe-se que as primitivas tendências ‘sensuais’ permanecem mais ou menos intensamente preservadas no inconsciente [...], em certo sentido, a totalidade da corrente original continua a existir. (idem, p. 141-42)

Etchegoyen afirma que a posição de Freud diante da repetição na transferência:

[...] também muda em 1926, quando em ‘Inibição, Sintoma e Ansiedade’ refere à idéia de repetição a um impulso do id²¹, que conceitua como resistência, enquanto que a transferência opera como um fator que promove uma defesa específica do ego, a resistência de transferência, que fica homologada à resistência de repressão. (ETCHEGOYEN, 1987, p. 72)

E nas palavras de Freud:

Se o ego consegue proteger-se de um impulso instintual perigoso, através, por exemplo, do processo de repressão, ele por certo inibiu e prejudicou a parte específica do id em causa; mas ao mesmo tempo lhe deu certa independência e renunciou a um pouco de sua própria soberania.[...] Se, agora, a situação de perigo modificar-se de modo que o ego não tenha razão alguma de desviar-se de um novo impulso instintual análogo ao reprimido, a consequência da restrição do ego que ocorreu se tornará manifesta. O novo impulso prosseguirá seu curso [...] sob a influência da compulsão à repetição. (FREUD, 1976, v. XX, p. 177-78)

²⁰ A palavra “repressão”, na verdade, possui o sentido de “recalque/recalcamento”.

²¹O Id constitui o pólo pulsional da personalidade; os seus conteúdos, expressão psíquica das pulsões, são inconscientes, em parte hereditários e inatos e em parte recalçados e adquiridos. (LAPLANCHE e PONTALIS, 1988, p. 285)

[...] o id é concebido como “o grande reservatório” da libido e, mais geralmente, da energia pulsional. A energia utilizada pelo ego é retirada desse fundo comum, nomeadamente sob a forma de energia “dessexualizada e sublimada”. (op. cit., p. 286)

[...] Freud retoma, a propósito do id, a maior parte das propriedades que definiam, na primeira tópica, o sistema Ics. (op. cit., p. 287)

Na Conferência XXVII das “Conferências introdutórias sobre psicanálise” (Parte III) (1916-1917), Freud refletiu sobre o manejo adequado da transferência e seu conseqüente desenlace:

Superamos a transferência mostrando ao paciente que seus sentimentos não se originam da situação atual e não se aplicam à pessoa do médico, mas sim que eles estão repetindo algo que lhe aconteceu anteriormente. Desse modo, obrigamo-lo a transformar a repetição em lembrança. (FREUD, 1916-1917, v. XV, p. 517)

No “Esboço de psicanálise”, de 1938, na Parte II (“O trabalho prático”), capítulo VI (“A técnica da psicanálise”), Freud faz uma advertência contumaz aos analistas:

Por mais que o analista possa ficar tentado a transformar-se num professor, modelo e ideal para outras pessoas, e criar homens à sua própria imagem, não deve esquecer que essa não é a sua tarefa no relacionamento analítico [...] Se o fizer, estará apenas repetindo um equívoco dos pais, que esmagaram a independência do filho através de sua influência, e estará simplesmente substituindo a primitiva dependência do paciente por uma nova. Em todas as suas tentativas de melhorar e educar o paciente, o analista deve respeitar a individualidade deste. A influência que possa legitimamente permitir-se será determinada pelo grau de inibição no desenvolvimento apresentado pelo paciente. (FREUD, 1975, v. XXIII, p. 202-3)

Em “Análise terminável e interminável”, ao se referir ao caso clínico popularizado como “O homem dos lobos”, é fácil constatar como Freud fez uso da transferência exibida por seu paciente para “acelerar” um processo analítico que se encontrava em um impasse:

Eu mesmo adotei outro modo de acelerar um tratamento analítico, inclusive antes da guerra. [...] Ao início de um ano de trabalho, informei o paciente de que o ano vindouro deveria ser o último de seu tratamento, não importando o que ele conseguisse no tempo que ainda lhe restava. A princípio, não acreditou em mim, mas, assim que se convenceu de que eu falava absolutamente a sério, a mudança desejada se estabeleceu. (idem, p. 248)

Não se pode dizer que Freud procedeu com rigor ético exemplar, pois o que ocorreu foi uma tentativa de manipulação de um psiquismo através de um *ultimatum*. Ele próprio reconheceu seu equívoco, ou precipitação:

Numa nota de rodapé acrescentada em 1923 à história clínica desse paciente, já comunicara que eu estava enganado. Quando, por volta do fim da guerra, ele retornou a Viena, refugiado e destituído, tive de ajudá-lo a dominar uma parte da transferência que não fora resolvida. (idem, p. 249)

Sandler *et alii*, (1986, p. 37) apontam para a contribuição quanto ao aprofundamento do conceito de transferência realizada por Anna Freud, em “O ego e os mecanismos de defesa”, escrito em 1936. Anna Freud faz a distinção entre diferentes tipos de transferência, de acordo com sua complexidade, e elabora o conceito de “transferência de defesa”. É uma forma mais complexa em que:

A compulsão de repetição, que domina o paciente na situação analítica, estende-se não só aos impulsos anteriores do id mas igualmente às medidas anteriores defensivas contra os instintos. Assim, ele [o paciente] não só transfere impulsos infantis e indeformados do id [...] transfere também os impulsos do id em todas aquelas formas de distorção que ganharam forma enquanto o paciente estava ainda na infância. Em casos extremos, pode acontecer que o próprio impulso instintivo nunca participe na transferência, mas apenas na defesa específica adotada pelo ego contra alguma atitude positiva ou negativa da libido, como, por exemplo, a reação de fuga ou evasão de uma fixação positiva de amor na homossexualidade latente feminina (...) (FREUD, Anna, 1968, p. 17)

Etchegoyen (1987, p. 79) faz alguns comentários sobre as idéias que Jacques Lacan desenvolveu sobre a transferência em “Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise” (1964), o livro XI de seus seminários. Etchegoyen diz que Lacan estabelece uma nova hipótese que “atribui à transferência um lugar na ordem simbólica”. Suas proposições são conhecidas como *teoria do suposto saber* (S.s.S.).

Lacan parte de considerações sobre o papel de um analista, e sua diferença entre ficar “incluído na relação dual” ou ocupar “o terceiro lugar, que exige a ordem simbólica” (idem, p. 79). O paciente atribui ao analista a função do “sujeito suposto saber”, tenta “de entrada estabelecer uma relação imaginária com o analista” pois, atribuindo-lhe o conhecimento sobre si próprio, “está assumindo que o analista e ele são um.” Porém, se o analista não se permite colocar-se no papel do S.s.S., auxiliará o analisando a compreender que “o único que sabe o que lhe acontece (qual é seu desejo) é ele mesmo, se alcança o nível simbólico.” (idem, p. 80)

Em outras palavras, de acordo com Etchegoyen (idem, p. 80), Lacan defende que um tratamento psicanalítico eficaz é aquele em que o papel de S.s.S. atribuído ao analista deverá ser suprimido: “O final da análise significa ejetar o S.s.S., compreender que não existe.” (idem, p. 80)

Essa idéia remete ao complexo de Édipo e ao papel desempenhado pelo genitor alvo das hostilidades da criança (aquele do mesmo sexo que esta última). Tomando-se o caso do menino, por exemplo: ao se opor à concretização de um vínculo dual pleno com a mãe, o pai estará auxiliando seu filho a reconhecer a impossibilidade da reconstrução de um laço simbiótico fetal e “forçando-o” a aceitar a distinção psíquica entre ele e sua genitora. Apenas com a ocorrência dessa desilusão é que a criança poderá constituir-se como um ser humano ingresso numa cultura (que também representará uma tentativa de reconstrução da simbiose perdida, porém por uma via não regressiva, distante da intenção original). O papel de um analista, portanto, será o de estabelecer uma função paterna, negando-se a se travestir como “detentor do saber sobre o sujeito” que levaria este último a uma inevitável regressão psíquica.

Etchegoyen também faz referência à Melanie Klein (1935, 1940), que divulgou idéia análoga ao dizer que o “final do tratamento coincide com a perda do objeto, o luto pelo objeto”. (idem, p. 80)

Comenta Etchegoyen que “quanto mais doente for o paciente, mais verá o analista como o S.s.S. em pessoa, como é o caso do paranóico, por exemplo.” (idem, p. 80)

Freud fez menção à relação analítica não apenas segundo o ponto de vista do paciente mas também sob a perspectiva do analista. Segundo Etchegoyen (1987, p. 143) a interação da dupla paciente-analista consiste em “uma relação bi-pessoal, recíproca, de transferência e *contratransferência*.” E complementa:

[...] assim como o analisado tem sua transferência, o analista também tem a sua. Dessa forma, a contratransferência se define pelo sentido daqui para lá. A outra acepção estabelece um equilíbrio, um contrapeso, que surge ao compreender que a reação de um não é independente do que vem do outro. (idem, p. 148)

No “Vocabulário da psicanálise” a contratransferência (*Gegenübertragung*) é conceituada como o “conjunto das reações inconscientes do analista à pessoa do analisado e mais particularmente à transferência deste.” (LAPLANCHE e PONTALIS, 1988, p. 146) Realça que Freud entendeu a contratransferência como o resultado das influências do paciente sobre os sentimentos inconscientes do analista.

SANDLER *et alii* (1986, p. 56) relatam que “o termo [contratransferência] foi empregado pela primeira vez por Freud, ao debater as perspectivas futuras da psicanálise”, em 1910. De fato, em “Cinco Lições de Psicanálise”, na Primeira Lição, Freud indiretamente anuncia a contratransferência que os médicos exibem ao tratar de pacientes histéricos:

Pode-se observar que este [o médico] se comporta para com o histérico de modo completamente diverso que para com o que sofre de uma doença orgânica. [...] Não pode compreender a histeria, diante da qual se sente como um leigo, posição nada agradável a quem tenha em alta estima o próprio saber. Os histéricos ficam, assim, privados de sua simpatia. Ele os considera como transgressores das leis de sua ciência, tal como os crentes consideram os hereges: julga-os capazes de todo mal, acusa-os de exagero e de simulação, e pune-os com lhes retirar seu interesse. (FREUD, 1970, v. XI, p. 15)

Manfredi alude a um trabalho de Winnicott, "O ódio na contratransferência", lido para a Sociedade Britânica em 1947. Diz que Winnicott fez distinção entre as respostas do terapeuta, “ligadas a seus próprios conflitos” e outra forma de contratransferência por ele nomeada de “contratransferência objetiva”, já que se ligaria “às características reais da personalidade e do comportamento do paciente.” Também destaca a preocupação de Winnicott sobre reações do analista ante os “pacientes muito perturbados”, e cita como exemplos os psicóticos e as personalidades anti-sociais. E se mostra surpresa com uma atitude de Winnicott:

Nunca ninguém, porém, tinha pensado antes, nem dito tão claramente que podemos esperar que um analista sinta ódio por alguns pacientes. Mais, o perturbador é que Winnicott não apenas aconselhava a revelar ao paciente a natureza do seu ódio, mesmo que de forma modulada, como acrescentava que o analista devia fazer essa revelação, não só no interesse do paciente, mas também para poder "resistir" e continuar o tratamento. (MANFREDI, 1998, p. 112)

Essa revelação – simplesmente uma comunicação e não um rompante agressivo – serviria para que o analista conseguisse “dar um novo formato” à sua contratransferência. Quando se expressa a alguém sentimentos perturbadores, sente-se uma espécie de tranquilização e os pensamentos assumirão nova configuração, uma vez que estarão mais libertos da distorcedora influência sentimental. A contratransferência adquire uma conotação mais lúcida, realista, e a interação fluirá mais benignamente.

Manfredi também faz referência a Racker que, em seu trabalho "O significado e o uso da contratransferência", lido em Buenos Aires em 1953, faz uma distinção entre contratransferência direta e indireta “e, a propósito desta última, fala dos estados de espírito que nascem na relação analítica, mas que são dirigidos contra terceiros, como membros da família do paciente ou também colegas e superiores.” (idem, p. 114)

Uma das pacientes mais famosas da literatura psicanalítica, inclusive considerada como uma espécie de “fundadora da teoria psicanalítica”, foi a histórica Berta Pappenheim, que ficou conhecida pelo pseudônimo de Anna O. Seu tratamento foi realizado por Joseph Breuer, entre 1880 e 1882, sendo acompanhado por um intenso amor de transferência (e, diga-se de passagem, também de contratransferência). Segundo Ernest Jones, um dos biógrafos de Freud e psicanalista, em princípios dos anos 1890, Breuer foi estimulado por Freud a publicar suas observações sobre a histeria

[...] e observou que a reticência de Breuer se apoiava em seu episódio sentimental com Anna O. Freud pode convencê-lo, dizendo que também lhe havia acontecido algo similar com uma paciente, pelo qual considerava que o fenômeno era inerente à histeria.” (ETCHEGOYEN, 1987, p. 51)

Etchegoyen (idem, p. 148) menciona que, em um primeiro momento da história da psicanálise, o que se pretendia era que só houvesse a transferência e que um analista deveria

sempre atuar racionalmente. Depois se constatou que, em qualquer processo analítico, seria impossível haver unicamente o uso da razão em qualquer um de seus participantes.

Todavia, Etchegoyen também relata que a contratransferência foi nomeada por Freud como um empecilho ao sucesso do trabalho analítico:

Não cabe negar, contudo, que Freud menciona a contratransferência como um obstáculo que, justamente enquanto obstáculo, deve ser removido. [...] e, acrescenta, nos achamos inclinados a exigir do analista, como norma geral, o conhecimento de sua contratransferência e seu vencimento como um requisito indispensável para ser analista. (idem, p. 144)

E Etchegoyen (idem, p. 165) lamenta a escassez de estudos sobre esse tema até meados do século XX, inclusive advindos do próprio Freud. Apenas a partir da metade do século a contratransferência passou a ser sistematicamente investigada e ressignificada como um valioso agente de um tratamento analítico.

Em “Observações sobre o amor transferencial” Freud ressalta, referindo-se ao médico/psicanalista:

Ele deve reconhecer que o enamoramento da paciente é induzido pela situação analítica e não deve ser atribuído aos encantos de sua própria pessoa; de maneira que não tem nenhum motivo para orgulhar-se de tal ‘conquista’, como seria chamada fora da análise. E é sempre bom lembrar-se disto. (FREUD, 1969, v. XII, p. 210)

E prossegue:

É, portanto, tão desastroso para a análise que o anseio da paciente por amor seja satisfeito, quanto que seja suprimido. Ele [o analista] tem de tomar cuidado para não se afastar do amor transferencial, repeli-lo ou torná-lo desagradável para a paciente; mas deve, de modo igualmente resolutivo, recusar-lhe qualquer retribuição. (idem, p. 216)

Pois retribuir uma demanda amorosa transferencial nada mais significaria do que estimular o paciente a manter a ilusão da possibilidade de reconstruir seu vínculo simbiótico,

como foi explicado anteriormente.

Sandler *et alii* (1986, p. 57) informam que Freud não chegou a divisar, como seus predecessores, o importante instrumento de trabalho que a contratransferência poderia ser, e persistiu com a idéia de que ela constituía-se em obstáculo: “Freud não deu o passo (que deu, no que tange à transferência) de ver a contratransferência como instrumento útil ao trabalho psicanalítico.

Contudo, o próprio pai da psicanálise se viu envolvido por contratransferências que boicotaram seu trabalho. Peter Gay, um de seus mais importantes biógrafos, relata²²:

Freud era capaz de ver que se descuidara em reconhecer a transferência de Dora sobre ele; mas, o que era pior, não conseguira reconhecer sua transferência sobre Dora: o funcionamento do que ele veio a chamar de contratransferência havia escapado à sua auto-observação analítica. (GAY, 1989, p. 240)

E, embora já pareça um tanto óbvio, nunca é demais reforçar que, assim como a transferência, também a contratransferência manifesta-se em outros contextos além do enquadre psicanalítico. Nas palavras de Sandler *et alii*:

O conceito de contratransferência pode ser facilmente estendido para além do tratamento psicanalítico, e a percepção da contratransferência pode ser considerada elemento útil em qualquer relacionamento médico-paciente ou terapeuta-paciente. (SANDLER *et alii*, 1986, p. 64)

Em seqüência, serão comentadas algumas idéias teorizadas pelo pediatra e psicanalista britânico Donald Woods Winnicott (1896-1971) e que serão úteis para a introdução das funções de um professor, de acordo com a visão exposta no presente trabalho.

²² Peter Gay enfatiza que Freud nem sempre costumava seguir as próprias recomendações: “Vimos Freud adaptar segundo seus interesses e por vezes quebrar as regras, com um senso soberano de domínio e no interesse da pura humanidade. Devolvia os honorários a seus analisandos, quando estavam em épocas difíceis. Permitia-se comentários amistosos durante a sessão. Fez amizade com seus pacientes prediletos.” (GAY, 1989, p. 283)

Devido à constatação de que a teoria psicanalítica não estaria fornecendo explicações e tratamentos adequados para certos tipos de transtornos psíquicos (como as psicoses e os transtornos anti-sociais), Winnicott concluiu que “era preciso abandonar o paradigma edípico, baseado no papel estruturante do complexo de Édipo e na teoria da sexualidade [...]”, como citou Zeljko Loparic, em seu artigo “Um novo paradigma”, publicado na revista “D. W. Winnicott – Os sentidos da realidade” (2009, p. 54) Então ele propôs uma nova base que se constitui na díade “o bebê e sua mãe” e que necessita transitar por uma etapa intermediária para desenvolver-se e integrar-se como uma unidade. E Loparic (2009, p. 54) afirma que a “generalização-guia mais importante é a teoria do amadurecimento pessoal, da qual a teoria da sexualidade é apenas uma parte”.

Celeri (2009), em seu artigo “A mãe devotada e seu bebê”, também publicado na revista citada, retrata em linhas gerais a importância de Winnicott na renovação do pensamento psicanalítico:

[...] ao acompanhar o crescimento e desenvolvimento infantil, ao refletir sobre os fenômenos transferenciais e contratransferenciais - especialmente relativos aos pacientes psicóticos e *borderline* - e ao supervisionar e atender crianças e adolescentes com tendências anti-sociais, o pediatra e psicanalista inglês foi levado a se defrontar com os estágios mais primitivos do desenvolvimento emocional, antes de o bebê conhecer a si mesmo e aos outros. (CELERI, 2009, p. 29)

Um dos conceitos mais férteis desenvolvidos por Winnicott é o de “objetos transicionais”. Em seu livro “O brincar e a realidade” (1975), ele trata do aparecimento e da necessidade desses objetos, que surgem como uma espécie de “ponte” entre o estado simbiótico bebê/mãe e a percepção mais nítida dos objetos do meio ambiente. Winnicott especifica como acontece essa “primeira possessão que seja ‘*não-eu*’:

É sabido que os bebês, assim que nascem, tendem a usar o punho, os dedos e os polegares em estimulação da zona erógena oral, para satisfação dos instintos dessa zona, e também em tranqüila união. É igualmente sabido que, após alguns meses, bebês de ambos os sexos passam a gostar de brincar com bonecas e que a maioria das mães permite a seus bebês algum objeto especial, esperando que eles se tornem, por assim dizer, apegados a tais objetos. (WINNICOTT, 1975, p. 13)

E Winnicott revela que, “além da excitação e da satisfação orais” (como queria Freud), essa “ligação a um ursinho, uma boneca ou brinquedo macio, ou a um brinquedo duro”, reflete outros caracteres importantes como: o potencial infantil para o reconhecimento do objeto como “*não-eu*”, sua localização (dentro, fora, limítrofe), o desabrochar de um vínculo objetal afetivo, a criatividade do bebê. (idem, p. 14) E há um esclarecimento conceitual:

Introduzi os termos 'objetos transicionais' e 'fenômenos transicionais' para designar a área intermediária de experiência, entre o polegar e o ursinho, entre o erotismo oral e a verdadeira relação de objeto, entre a atividade criativa primária e a projeção do que já foi introjetado [...] (idem, p. 14)

Winnicott destaca os fenômenos transicionais como “o uso que é dado a objetos que não fazem parte do corpo do bebê, embora ainda não sejam plenamente reconhecidos como pertencentes à realidade externa.” (idem, p. 14) E dirimindo qualquer dúvida: “Não é o objeto, naturalmente, que é transicional. Ele representa a transição do bebê de um estado em que este está fundido com a mãe para um estado em que está em relação com ela como algo externo e separado.” (idem, p.30)

Um objeto que mantém na criança, a princípio, uma crença de que foi produzido por ela mesma: “O objeto transicional representa a capacidade da mãe de apresentar o mundo de maneira tal que o bebê, a princípio, não tem de saber que o objeto não é criado por ele.” (idem, p. 116)

Esses objetos transicionais, até certo ponto, representariam o seio da mãe (e, por extensão, toda a técnica da maternagem) e, numa experiência infantil auto-erótica (como sugar o polegar) “com a outra mão, o bebê leva um objeto externo (uma parte do lençol ou do cobertor, digamos) à boca, juntamente com os dedos” ou então “o pedaço de tecido é segurado e chupado [...]” (idem, p. 16). Ou ainda:

[...] uma palavra ou uma melodia ou um maneirismo - que, para o bebê, se torna vitalmente importante para seu uso no momento de ir dormir, constituindo a defesa contra a ansiedade, especialmente a ansiedade de tipo depressivo. (idem, p. 17)

Sonia Maria B. A. Parente, também com artigo publicado em “D. W. Winnicott – Os sentidos da realidade”, denominado “A criação da externalidade do mundo”, chama a atenção para a condição paradoxal de um objeto transicional:

Temos aqui a presença de algo que é da ordem do *paradoxo*, da *ambigüidade*, já que o *objeto transicional* é, ao mesmo tempo, eu-outro, dentro-fora, realidade-fantasia. Esse é, por excelência, o movimento de criação que permite a abertura da relação de objeto, e põe em marcha, também, a função do conhecimento. Primeiro movimento no entre, no espaço interpessoal, cria algo da realidade, impulsionando o indivíduo à criação da externalidade e, ao mesmo tempo, permitindo a continuidade do ser. (PARENTE, 2009, p. 25)

Winnicott (1975, p. 17) não estabelece de forma definitiva uma época para a incrementação dos fenômenos transicionais, e sugere que “o padrão dos fenômenos transicionais começa a surgir por volta dos quatro e seis aos oito e doze meses de idade.”

Na relação entre criança e objeto transicional são destacadas algumas características, por exemplo: o objeto tanto é acarinhado, como “excitadamente amado e mutilado” e *teria que sobreviver* a essas variações emocionais da criança. O objeto “nunca deve mudar, a menos que seja mudado pelo bebê”. É um objeto externo na visão dos outros, mas não é externo nem interno (“não é uma alucinação”) na visão do bebê. (idem, p. 18) E Winnicott enfatiza uma essência do objeto transicional que facilitará um gradativo desligamento:

Seu destino é permitir que seja gradativamente descatexizado²³ [...] Com isso quero dizer que, na saúde, o objeto transicional não 'vai para dentro'; tampouco o sentimento a seu respeito necessariamente sofre repressão. (WINNICOTT, 1975, p. 18)

Também foi citado por Winnicott que, em sua “relação com o objeto transicional, o bebê passa do controle onipotente (mágico, pela fantasia) para o controle pela manipulação [...] (idem, p. 23), uma vez que esse objeto transicional “jamais está sob controle mágico, como o objeto interno, nem tampouco fora de controle, como a mãe real.” (idem, p. 24)

²³Laplanche e Pontalis identificam investimento (catexia) como “Conceito econômico: o fato de uma determinada energia psíquica se encontrar ligada a uma representação ou grupo de representações, a uma parte do corpo, um objeto, etc.” (LAPLANCHE e PONTALIS, 1988, p. 329)

Winnicott diz que o objeto transicional “precede o teste da realidade estabelecido” (idem, p. 23). É uma de suas divergências em relação à teoria psicanalítica ortodoxa a qual estabelece que é a realidade quem introduz frustrações na vida de um bebê e o força a lidar com o peso de um ambiente que lhe exigirá outros recursos psíquicos e físicos. De acordo com Winnicott, ao contrário, para uma criança suportar as frustrações do ambiente, *terá que receber uma estruturação especial advinda da figura materna*. Winnicott não vê probabilidade de um bebê “progredir do princípio de prazer para o princípio de realidade” (como salienta a psicanálise tradicional) se não houver uma mãe que efetue uma adaptação às suas necessidades, “que diminui gradativamente, segundo a crescente capacidade deste em aquilatar o fracasso da adaptação e em tolerar os resultados da frustração” (idem, p. 25) E um bebê terá condições pessoais para lidar com o “fracasso materno”, uma vez que a adaptação da mãe a ele nunca é completa, perfeita, e esta

[...] adaptação incompleta à necessidade torna reais os objetos, o que equivale a dizer, tão odiados quanto amados. A consequência disso é que, se tudo corre bem, o bebê pode ser perturbado por uma adaptação estrita à necessidade que é continuada durante muito tempo [...] (idem, p. 25)

Celeri (2009, p. 30) destaca que “O apoio (*holding*) das necessidades egóicas, proporcionado pela adaptação da mãe, é mais importante que a satisfação ou a frustração das necessidades instintuais.”

Para Modell (1973, p. 62), o termo *holding* é ainda mais abrangente, pois “os pais oferecem não apenas amor, mas também repressão. A criança, em estado de exasperação, precisa ser refreada. Os pais, além de constituírem uma fonte de amor, também facilitam o controle dos impulsos.”

Winnicott adverte que essa adaptação mãe-bebê, logo no início, “precisa ser quase exata”, a mãe terá que proporcionar “a ilusão de que o seio dela faz parte do bebê, de que está, por assim dizer, sob o controle mágico do bebê.” Pois, caso contrário, ele não será capaz de “desenvolver a capacidade de experimentar uma relação com a realidade externa ou mesmo formar uma concepção dessa realidade.” Além disso, apenas proporcionando oportunidades para a ilusão é que a mãe poderá desiludir, pouco a pouco, seu filho. (WINNICOTT, 1975, p. 26)

Em Winnicott, a palavra “ilusão” perde seu caráter pejorativo e torna-se um aparato fundamental do ato criador: “Estou, portanto, estudando a substância da ilusão, aquilo que é permitido ao bebê e que, na vida adulta, é inerente à arte e à religião [...]” (idem, p. 15). E acrescenta:

Os fenômenos transicionais representam os primeiros estádios do uso da ilusão, sem os quais não existe, para o ser humano, significado na idéia de uma relação com um objeto que é por outros percebido como externo a esse ser. [...] (idem, p. 26, em nota de rodapé)

Winnicott é bastante incisivo na defesa do favorecimento de uma “ilusão necessária”, proporcionada pela mãe, a fim de fornecer instrumentos ao bebê para que este consiga encarar a difícil realidade representada pelos obstáculos do meio ambiente imediato. Ele amplia suas idéias ao expressar função semelhante aos educadores, pois “a principal tarefa da mãe (após propiciar oportunidade para a ilusão) é a desilusão. Esta é preliminar à tarefa do desmame e também continua sendo *uma das missões dos pais e dos educadores*²⁴.” (idem, p. 28)

Celeri dá ênfase à importância do envolvimento do bebê na ilusão, mesmo quando ele passa a lidar progressivamente com o princípio de realidade:

A relação de objeto está inteiramente vinculada à apresentação que a mãe faz ao lactente de cada pedacinho do mundo. Vagarosamente, ela aumenta a porção de realidade compartilhada que apresenta ao bebê [...], sempre tomando o cuidado de preservar certa parte de ilusão, condição indispensável para o viver criativo. [...] O estado de fusão mãe-bebê começa a se desfazer, e a mãe passa a ser percebida como separada de seu *self*. (CELERI, 2009, p. 33-4)

Sobre a noção de *self*, Neto cita Winnicott quando, em 1971, ele o definiu para as tradutoras de sua obra em francês:

²⁴Grifo do autor da dissertação.

Para mim, o *self*, que não é o ego, é a pessoa que eu sou [...] que possui uma totalidade baseada na operação do processo maturativo. [...] Normalmente o self se acha localizado no corpo, mas pode, em determinadas circunstâncias, dissociar-se do corpo nos olhos e na expressão facial da mãe, no espelho que pode vir a representar o rosto da mãe. Finalmente, o self atinge significativa relação entre a criança e a soma das identificações que, depois de bastante incorporação e introjeção de representações mentais, se organizam sob a forma de uma realidade interna viva. (NETO, 2009, p. 19)

O conceito de “onipotência”, em Winnicott, também é despido de seus caracteres exclusivamente negativos para adquirir uma conotação de um estado indispensável na estruturação da subjetividade de um bebê, uma fase necessária para que este se permita desfrutar da imprevisibilidade do real:

No estado de confiança que se desenvolve quando a mãe pode desempenhar-se bem dessa difícil tarefa (não se for incapaz de fazê-la), o bebê começa a fruir de experiências baseadas num 'casamento' da onipotência dos processos intrapsíquicos com o controle que tem do real. A confiança na mãe cria aqui um playground intermediário, onde a idéia da magia se origina, visto que o bebê, até certo ponto, *experimenta* onipotência (WINNICOTT, 1975, p. 70-1).

Elsa Oliveira Dias, em “A ilusão originária”, artigo da revista “D. W. Winnicot – Os sentidos da realidade”, informa sobre a transformação da onipotência do bebê em crença nas possibilidades do mundo:

À medida que o amadurecimento prossegue, e se a confiabilidade do ambiente é mantida, a ilusão de onipotência inicial perde gradualmente o teor *onipotente* e se transforma, aos poucos, na capacidade de "acreditar em..." (expressa assim mesmo, de maneira incompleta, pois, com o tempo, tenderá a ser preenchida com objetos, metas, crenças). (DIAS, 2009, p. 40)

A mesma autora destaca o fundamental papel materno nesse momento de passagem:

De que modo o cuidado materno introduz e mantém o bebê na área de ilusão de onipotência? A mãe evita que o bebê seja surpreendido com um sentido de realidade para o qual ainda não está preparado. Ela o protege, portanto, da irrupção de qualquer amostra da realidade externa, incompreensível para ele, e impossível de ser abarcada no âmbito de sua onipotência. (idem, p. 42)

Parente (2009, p. 25) esclarece sobre o conceito de “espaço potencial”, ao dizer que “é uma possibilidade psíquica que implica a capacidade de tolerar a ausência da mãe e encontrar algo da realidade pelo uso da capacidade imaginativa. Temos, então, a entrada no campo dos *fenômenos e objetos transicionais*.”

E, na intersecção entre a ação do sujeito e do outro é que a personalidade se constitui, caminha paulatinamente para uma individuação e independência e se reforça pela influência do outro: “Aqui, nessa área de superposição entre o brincar da criança e o brincar da outra pessoa, há possibilidade de introduzir enriquecimentos. O professor visa ao enriquecimento [...]” (Winnicott, 1975, p. 74)

É mais do que óbvio que Donald Winnicott dá um valor imprescindível à figura da mãe ao elaborar suas teorizações. Ele lançou o conceito de “mãe suficientemente boa” para, no dizer de Celeri, nomear a mulher que lidará relativamente bem com a difícil estruturação psíquica de seu filho, uma mulher que compreende (mesmo intuitivamente) que a mente e o *soma* estarão sempre integrados e mutuamente dependentes no processo de individuação humana:

Para que a inserção psicossomática se estabeleça, o bebê precisa de uma mãe capaz de se envolver emocionalmente com seu corpo e suas funções, apresentando e reapresentando o corpo e a psique um ao outro, envolvendo-os em um processo de inter-relação. Essa função constitui o que Winnicott define como um manejo (*handling*) adequado. (CELERI, 2009, p. 32)

Winnicott também faz a relação entre o papel da figura materna e o de um psicoterapeuta:

O paciente começa a sentir que o interesse do terapeuta não se origina da necessidade de um dependente, mas de uma capacidade, nesse terapeuta, de se identificar com o paciente, a partir de um sentimento do tipo 'se eu estivesse em seu lugar.' (WINNICOTT, 1975, p. 150)

Arnold Modell realizou uma curiosa incursão pelos caracteres relacionais presentes no homem pré-histórico para criar uma analogia com as idéias de Winnicott e sua defesa dos objetos transicionais. Cita o Freud de “Inibições, sintomas e ansiedade” para lembrar que o

filhote humano nasce em um estado de muito maior despreparo psicofísico para interagir com o mundo (principalmente com as situações perigosas) do que os outros animais e suas reações estereotipadas. Daí a necessidade de sentir a proteção vinda através de um objeto externo: “As crianças pequenas freqüentemente fazem coisas que colocam suas vidas em perigo, e é por isso que elas não podem ficar desprovidas de um objeto protetor.” (Modell, 1973, p. 31) Sendo assim “a onipotência ou crença mágica é em certo sentido, uma compensação pelo prolongado estado de desamparo biológico do bebê humano.” (idem, p. 34)

Modell apela a Jacobson (1964) para transmitir que uma criança pode sentir como onipotentes tanto o “eu” quanto o meio ambiente, numa permanente oscilação de perspectivas, e processos concomitantes introjetivos e projetivos estão amplamente atuantes nesta fase incipiente da vida. “Este modo de pensar, em certo sentido, dá forma e estrutura ao primeiro ambiente da criança, isto é, à mãe.” (idem, p. 34)

Outrossim, quando uma mãe oferece o seio à criança “ela [a criança] poderá desenvolver uma sensação de que existe algo poderoso e bom dentro de si”, e esta sensação de onipotência positiva deverá ser a condição para o estabelecimento da criatividade. E Modell complementa:

Contrariamente, a ausência de uma intuição de mãe pode fortalecer a onipotência negativa, conduzindo à crença na posse de ilimitados poderes de destruição, como se observa na esquizofrenia e doenças fronteiriças, em que os objetos amados são considerados ameaçados pela própria onipotência destrutiva. As crenças onipotentes são, portanto, universais; elas constituem o primeiro núcleo da imagem de si mesmo. (idem, p. 34-5)

E Modell enxerga uma ligação entre os pressupostos winnicottianos e a arte paleolítica. Relata que os ancestrais humanos utilizavam formações geológicas naturais em suas obras, por exemplo, cavidades das rochas representando feridas nos animais e formações estalagmíticas transformadas nas patas de um bisão. (idem, p. 40)

Modell assume suas conjecturas ao mencionar esse estágio da arte para sugerir que:

[...] a interpenetração do meio real, isto é, as paredes e o teto das próprias cavernas com a imagem criada, reflete o desejo inerente a essa arte, ou seja, criar literalmente o ambiente. [...] Isto está em conformidade com a crença no poder ctônico da própria caverna, uma crença na terra como força criativa. É a força do símbolo que dá forma ao ambiente - para criar literalmente o meio.” (idem, p. 41)

E prossegue dizendo que a obra criada “não é uma alucinação; tem substância, solidez e permanência.” (idem, p. 41)

Modell fez essa incursão na arte para fazer referência a Winnicott (1951) e sua teorização sobre a criança, com o conseqüente investimento libidinal infantil em um objeto inanimado (convertendo-o em transicional), produto da fantasia criadora e substituto do objeto primordial materno. Ele diz: “Como nas pinturas paleolíticas, o processo interpenetra os objetos do ambiente, dando-lhes vida.” (idem, p. 41)

Daí Modell remete à idéia winnicottiana de objeto transicional “investido de vida, vida essa a que o próprio mundo interior da criança deu forma” (idem, p. 41-2), para justificar alguns tipos de vínculos amorosos encontrados no adulto. Remete aos indivíduos portadores de psicopatologias: “Esse modo mais primitivo de amar e de se relacionar com o ambiente é mais peculiar aos pacientes fronteirços e esquizofrênicos do que aos neuróticos”, embora “certos elementos do relacionamento com o objeto transicional podem ser encontrados em todos nós.” (idem, p. 42) Modell afirma que, nos pacientes mencionados, “a pessoa do analista será considerada como o ambiente protetor” [...] e uma ilusão é criada: o paciente acredita que será protegido dos perigos ambientais “enquanto for mantida a relação com o analista.” (idem, p. 43) E continua: “A morte, as doenças, o envelhecimento, as limitações de poder não são reais - a única coisa verdadeiramente importante são as relações com o analista.” (idem, p. 43)

E o “objeto transicional humano”, segundo Modell, tal qual o objeto inanimado, também ficará “a meio caminho do inventado pelo mundo interior e o existente no meio real.” Assim sendo, sua diferenciação do próprio *self* será percebida apenas parcialmente e as características atribuídas ao objeto refletem a vida interior do sujeito. O outro é negado em suas características reais (interesses próprios) (idem, p. 43) e a relação do sujeito com ele será ambivalente. (idem, p. 44)

Aliás, sobre interações ambivalentes, Modell levanta a questão: “Se o objeto é criado de acordo com as necessidades do sujeito, não se percebe imediatamente porque deveria o sujeito desejar aterrorizar-se com a criação de um objeto malévolos.” (idem, p. 44) E esclarece que, como dito por Freud (1925), há uma “vantagem adaptativa” na realização de projeções das partes más de si mesmo e que serão atribuídas ao objeto. Porém, dada à imperiosidade de se preservar a relação com o objeto externo, soluciona-se o problema pelo mecanismo psíquico da divisão: “uma imagem dupla na mente, que represente um objeto ao mesmo tempo onipotentemente bom e onipotentemente destrutivo.” (idem, p. 45)

Modell ainda destaca um modo como os “esquizóides” tentam se livrar da idéia de dependência a um objeto “negando as exigências instintuais”, como se fossem auto-suficientes, e os momentos em que sentem grandes demandas por um objeto transicional “alternam-se às vezes, no mesmo indivíduo, com a atitude totalmente oposta, ou, ainda, a situação de dependência pode jamais ser reconhecida.” (idem, p. 47)

Assim como a criança, de modo necessário e na época correta, os indivíduos que não se desenvolveram satisfatoriamente bem vinculam-se às relações basicamente de exploração com os objetos:

[...] o sujeito não sente nenhuma consideração para com as necessidades do objeto, nem pode tolerar que o objeto possua sua própria separatividade e personalidade. A relação de objeto transicional é diádica: não admite outros. (idem, p. 48)

E isso também implica em que o sujeito é capaz de criar um objeto transicional usando como substrato qualquer pessoa. Modell diz que a pessoa escolhida para fazer papel de objeto transicional na vida desses indivíduos psicologicamente comprometidos não precisa corresponder às solicitações que lhe fazem “com os mesmos impulsos instintuais de uma mãe que cuida de seu filho.” (idem, p. 49) Apenas é necessário que o objeto esteja à disposição.

CAPÍTULO 2 – O PROCESSO EDUCATIVO À LUZ DOS CONCEITOS PSICANALÍTICOS

Ornellas (2005, p. 227) faz uma indagação provocativa para os que insistem em enxergar como fundamentais apenas os limites cognitivos na dualidade professor-aluno: “Vale pontuar que professor e aluno têm corpos, gestos, afetos etc. Não seria pedir-lhes demais que eles compartilhassem somente interesses intelectuais?”

Aplicando o conceito de transferência à dupla professor-aluno, pode-se afirmar que o estudante também vivencia, na experiência peculiar da relação pedagógica, o fenômeno descrito. O próprio Freud não se furtou a reconhecer a imensa influência que seus professores exerceram sobre si, uma influência que, longe de ser meramente intelectual, foi sobretudo derivada das personalidades dos mestres. Em “Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar” ele diz:

[...] é difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi a nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas, ou pela personalidade de nossos mestres. [...] e, para muitos, os caminhos das ciências passavam apenas através de nossos professores. (FREUD, 1974, v. XIII, p. 286)

O fenômeno transferencial é claro no texto em que Freud explicava suas próprias atitudes – e as de seus colegas – diante dos professores:

Nós os cortejávamos ou lhes virávamos as costas; imaginávamos neles simpatias e antipatias que provavelmente não existiam; estudávamos seus caracteres e sobre estes formávamos ou deformávamos os nossos. [...] bisbilhotávamos suas pequenas fraquezas e orgulhávamos-nos de sua excelência, seu conhecimento e sua justiça. [...] Estávamos, desde o princípio, igualmente inclinados a amá-los e a odiá-los, a criticá-los e a respeitá-los. (idem, p. 286)

No mesmo texto Freud fornece uma descrição dos sentimentos e atitudes ambivalentes que um menino apresenta durante o complexo de Édipo:

De todas as imagens (*imagos*²⁵) de uma infância que, via de regra, não é mais recordada, nenhuma é mais importante para um jovem ou um homem que a do pai. [...] Um rapazinho está fadado a amar e a admirar o pai, que lhe parece ser a mais poderosa, bondosa e sábia criatura do mundo. [...] Cedo, porém, surge o outro lado da relação emocional. O pai é identificado como o perturbador máximo da nossa vida instintiva; torna-se um modelo não apenas a ser imitado, mas também a ser eliminado para que possamos tomar o seu lugar. [...] É nessa existência concomitante de sentimentos contrários que reside o caráter essencial daquilo que chamamos de ambivalência emocional. (idem, p. 287)

E, em seqüência, faz o elo de ligação entre os sentimentos ambivalentes direcionados à figura paterna e a conseqüente transferência destes para pessoas que representam autoridade, tais como os professores. Freud faz menção ao desapontamento do menino em relação ao poder grandioso que atribuía ao seu pai (durante a segunda metade da infância) e suas tentativas de substituição:

Transferimos para eles [os professores] o respeito e as expectativas ligadas ao pai onisciente de nossa infância e depois começamos a tratá-los como tratávamos nossos pais em casa. Confrontamo-los com a ambivalência que tínhamos adquirido em nossas próprias famílias, e, ajudados por ela, lutamos como tínhamos o hábito de lutar com nossos pais em carne e osso. A menos que levemos em consideração nossos quartos de crianças e nossos lares, nosso comportamento para com os professores seria não apenas incompreensível, mas também indesculpável. (idem, p. 288)

Embora a ambivalência de sentimentos e impulsos seja, em regra, um corolário das interações humanas em sua forma mais geral, é de se salientar que esse processo costuma tomar uma configuração bem mais nítida quando as relações são marcadamente assimétricas, ou seja, quando claramente se estabelecem pólos de autoridade e obediência. Nesse caso, a relação professor-aluno faz plenamente jus às contradições e dicotomias que acompanham o fenômeno da ambivalência. De acordo com o universo freudiano, aqueles vínculos eróticos presentes desde a tenra infância nunca fenecerão, persistindo suas expressões no inconsciente. E Freud, em “Psicologia de grupo e análise do ego” diz que a Psicanálise demonstra que:

²⁵ Protótipo inconsciente de personagens que orienta de preferência a forma como o indivíduo apreende o outro: é elaborado a partir das primeiras relações inter-subjetivas reais e fantasmáticas com o meio familiar. (LAPLANCHE e PONTALIS, 1988, p. 305)

[...] um sentimento afetuoso, onde quer que o encontremos, constitui um sucessor de uma vinculação de objeto completamente ‘sensual’ com a pessoa em pauta ou, antes, com o protótipo (ou *Imago*) dessa pessoa. (FREUD, 1921, v. XVIII, p. 173)

Freud não se retrai a dizer que “[...] mesmo um devoto afetuoso, mesmo um amigo ou um admirador, desejam a proximidade física e a visão da pessoa que é agora amada apenas no sentido ‘paulino’.” E esclarece sobre a utilidade relativa às transformações das tendências sexuais em atitudes amorosas que em nada lembram suas origens:

[...] Esses instintos sexuais inibidos em seus objetivos possuem uma grande vantagem funcional sobre os desinibidos. Desde que não são capazes de satisfação realmente completa, acham-se especialmente aptos a criar vínculos permanentes [...] Os instintos inibidos são capazes de realizar qualquer grau de mescla com os desinibidos; podem ser novamente transformados em desinibidos, exatamente como deles se originaram. [...] Por outro lado, também é muito comum aos impulsos diretamente sexuais de pequena duração em si mesmos transformarem-se em um laço permanente e puramente afetuoso [...] (idem, p. 174-5)

E é graças a esta capacidade que a libido possui de transformar-se em seus objetivos que as mínimas vinculações necessárias para se produzirem elos de simpatia e cordialidade conseguem existir. Em um trabalho contínuo e que exige um envolvimento praticamente integral das pessoas envolvidas, como o é a ação educativa, possivelmente nada de proveitoso ocorreria se essas sublimações não tivessem sido realizadas.

Postic delinea a transferência que um aluno desenvolve por um professor buscando o germe do fenômeno transferencial na relação da criança com o seio materno, seguindo as idéias da escola inglesa de Melanie Klein:

[...] no fantasma inconsciente da criança, existe uma introjeção do seio da mãe, isto é, de fora, o objeto seio é introduzido em si mesmo, com as qualidades que lhe estão ligadas - e vivido como bom ou mau segundo a satisfação ou a frustração sentidas. Eles transpõem para a relação que se estabelece entre a criança e o docente o esquema ambivalente de relações que existem entre a criança e a mãe, ao mesmo tempo positivamente, pela incorporação do seio bom, e negativamente, pela rejeição do seio mau. (POSTIC, 1984, p. 204)

É uma configuração relacional bastante arcaica, típica dos desdobramentos teóricos que a psicanalista inglesa elaborava. Nesse caso, a ambivalência de desejos e sentimentos no contexto edipiano é atenuada em favor de um complexo relacional ainda mais antigo e, por isso mesmo, administrada com maior primitivismo pelo ego racional.

Portanto, um professor também não está imune a encenar com seu aluno o seu passado mal resolvido. Assim, nenhum dos participantes de uma instituição escolar, do ensino básico aos níveis mais avançados, chegará isento a ela: serão sempre produtos da história transferencial dos círculos familiares. Isto quer dizer que os sujeitos não estruturam sua captação do mundo de forma neutra, e sim a partir das modalidades relacionais adquiridas na interação familiar.

A transferência não introduz apenas um comportamento arcaico apresentado pelo aluno ou mesmo a sua mera redução a uma repetição mecânica de ações ou de atitudes. Para o aluno o que se tece é da ordem de uma existência real [...] a sua verdade [...] O aluno acredita no modo como foi olhado pela sua família. Para ele aquilo é real. O que não quer dizer que seja verdadeiro. (MRECH, 2002, p. 63-4)

Mrech diz ser um equívoco conceber as interações professor-aluno tomando como referência unicamente relações afetivas a partir dos conteúdos das transferências positivas e negativas. Também salienta que “a concepção de transferência aplicada nas escolas também tem sido utilizada para designar as relações familiares que os alunos comumente trazem para o contexto escolar”. Porém ela adverte que estas concepções “revelam a existência de um mal-entendido fundamental no fenômeno transferencial: a sua redução a uma relação no aqui e agora”, reduzindo a transferência a uma interação criada no momento presente. Então, ela declara:

Na verdade, o que a transferência estabelece é algo muito maior. É da ordem da criação. O que se cria é uma peça inteira, com cenário, roteiro, personagens, etc. Esse “algo” que a transferência tece, é a própria realidade psíquica do sujeito, ou seja, a sua estrutura de funcionamento, a sua modalidade de gozo. (idem, p. 63)

E, em relação à ignorância, Mrech avisa que no universo lacaniano:

[...] a ignorância é um tipo de saber e não o seu oposto. Ela apresenta uma intencionalidade e um desejo a ela acoplado. A ignorância é um saber que não quer saber. [...] A ignorância desempenha uma função: fazer com que o sujeito se mantenha em um saber mínimo.” (idem, p. 89)

E o raciocínio se completa ao se constatar a “estranha vantagem” que mantém o aprisionamento de aluno – e professor – em um saber mínimo:

O que há por trás do saber levado ao seu nível mínimo? Há o gozo. O gozo enquanto uma satisfação pulsional e paradoxal que leva o sujeito a viver o pior, a manter um circuito de vida onde não haja mudança. Onde não haja investimento energético, onde haja apenas um cotidiano que continuamente se repete. (idem, p. 91)

Esse gozo que se opõe frontalmente ao desejo de aprender reinstala a ilusão da regeneração do vínculo arcaico entre mãe e filho, ofuscando a separação psíquica entre eles, fazendo o ego “afundar-se” em uma existência inerte, onde não há buscas ou desafios. Nesses casos, a dupla professor-aluno faz-se cúmplice da negação do próprio drama constituinte do ser humano, negação da falta, da incompletude, dos espaços vazios internos que seriam parcialmente preenchidos pelo desejo de se arriscar na obtenção de novos conhecimentos e habilidades.

Voltando a Mrech: “Um outro nome para este processo: repetição sob a forma de cotidiano escolar. Fazer todo dia tudo sempre igual. O gozo é a marca no sujeito de uma vida alienada, sem saber e sem desejo.” (idem, p. 91)

E Mrech delimita o caráter mais personalístico, não transferencial, que um aluno exhibe amalgamado à transferência em seu universo particular:

A criança não repete certas ações desagradáveis apenas para chamar a atenção do professor. Ela faz porque aquilo tem um determinado sentido, porque se encontra presa em cadeias de gozo das quais não consegue sair. (idem, p. 116)

Mrech diz que, neste aspecto, Lacan realizou uma mudança de postulados, desde a concepção da transferência sob ótica puramente afetiva, para outra, segundo a qual “a

transferência passou a ser vista como uma elaboração de saber trazida pelo sujeito a partir de sua história pessoal.” (idem, p. 66)

E os produtos da mente infantil não poderiam ser integralmente traduzidos em palavras, pois há “não só algo que se tece através das palavras, mas algo que as palavras não conseguem tecer. [...] A linguagem não dá conta de dizer o sujeito.” (idem, p. 73) Haveria então um abismo, ou labirinto, entre as comunicações interp-síquicas, uma vez que “o Inconsciente não introduz a compreensão entre os sujeitos, mas o mal-entendido; pois os referenciais entre os sujeitos são distintos.” (idem, p. 74)

E Mrech invoca Lacan mais uma vez para desemaranhar a palavra “saber”:

O conceito de saber para a Psicanálise é muitas vezes confundido com o conceito de saber total, saber universal ou de saber de senso comum. No entanto [...] é de uma outra ordem: um para um. Ele é sempre singular, não há como compará-lo ou enquadrá-lo em categorias prévias. (idem, p. 83)

Portanto, os fatores são muito mais complexos e desafiadores do que o lugar-comum pedagógico faz supor.

Postic realiza uma interessante incursão sobre os “fantasmas”²⁶ (protótipos de fantasias) dos docentes que são aglutinadas às suas manifestações contratransferenciais e se expressam cotidianamente:

[...] eles aparecem [os “fantasmas”] ao longo das discussões na sala dos professores: descobre-se aí que certas expressões correntes tais como “eu estou cansado, arrasado... eles esgotam-me, hoje estão excitados...” têm um significado profundo [...] (POSTIC, 1984, p. 205)

²⁶Protofantasias (ou protofantasmias) ou fantasias (ou fantasmas) primitivas(os) ou originárias(os)

Estruturas fantasmáticas típicas (vida intra-uterina, cena originária, castração, sedução) que a psicanálise descobre organizando a vida fantasmática, sejam quais forem as experiências pessoais dos indivíduos: a universalidade destes fantasmas explica-se, segundo Freud, pelo fato de constituírem um patrimônio transmitido filogeneticamente. (LAPLANCHE e PONTALIS, 1988, p. 486-7)

Significados que remetem aos arranjos contratransferenciais de cada professor, com seus apelos inconscientes, fantasias e frustrações pessoais. As “decepções” devido aos comportamentos dos alunos mesclam-se às antigas relações mal resolvidas e que acarretaram desapontamentos, desânimo e ódio camuflado.

Ainda como comparação entre as aspirações dos docentes e os desejos dos pais de uma criança, Postic destaca a intenção de *perpetuar-se através de um outro construído à sua imagem e semelhança*:

Adquirir a possibilidade de escapar à destruição, de se imortalizar criando um outro si mesmo, de se transformar para um renascimento, tais são os desejos inconscientes dos pais em relação ao seu filho ou do educador em relação ao seu aluno. (idem, p. 206)

E isto pode levar até a uma “aspiração megalomaniaca” docente em ver a si próprio “tomando o lugar” dos pais do aluno como principal representação psíquica internalizada. As figuras parentais, desse modo, cederiam seu lugar à “figura grandiosa” de um mestre que sabe o que é melhor para seus discípulos. Postic faz uma provocação que contém uma verdade pouco admitida: “A criação de um outro eu, de uma forma consciente e deliberada, não permite uma vingança sobre o nosso próprio destino, que nos escapou ?” (idem, p. 208)

Realizar-se através do outro e, para isso, faz-se preciso a criação de um ser que não poderá ser autônomo: é uma aspiração de pais e educadores que não conseguiram fazer as pazes com sua própria finitude, o inevitável destino de todo ser vivo, e esperam um eterno recomeço em que possam expressar seus potenciais não desenvolvidos através de seus filhos/alunos. O narcisismo resistente de um adulto recusar-se-á a liberar o jovem para que este siga suas próprias inclinações e escolhas, pois a liberdade deste denuncia a morte daquele. Então surgem retaliações, castigos, “previsões” funestas (e não admitidas)... Postic sintetiza com: “Tal é o simbolismo da saída do paraíso”. (idem, p. 208)

Patto realçou o mecanismo egóico da projeção como um fenômeno habitualmente presente nas relações interpessoais e, conseqüentemente, nas interações entre professores e alunos. E faz uma observação bem pertinente:

Quando atribuímos a alguém uma característica nossa [...] podemos provocar o seu aparecimento na pessoa: se julgo que ela tem sentimentos hostis, a minha tendência será agir de tal forma que provocarei a sua hostilidade. Essa manifestação de hostilidade, pela pessoa, confirmará minha previsão, e isso se repete num processo interminável. (PATTO, 1993, p. 251)

E a autora direciona o assunto para a necessidade que um professor terá de reconhecer em si próprio essa característica, porque “[...] alguns professores tendem a provocar os comportamentos que mais temem – e sabemos que os temem mais em si mesmos que nos outros.” (idem, p. 251)

Observação à primeira vista estranha e que, todavia, não é difícil de verificar na prática educativa. Em minha própria experiência como docente, assim como no papel de aluno, tive oportunidade de testemunhar posturas com certo teor emocional capazes de conduzir alunos a manifestarem expressões emocionais semelhantes. Funciona aproximadamente assim: *Não resisto a enxergar no outro aquilo que não gosto de constatar em mim mesmo.* É possível que isto ocorra como uma forma, nem sempre inteiramente consciente, de auto-observação com certo grau de distanciamento: *ver no outro o que eu sou, fingindo que não sou.*

A relação pedagógica – entre um que supostamente possui o saber e um outro que não o possui – reproduzirá, assim, de maneira marcante, a relação original entre pais e filhos. O aluno atualiza esta relação na sala de aula, onde a autoridade do professor personifica a onipotência das figuras parentais incorporadas por ele enquanto filho dependente. Então, descontextualizado de sua cena primitiva de ação, o processo relacional desfigura a relação pedagógica. Quando as relações posteriores de autoridade fundem-se, somam-se ou substituem a relação original, estes novos vínculos trazem como herança a heterogeneidade de sentimentos da relação mais primitiva e os conflitos por eles provocados. A adequação de uma relação atual a um protótipo relacional só é possível porque, por natureza, os processos inconscientes não obedecem ao que costumamos chamar de “lógica” e temporalidade seqüencial.

Couto (2003, p. 75) alerta quanto ao emaranhamento transferencial com suas raízes em épocas primevas da história do indivíduo: “A sedução vivida na relação mãe-criança,

submersa no mar do inconsciente, continua rondando e se desvela em cada nova relação intersubjetiva que se estabeleça.”

O psiquismo daquele que ocupa o pólo da autoridade reconhecida também passou por um processo de construção. Disso resulta que sua estrutura psíquica também é ambivalente, podendo reviver nas relações atuais os mesmos conflitos que seus alunos, atualizando protótipos, provocando reviravoltas internas e investindo a si mesmo com o suposto poder que captara em seus pais. A ambivalência docente foi bem exemplificada por Postic ao dizer que “o docente, ora recusa dar o alimento-saber, ora quer fartar os alunos: entre estes, alguns protegem-se, recusando inconscientemente o alimento, por uma espécie de anorexia escolar.” (POSTIC, 1984, p. 215) Este mesmo autor verifica um outro lado de uma postura docente quando necessita relacionar-se com uma autoridade instituída:

Basta examinar o seu comportamento em relação às autoridades administrativas e pedagógicas, de direção ou de inspeção [...] Ele [o professor] revela receio perante uma autoridade que o vigia e o julga e dá sinais de rejeição com manifestações agressivas. [...] Os fantasmas infantis são revividos na situação de subordinação. Ele espera do outro um reconhecimento do seu poder e não quer dar sinais exteriores da sua aceitação do poder do outro. (idem, p. 216)

Morgado utilizou-se de conceitos freudianos para delinear transferência e contratransferência na relação professor-aluno, juntamente com sua face ambígua e recíproca: a sedução. Esta autora discorre sobre a sedução analisando este conceito sob a vertente do favorecimento de um envolvimento pessoal que eliminaria a evolução psíquica de aluno e professor e, conseqüentemente, eliminaria qualquer ação pedagógica. Ela salienta que a dependência do aluno (consciente e inconsciente) em relação ao professor (e vice-versa) favoreceria grandemente o estabelecimento dos laços transferenciais (Morgado, 1995, p. 22) e que a criança, devido às suas condições estruturais, desempenha o papel do “pólo mais passivo” na dupla. (idem, p. 27).

Ornellas também salienta os conflitos mal resolvidos por trás dos equívocos de um processo de sedução:

O professor seduz porque ocupa o lugar de uma relação mal resolvida em que a libido ficou fixada na fase pré e pós-edipiana, seduz porque ocupa o lugar da lei e da ordem e do próprio conhecimento. Nesse contexto, a posição do professor se torna a lei e ordem, porque o aluno vê na figura do professor um ser onipotente e onisciente e assim o foram os pais do aluno no começo da sua infância. (ORNELLAS, 2005, p. 174)

Morgado faz uma severa crítica àqueles professores que renunciam ao seu papel pedagógico para desempenhar uma função de “grande sábio” ou “portador da verdade”:

[...] colocar-se sedutoramente como "guru" significa colocar-se no lugar do conhecimento. Se o professor personifica o conhecimento, não há o que se possa fazer para que os alunos dele se apropriem. Estarão eternamente aprisionados à condição de discípulos, infantilizados nas suas possibilidades de crescimento e autonomia intelectual. Como num passe de mágica, a autoridade pedagógica faz o conhecimento aparecer e desaparecer, sem mostrar o percurso que permite atingi-lo. (MORGADO, 1995, p. 32)

De fato, se um professor induz seu aluno a acreditar que o conhecimento mais interessante é sobre ele mesmo (sobre seu professor) estará automaticamente desvalorizando qualquer conteúdo que esteja além de sua esfera de conhecimento, e o aluno não terá condições de seguramente assumir sua autonomia em relação ao saber.

Em sua crítica à realidade escolar referente às relações professor-aluno, Morgado utiliza a palavra “sedução” no intuito de nomear uma interação perniciosa em que ambas as partes agiriam segundo seus pontos de fixação. Os aspectos do complexo de Édipo mal resolvidos apareceriam e prejudicariam a ação pedagógica e o professor se destinaria a ocupar o lugar do superego²⁷ dos pais de seu aluno:

A relação pedagógica [...] imita ou reproduz a relação originária que é a própria relação de sedução: o aluno atualiza seus conflitos edipianos na sala de aula, onde a autoridade cindida do professor personifica o conhecimento, ocupando o lugar superegógico da lei e da ordem - da onipotência das figuras parentais introjetadas. (idem, p. 33-4)

²⁷Uma das instâncias da personalidade tal como Freud a descreveu no quadro da sua última teoria do aparelho psíquico: o seu papel é assimilável ao de um juiz ou de um censor relativamente ao ego. Freud vê na consciência moral, na auto-observação, na formação de ideais, funções do superego.

Classicamente, o superego é definido como o herdeiro do complexo de Édipo; constitui-se por interiorização das exigências e das interdições parentais. (LAPLANCHE e PONTALIS, 1988, p. 643)

E, conseqüentemente “A sedução intelectual - que pode ser mais ou menos erotizada - implica em um brutal desvio de autoridade do professor na relação com o conhecimento e na relação com seus alunos.” (idem, p. 35)

Um processo de aprendizagem necessita que “a pulsão sexual seja sublimada pela atividade intelectual, e que a vinculação erótica entre professor e aluno seja inibida em seu objetivo sexual [...]” (Morgado, 1995, p. 35). Apenas assim é que a energia e a motivação do aluno podem estar voltadas para a aquisição de novos conhecimentos.

Morgado também comenta sobre os impulsos para o conhecimento observados na criança e suas origens:

A curiosidade intelectual - fruto da sublimação de intensas demandas pulsionais eróticas e destrutivas - é mais um dos elementos constitutivos da personalidade psíquica do sujeito, aqui aluno. Ou seja, configurou-se no mesmo percurso das pulsões represadas durante o conflito edipiano. (idem, p. 84)

Uma curiosidade que é, em última instância, um desejo de saber sobre si mesmo e os enigmas da sexualidade e sua variabilidade, a partir das diferenças corporais entre os sexos:

[...] a curiosidade da criança mais ou menos entre três e cinco anos de idade - que pergunta sobre tudo é, antes de mais nada, uma curiosidade sexual. Deriva de sua percepção da diferença anatômica entre os sexos, fonte de todas as perguntas referentes à relação sexual entre seus pais e à sua própria origem. As teorias sexuais que conseguem construir como resposta espelham-se naquilo que pode observar em si, nos pais, nas outras crianças e nos animais. [...] Esse enigma fundamental determina toda a sua curiosidade, bem como as suas investigações futuras. (idem, p. 84)

Contudo, devido à complexidade do tema em questão e as barreiras culturais em torno da satisfação da curiosidade infantil a respeito da sexualidade:

[...] a curiosidade sexual da criança não se expressa abertamente; ao contrário, ela pergunta sobre o dia, sobre a noite, sobre a chuva, sobre uma infinidade de coisas que aparentemente nada têm de sexual, buscando, dessa forma, desvendar o enigma de sua origem. Por que não o faz de maneira direta? Porque no apogeu do conflito edipiano, ao se defrontar com os intensos sentimentos eróticos e hostis que dispensa aos pais, precisa recalá-los para atender às exigências do superego e às exigências da realidade. Todas as demais questões referentes à sua sexualidade, passam pelo mesmo processo de recalçamento. (idem, p. 84)

Porém, como clímax da sexualidade infantil, o complexo edipiano é quem ditará os caminhos pelos quais a criança lidará com os saberes:

Assim, o gosto da criança pela investigação, ou seja, sua relação com o conhecimento, fica marcada pelos caminhos e descaminhos do complexo de Édipo. Isso determina a natureza de suas futuras atividades quanto ao desejo de querer ou não saber. (idem, p. 85)

Daí, a criança transformada em aluno desloca para os professores e “atualiza, ao mesmo tempo, um modo específico de relação com o conhecimento. É da qualidade desse modo de relação que a transferência depende para favorecer ou dificultar a concretização dos objetivos da relação pedagógica.” (idem, p. 86)

É nesse momento que Morgado indaga como o professor convive com a autoridade que o contexto institucional lhe outorgou. Ela se pergunta se um professor tem consciência sobre sua função de *mediador* entre o aluno e a herança cultural que lhe será transmitida, como também critica aquele professor que “trata o conhecimento como propriedade individual a que o aluno jamais poderá aspirar.” Morgado faz alusão à relação professor-aluno como um terreno propício para que o discente consiga romper sua dependência à autoridade presente, representante da autoridade original parental e “possa vir a se negar como aluno”, assumindo a responsabilidade pela busca pessoal por conhecimentos. Também se interroga se um professor é capaz de considerar que “muitos dos sentimentos que o aluno lhe dirige podem pertencer a uma outra relação e que corresponder a eles equivale a abrir mão da autoridade pedagógica”. (idem, p. 86-7)

Morgado salienta o possível embaraço em se definir os vetores transferenciais na interação entre professor e aluno ocasionado pela própria institucionalização de papéis e expectativas do contexto imediato em torno deles:

A definição institucional tem a função de garantir que a autoridade seja previamente reconhecida por aquele que ocupa o pólo hierárquico-inferior da relação e que seja previamente investida por aquele que ocupa o pólo hierárquico superior. Ou seja, a definição prévia da autoridade antecipa aquilo que deveria se estabelecer na relação. Assim, o campo transferencial pode não ser percebido, porque é como se já estivesse ali presente e independesse daquela relação concreta. É isso que ocorre na relação pedagógica. (idem, p. 102)

E, assim, vê-se que o mesmo fenômeno transferencial que tanto pode prejudicar o desenvolvimento de uma interação verdadeiramente pedagógica também é um requisito básico para que uma interação professor-aluno se efetue entre duas pessoas reais, e não mecanicamente:

Não fosse esse modelo, essa base emocional de relação, o aluno sequer teria elementos psicológicos para se identificar com o professor. Por outro lado, essa mesma base psicológica pode dificultar a concretização dos objetivos propostos: ao reviver a relação passada, o aluno não vê o professor real. (idem, p. 108)

Fazendo um retorno à idéia freudiana de que uma transferência positiva afetuosa se constitui em inestimável auxiliar de um analista, Morgado faz um paralelo com a situação transferencial entre professor e aluno:

A transferência positiva de sentimentos ternos é mais favorável aos objetivos das relações de autoridade, porque envolve representações facilmente admissíveis à consciência. O mesmo não ocorre na transferência positiva erótica e na transferência negativa hostil: os sentimentos inadmissíveis à consciência sofreram a ação do recalque e, por isso, foram sua passagem de forma violenta. Dificultam os objetivos das relações de autoridade porque a violência oculta sua real origem. (idem, p. 108-9)

E, caso não se estabeleça um tipo de transferência como o mencionado, a dupla professor-aluno naufragará em qualquer intenção educativa e o aluno repetirá seus impulsos de amor e ódio. Instalar-se-á um círculo vicioso. O aluno destinará qualquer conteúdo

disciplinar ao segundo plano, e uma relação permeada por componentes sentimentais antigos tomará conta da cena. Morgado ainda diz que “As funções críticas de seu superego ficam debilitadas, pois a influência do professor toma o lugar da influência parental. Desse modo, a transferência reitera a sedução.” (idem, p. 110)

Assim sendo, um professor não deveria corresponder às demandas transferenciais de seus alunos. Reagindo contratransferencialmente, ele estaria tão somente respaldando a transferência de seus discentes. Segundo Morgado: “(...) instalando um círculo vicioso em que a relação pedagógica serviria de pretexto para a revivescência mútua das fixações libidinais.” (idem, p. 111) Em situações como essa, o aluno passa a tomar o lugar dos protótipos relacionais do professor e “a sedução parental suplanta a relação pedagógica.” (idem, p. 112)

Morgado afirma que os fenômenos transferenciais, necessários para o desabrochar de uma relação pedagógica, necessitam ser paulatinamente superados, e a relação professor-aluno deverá ser sustentada sob novas bases, onde “[...]o professor trabalhará para que o aluno cresça intelectualmente e não para que se transforme em um filho ideal; o aluno trabalhará para aprender e não para conquistar o amor ou a hostilidade do professor.” (idem, p. 113) E acrescenta:

O professor efetiva sua autoridade pedagógica quando rompe a dominação que a autoridade original exerce sobre ele e sobre o aluno. A única maneira de fazê-lo é não atender à sedução de ocupar contratransferencialmente seu lugar. (idem, p. 113)

E Morgado ainda complementa:

O professor poderá adequar seu ideal de aluno ao aluno real, e o aluno poderá adequar seu ideal de professor ao professor real: as representações ideais poderão vir a corresponder àquelas pessoas em carne e osso. (idem, p. 116)

À primeira vista, a proposta de Morgado é lúcida e delineadora das nuances da situação examinada. Porém, é arriscado deixar de levar em consideração a maior ou menor dificuldade – às vezes um empecilho gigantesco – presente naqueles alunos que simplesmente se deparariam com uma barreira praticamente intransponível caso se submetessem a um

processo educativo regido por um professor tal qual Morgado indicou: aquele que se colocaria, sem maiores impedimentos, em sua função de mediador entre o aluno e o conhecimento a ser adquirido, com o fim de *facilitar a auto-negação do aluno como aluno*. Um professor, para adotar a postura indicada – uma postura excelente, sem dúvida – necessitaria gerir grupos de alunos em que todos eles (ou, pelo menos, uma maioria expressiva) se encontrasse em um estágio propício para aceitar tal incumbência. Seriam, na verdade, alunos cujo desenvolvimento pessoal já tivesse preparado um terreno favorável a esse tipo de sementeira. E não é bem assim que a realidade mostra, no meu entender. Seres humanos, em diversos momentos de seu desenvolvimento psíquico, possuem demandas, desejos, temores, resistências, atitudes visivelmente diversificadas. Em um grupo de alunos freqüentemente podem ser encontrados desde aqueles “prontos para decolar”, ou seja, para assumir a responsabilidade pessoal pela própria evolução de seus saberes, alunos que atravessaram relativamente bem suas configurações infantis plenas de contradições, alunos cuja capacidade sublimatória está amplamente alicerçada e livre de maiores conflitos, até aqueles alunos cujos pontos de fixação são tão rígidos e primários que simplesmente não seriam capazes de compreender as atitudes libertárias de um professor tal como preconizado por Morgado e que, devido aos seus temores conscientes e inconscientes, estabeleceriam uma espessa névoa de incomunicabilidade, recusando-se terminantemente a contemplar – e a desejar – uma forma mais elevada de existência.

Um professor não poderá selecionar os alunos a quem desejaria lecionar e escolher apenas aqueles que estão em uma fase evolutiva favorável ao progresso acadêmico. E quanto àqueles alunos (de qualquer idade cronológica) com sérias dificuldades de ultrapassar um estado narcísico infantil bastante primitivo? E aqueles outros que ainda necessitam de um “ambiente protetor” que lhes garanta que poderão explorar seus limites sem a ameaça da concretização de fantasias infantis de fragmentação egóica? E quanto àqueles que, em certos períodos, experimentam processos regressivos de maior ou menor severidade? Como exigir determinada postura de um aluno que ainda não desenvolveu caracteres pessoais para adotá-la? Como esperar que haja “alunos perfeitos” (de acordo com a visão particular de determinado professor) se os alunos são apenas seres humanos (assim como ele) em diversos graus de desenvolvimento psicoemocional?

E é para tratar de impasses como este que é útil ir em busca das idéias de Couto, as quais dão uma outra perspectiva à palavra “sedução” e aproximam-se dos conceitos de Donald Winnicott.

Couto afirma a força simbólica do seio materno como o eterno “paradigma do objeto de desejo”, sentido como parte integrante de seu próprio corpo. Ou seja, é “o protótipo de toda relação de amor”. A autora liga este paradigma ao primeiro modo de sedução a que um indivíduo é exposto:

A primeira modalidade de sedução, portanto, aponta em direção à "origem" - sedução primeira que projeta sua sombra na sedução atual, tentando resgatar o objeto perdido, que fica disponível para todos os deslizamentos e substituições. Modalidade que tenta reeditar a completude imaginária narcísica, a onipotência, o eu ideal, a identificação primária. (COUTO, 2003, p. 79)

Couto (idem, p. 113) extrai a conclusão de que a educação, em uma primeira instância, “passa pela função materna - pela *primeira modalidade de sedução* - mas também pode provocar a saída do corpo materno, que é corte e perda, como todo nascimento, apontando em outra direção.” E é o uso consciente e coerente das duas modalidades de sedução que favoreceria, no meu ponto de vista, o progresso psico-educacional daqueles alunos que não se desembaranharam suficientemente bem de suas demandas mais primárias e de um modo de existência infantilizado.

No texto de Couto pode-se fazer um paralelo com o conceito de objeto transicional, o professor administrando papéis que auxiliem o aluno a atravessar diferentes modos relacionais:

Exercendo, ao mesmo tempo, a função materna, como suporte da repetição da sedução primeira - primeira modalidade de sedução -, o educador sedutor desempenha também a função paterna, como Terceiro que aponta para o Terceiro - segunda modalidade de sedução. [...] Sendo, portanto, o complexo de Édipo o principal agente da estruturação psíquica do sujeito, fazendo-o passar da anomia à Lei, da repetição à diferença, ao conhecimento, ele se constitui no pivô de todo processo educativo. (idem, p. 114)

E Couto realça a expressão “professor sedutor”, não como um conceito pejorativo, degradante, ou mesmo como uma atitude patológica no sentido de manter fixações libidinais em suas interações com os alunos. Ao contrário de Morgado, Couto faz uso da expressão para nomear um “terceiro necessário” à superação da tentação de retorno a um vínculo simbiótico:

Nesse processo de apontar para o Terceiro, que é uma conquista de ser, faz-se necessária e factível a presença do professor-sedutor que, comprometendo-se e identificando-se com o conhecimento que transmite, assinala que seu desejo está em outro lugar. (idem, p.115-116)

Na verdade, essa autora está apontando para uma outra representação de desenlace edipiano, na qual, em vez de duas figuras distintas – mãe e pai -, os vínculos de integração e separação se concentrarão em uma só pessoa: o professor, o qual deverá ser capaz de proporcionar ao seu aluno essa espécie de “ponte”, pois “a função do professor é atrair para o conhecimento, tornando-o mais sedutor que a própria sedução.”(idem, p. 120)

Couto (2003, p. 75) faz uso da expressão “professor-sedutor” para se referir a uma “sedução necessária” exercida pelo mestre durante o processo educativo, “sedução” essa que conduziria o aluno a uma progressiva independência, ao contrário da regressiva e destrutiva primeira modalidade de sedução, que seria uma tentativa de restabelecer vínculos simbióticos. Sobre a modalidade de “sedução necessária”, Couto esclarece mais um pouco:

O professor-sedutor, como vimos nas relações educativas de Freud, pode sustentar um processo que coloca o aluno num caminho que avança para a diferença, para a Lei, para o conhecimento. A transferência, em cujo circuito se estabelece o processo sedutor, em seu constante insistir, é [...] a dinâmica inconsciente que se torna espaço de passagem para o conhecimento, num teatro que desenrola um drama latente, num cenário aparentemente manifesto. (idem, p. 82)

Sobre as “relações educativas de Freud”, Couto as utiliza para respaldar sua defesa de um processo relacional professor-aluno com significativa conotação sentimental. Além de citar Charcot como professor positivamente sedutor, influenciando Freud para deslocar-se da Neurologia para a Psicopatologia (idem, p. 39), ela relembra Ernest Wilhelm von Brücke, professor de Freud – extremamente admirado por este – na Universidade de Viena:

Logo no início de seus estudos universitários, Freud consagra a maior parte do seu tempo às preleções de Brücke [...] Segundo o próprio Freud, foi esse professor que teve mais influência sobre ele ‘do que qualquer outra pessoa’ em toda a sua vida. (idem, p. 30)

Couto é pródiga ao anunciar a imensa importância que os professores de Freud tiveram para que a Psicanálise surgisse como disciplina *sui generis*:

Professores cuja decisiva influência marcou o corpus teórico da Psicanálise, nele integrando aquilo que o cientificismo vigente excluía: a Literatura, a Mitologia, a História, a Poesia, a Arte, a Filosofia. Inclusão que impediu a obra de Freud de ser uma teoria datada e sufocada nos estreitos limites daquilo que, naquele espaço e tempo, era considerado como Ciência. (COUTO, 2003, p. 40)

Couto também faz referência a Jean-Pierre Bigeault e Gilbert Terrier, quando esses autores advertem sobre o risco de “uma relação não triangulada, elaborando a hipótese da dupla identificação com a figura materna e/ou com a criança, num esquema que dispensa o Pai, esvazia o lugar da Lei (...)” (idem, p. 89-90). É o perigo do estabelecimento de uma relação simbiótica mãe-filho, primeira modalidade de sedução, na qual tenta-se anular qualquer esforço para a diferenciação e desenvolvimento da personalidade infantil. Couto, mais uma vez reforçando suas idéias, busca o auxílio de Clermont Gauthier e Stéphane Martineau, quando imaginam a possibilidade de uma “sedução como uma estratégia profissional”, o exercício do poder de persuasão discente, utilizando-se de influências cognitivas e afetivas a fim de envolver o aluno com o conhecimento apresentado. (idem, p. 90)

Para Rodrigues os educadores em geral tem por fundamento que:

[...] a prática educativa ocorre na transmissão de saberes provenientes do encontro entre sujeitos, pois nessa situação consideram que se proporcionam as condições necessárias para que se estabeleçam as trocas simbólicas entre eles. (RODRIGUES, 2007, p. 447)

Os sujeitos numa relação teriam algo a comunicar um ao outro, porém “essa relação acabou por se constituir como um desencontro de sujeitos, pois nada queremos saber sobre o outro da relação.” (idem, p. 447)

O autor salienta o estabelecimento de normas definidoras de atuações, dentro das quais o educador saberá exatamente qual é o seu papel bem como o papel de seu aluno. Isto corresponde, muitas vezes, a uma “anulação do outro”, pois os saberes instituídos *a priori*, para sobreviverem do modo estabelecido, precisariam recusar a existência da alteridade em toda a sua singularidade. Nas palavras de Rodrigues “(...) possuímos um amor por um sujeito que de certa forma acreditamos ser.” (idem, p. 447)

Porém a prática trata de desmistificar qualquer tentativa de encenar com perfeição papéis instituídos *a priori* e que não satisfazem as demandas dos atores envolvidos. Professores e alunos, em muitas ocasiões, revelam sua verdadeira face humana com suas histórias marcadas por desejos, fantasias, fracassos e aspirações pessoais. Assim como, no dizer de Plínio Montagna em “A revolução freudiana”, texto pertencente à Edição Especial da revista “Mente e cérebro” (2010, p. 50), um analista leva para seu consultório “(...) a si próprio: sua dor, sua curiosidade e sua capacidade de analisar – a si e ao outro”, um professor levará para a sala de aula suas angústias, seu desejo de conhecer o outro (e se fazer conhecido) e seus critérios pessoais de julgamento. O humano nunca se reduzirá a uma “máquina de ensinar” destituída de caracteres emocionais, impulsivos e de desejos contraditórios. Leva-se também para a sala de aula todas as mazelas entre as quais se foi forjado.

Contudo, espera-se que um professor, devido à posição que ocupa e ao grau de maturidade psíquica *que se supõe ter*, possua condições de “por ordem na casa”, solucionando qualquer distúrbio que venha a surgir dentro de seus limites de atuação. Mas nem sempre isso ocorre, conforme diz Ornellas:

É preciso escutar o aluno, sem nos colocarmos em uma posição de defesa por meio da escuta prévia. No entanto, este processo não é simples e nem é fácil. Muitas vezes, o professor não consegue estabelecê-lo devido ao fato de que ele necessita também ser escutado em toda a sua singularidade. (ORNELLAS, 2005, p. 77)

Um professor estará sempre diante de processos pessoais os mais heterogêneos possíveis provindos de alunos às voltas com seus conflitos que, sub-repticiamente, se encaixarão como uma luva nas instâncias patológicas do próprio mestre, inaugurando um

novo *pas-de-deux* neurotizante e regressivo. Os aspectos mais racionais estarão inevitavelmente entrelaçados com a fúria dos impulsos e afetos tão combatidos por uma pretensa educação que intenta compartimentalizar o animal humano. Não somos compartimentalizáveis. Qualquer pensamento “racional” estará naturalmente acompanhado de apelos emocionais (provenientes de várias épocas da vida) e que, por conseguinte, remetem às instâncias inconscientes da personalidade e seus conteúdos recalçados. Por outro lado, seria um contra-senso rotular alunos como incapazes, incompetentes, simplesmente porque faltaram motivação e sensibilidade suficientes por parte do professor para tentar compreendê-los melhor e realizar certas adaptações ao lidar com suas características mais imaturas.

Evidentemente, um professor não conseguiria adotar para si uma total representação de um objeto transicional, como também não terá o poder de ir até a origem dos conflitos de seus alunos a fim de “começar de novo” e refazer de modo mais saudável um início de vida com sérias deficiências. Todavia, poderá haver uma *aceitação parcial* desse papel de objeto transicional, aquele que facilitará uma passagem de um estado em que há temores de destruição pessoal diante dos desafios ambientais, em que há uma resistência ao enfrentamento do novo e suas conseqüentes frustrações, para um estado em que a aceitação dos riscos do processo de viver já esteja estabelecida.

Um professor que possua a habilidade de ir até o universo pessoal de seu aluno a fim de promover uma passagem do mesmo para um modo de viver (e de se relacionar com o conhecimento) mais coerente com sua faixa etária certamente estará realizando uma tarefa bem espinhosa, porém indispensável a um posterior engajamento discente ao processo educativo. Esse contato com o universo pessoal do aluno não é o mesmo que perder-se em um mundo desconhecido ou mesmo adotar para si próprio os valores do outro, pois isso acarretaria em atender às demandas transferenciais do aluno sem promover nenhuma modificação.

Entretanto, um professor que se comporte como um mero transmissor de conhecimentos, aquele que se limita a apresentar novos conteúdos, *imaginando que todos os alunos estão ansiosos por uma abordagem assim*, certamente não logrará o êxito esperado. Mesmo os estudantes ávidos por novas descobertas estão, em última análise, ansiosos e aflitos diante da possibilidade de concretização de seu desejo mais buscado e mais temido: *saber*

sobre si mesmo. E é a isso que qualquer ação educativa ameaça levar o sujeito: deparar-se com a matéria-prima de sua própria construção, seus impulsos mais grotescos e suas experiências recalçadas – porque um dia já foram insuportáveis à consciência.

Um deslocamento até o universo psíquico de um aluno seria como um mergulho em outra dimensão *para facilitar uma abertura de portas*, investir-se como objeto que contenha uma mescla de dois contextos (pessoal e pedagógico), um objeto diante do qual o aluno se reconheça e, ao mesmo tempo, mostre-lhe novos e interessantes desafios.

Certamente uma tarefa como essa exigiria também de um professor, além de um desejo consciente para realizá-la, um aparato psíquico estável e, ao mesmo tempo, flexível o suficiente para desincumbir-se da mesma. Ou seja, exigiria do docente que ele próprio tivesse conseguido ultrapassar estágios evolutivos de seu desenvolvimento psicosexual infantil razoavelmente bem. E isso não é fácil, e talvez até seja raro. Um professor cujas etapas de sua evolução psicológica foram muito mal vivenciadas, um professor que traga consigo conflitos arcaicos com alto grau de comprometimento estaria, evidentemente, correndo um risco bem mais sério de repetir contratransferencialmente suas dificuldades pessoais mal resolvidas mais intensas, e utilizar seus alunos como atores coniventes com suas encenações patológicas.

Assim como um objeto transicional, segundo Winnicott, é aquele que suporta agressões, indiferenças, cólera, etc, de uma criança e consegue sobreviver a tudo isso, um professor que desempenhe um papel transicional será aquele que também é capaz de sobreviver sem rasuras psicológicas às mais variadas manifestações emocionais de seus alunos. Será um professor capaz de transmitir uma constância de personalidade e atitudes diante dos distúrbios que provavelmente acontecerão. Dessa forma, os alunos sentirão que estão diante de um mestre do qual podem almejar um precioso auxílio em momentos que precisarem enfrentar seus medos, angústias, incoerências e comportamentos regressivos. Realmente, a tarefa não é das mais fáceis. Contudo, poderá ser das mais compensadoras. Lamentavelmente, muitos professores, por diversas justificativas, motivações e desejos – conscientes e/ou inconscientes – decidiram aceitar passivamente a “constatação” de que, em muitos casos, não conseguirá prestar auxílio aos alunos que mais necessitam do mesmo.

Até certo ponto é compreensível uma evitação dos mestres ao exame mais pormenorizado do que ocorre com seu aluno, por baixo da camada mais superficial da interpessoalidade. Há o perigo de perceber a si próprio tão ou mais emaranhado do que seus alunos numa teia de sentimentos, desejos, exigências, apelos, dependências, etc, da qual é mais prudente afastar-se. Afinal, quem será este mestre por trás da máscara de impassibilidade? Como lidou – e ainda lida – com seus conflitos primários e fundamentais, suas paixões e decepções em relação aos seus primeiros objetos de amor e dependência? Com que grau de maturidade pessoal coloca-se diante do outro (se é que já é capaz de reconhecer a alteridade)? E, finalmente, o que deseja do – e com o – outro ? Entre dois indivíduos produzem-se duas realidades, dois níveis de diálogo: aquele oficial, o discurso legitimado pela instituição educacional, e um outro muito mais vívido e poderoso, emocionalmente transbordante, no qual se embaralham as necessidades mais imperiosas, exatamente porque são mais reais.

Porém, é devido ao reconhecimento do desencontro entre os indivíduos que se poderia criar o contexto favorável para “efetivar conexões entre os sujeitos e destituir a ilusão de que sabemos educar.” (idem, p. 448)

Ornellas, dentro de uma visão psicanalítica e incluindo o conceito de “castração”²⁸, sintetiza idéias sobre as condições essenciais que um contexto educativo necessita fornecer para que qualquer intenção pedagógica consiga efetivar-se:

[...] primeiro, que o professor sustente a posição de sujeito suposto saber (SsS) que lhe é atribuída pelo aluno; segundo, que o registro da castração se encontre presente, no sentido de manter professor e aluno em busca do saber sobre seus desejos. Dito de outra forma, o professor precisa alimentar para o aluno que sabe ser o mediador entre este e o conhecimento. (ORNELLAS, 2005, p. 182)

²⁸ Complexo centrado no fantasma (fantasia) de castração que vem trazer uma resposta ao enigma posto à criança pela diferença anatômica dos sexos (presença ou ausência de pênis): esta diferença é atribuída a um corte do pênis da criança do sexo feminino.

A estrutura e os efeitos do complexo de castração são diferentes no rapaz e na menina. O rapaz teme a castração como realização de uma ameaça paterna em resposta às suas atividades sexuais, do que lhe advém uma intensa angústia de castração. Na menina, a ausência do pênis é sentida como um dano sofrido que ela procura negar, compensar ou reparar.

“Alimentar” a função de mediador é diametralmente oposto a colocar sobre a própria cabeça uma aura de onipotência. No primeiro caso, o professor estará fortalecendo vínculos emocionais com o aluno a fim de conquistar seu interesse para a obtenção de novos conhecimentos. Um sujeito envolvido numa rede de demandas ambivalentes, em grande parte inconscientes, portador de fortes apelos emocionais e atitudes impulsivas precisaria, obviamente, “ser atingido” por alguém que se ponha temporariamente como uma figura confiável e experiente o bastante para lhe auxiliar em sua busca por respostas. É muito diferente de um professor que deseja ser visto como algum tipo de supra-sumo da onisciência. Uma ação educativa tem a finalidade de promover um desenvolvimento global de um indivíduo e, para que isso ocorra, um professor “esforça-se para fornecer à criança o meio de alcançar outras soluções de objeto (...)” (POSTIC, 1984, p. 227) Em outras palavras: o docente deixará de ser um objeto poderosamente investido sentimentalmente pelo aluno, e este passará a revestir com grande colorido emocional o próprio ato de conhecer.

A castração simbólica é condição desejável para que a interação professor-aluno progrida de maneira fluida e com bom prognóstico sobre os eventuais tropeços. O complexo de castração, tal como preconizado por Freud e como ápice de uma falta intrínseca ao *self*, configura o psiquismo do sujeito em torno de uma busca permanente do saber sobre si mesmo e que é um requisito precioso para ser utilizado como recurso na prática educativa. A passagem pelo complexo de castração representa uma derrocada de um narcisismo anti-evolutivo, estagnante e auto-referente.

Contudo, para a ocorrência dessa derrocada, necessário se faz um reforçamento egóico, ou seja, o desenvolvimento de uma estrutura psíquica relativamente estabilizada e auto-nutritiva para servir de apoio e referência diante das inevitáveis frustrações (feridas narcísicas) ao se descobrir incompleto, frágil, desprotegido... Em suma, para a aceitação da condição trágica que inaugura e caracteriza o existir como humano.

CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

3.1 – Descrição geral dos entrevistados

O instrumental utilizado para a análise das entrevistas são os desenvolvimentos conceituais pertencentes ao universo da teoria psicanalítica. A tônica principal deste trabalho é o fenômeno transferencial e suas conseqüências, tal como se mostra em uma interação professor-aluno, além dos entraves e limites que permeiam qualquer relação de poder, por isso são invocadas elaborações conceituais psicanalíticas que servem como auxiliares indispensáveis para a proposta da pesquisa. Não poderia ser de outra forma, uma vez que qualquer idéia presente na psicanálise remete à admissão do sistema inconsciente tal como foi descrito por Freud. Apropriar-se de conceituações pertencentes à outra teoria para a investigação de processos suficientemente descritos pela psicanálise nada mais seria do que amalgamar conhecimentos advindos de alicerces epistemológicos distintos e presumidamente incompatíveis. Em uma dimensão teórica que produziu uma nova base para se compreender a essência humana, nada mais coerente do que fazer uso de seus pressupostos para a análise de fenômenos interpessoais tradicionalmente investigados por esta área do saber.

Esta pesquisa adota um procedimento investigativo a respeito da emergência de uma comunicação mais pessoal, “primitiva” e, por isso mesmo, considerada aqui como mais autêntica, sobre uma fala mais consciente e formal. Busca o apelo das solicitações primárias e inconscientes que se emaranham na linguagem controladamente consciente. O *colorido transferencial*, sempre presente neste estudo, insinua-se com sua comunicação peculiar pelos meandros da fala cotidiana reconhecida pelo meio sócio-cultural. A pesquisa sobre as nuances de um texto transcrito de uma fala, no entender de Chizzotti (2006, p. 128), pretende sempre “encontrar a latência dos significados que uma leitura superficial não descobre.”

Não é demais reforçar que a análise final das entrevistas sempre será uma opção de explicação dentre outras opções possíveis, uma avaliação provisória e necessariamente parcial, não se devendo incorrer na pretensão de explicar até as últimas instâncias o campo

nebuloso, instável e escorregadio de expressões interacionais humanas. Não há texto que seja sempre interpretado consensualmente, outros olhares permitirão novas releituras e interrogações igualmente legítimas. Meu objetivo é apenas realizar uma análise que possua coerência entre os argumentos apresentados e que permita uma leitura crítica dos interessados.

A seguir tem-se uma descrição sucinta dos estudantes entrevistados.

O ENTREVISTADO Nº 01 é do sexo masculino, 22 anos. Manifestou, no início, transcorrer e término da entrevista uma preocupação sobre seu desempenho na mesma. Disse coisas como: “não sei se falei o que precisava”. Apresentou humor pouco variável, um leve sorriso como expressão facial dominante praticamente durante toda a entrevista. Evitou falar palavras que revelassem sentimentos e emoções com mais clareza, com exceção de alguns instantes em que comentava sobre um professor que lhe deixou marcas psíquicas muito negativas. Referia-se a mim como “o professor”, sugerindo um distanciamento e racionalidade que tentou imprimir ao seu discurso. Este entrevistado, dentre todos, foi o que tentou manter uma postura mais reservada e formal, nem sempre conseguida.

O ENTREVISTADO Nº 02 é do sexo masculino, 29 anos. Durante a entrevista manifestou ansiedade por diversas vezes. Percebi sua preocupação em usar as palavras de uma forma elegante. Titubeou e gaguejou várias vezes, quando parecia indeciso quanto ao que dizer ou mentalmente procurava uma palavra adequada para se exprimir. Interpretei o olhar desse entrevistado como tímido e receoso, além de uma postura corporal tensa durante a maior parte da entrevista.

A ENTREVISTADA Nº 03 é do sexo feminino, 20 anos. Ela própria se ofereceu para participar da pesquisa, ao se inteirar sobre o tema da mesma. Interagiu durante a maior parte do tempo de forma bem-humorada, sorridente, falando em tom de voz suave. No início da gravação, demonstrei certo nível de ansiedade (logo abrandado) falando erradamente a hora de início do diálogo, o que foi prontamente corrigido pela entrevistada.

Infelizmente, em dado momento dessa entrevista, um lado da fita de gravação expirou, o fato não foi imediatamente notado e a entrevista prosseguiu sem estar sendo gravada. Após a falha ser percebida, tentou-se retornar ao ponto em que se estava contudo,

lamentavelmente, o restante da entrevista não pôde ser gravado, pois eu me equivoquei ao acionar o gravador, e a parte do diálogo correspondente não será mencionada neste trabalho.

O ENTREVISTADO Nº 04 é do sexo masculino, 22 anos. Apresentou um sorriso constante durante a maior parte da entrevista, em vários momentos um riso nervoso e, em algumas ocasiões, o chamado “riso social”. Esse entrevistado, no meu entendimento e como dedução do conteúdo global da entrevista, é portador de componentes agressivos de personalidade bastante intensos, geralmente controlados.

A ENTREVISTADA Nº 05 é do sexo feminino, 21 anos. Também se prontificou a conceder a entrevista ao ouvir alguns comentários sobre minha dissertação de mestrado. Apresentou uma atitude por vezes irritadiça, por vezes bem-humorada, falando em alta velocidade, algumas vezes “atropelando” sílabas, como lhe é de hábito. Contudo, algo se fez notar: após frases ditas velozmente, ansiosamente ou em tom agressivo (uma agressividade não dirigida contra minha pessoa, e sim como componente constante de um discurso), a entrevistada diminuía o volume da voz e emitia a expressão “Sabe?” de forma meiga e com um tom de tristeza. Durante a audição da fita de gravação, lembrei-me da cena com a entrevistada e me ocorreu a imagem de uma pessoa que, cansada de lutar, solicita compreensão e aconchego.

A ENTREVISTADA Nº 06 é do sexo feminino, 26 anos. Sua voz transmitia brandura e meiguice, mesmo quando se mostrava ansiosa. Aparentava insegurança ao falar e, em vários momentos, tive a impressão de que estava diante de uma criança.

Segue-se a análise das entrevistas.

3.2 – Professores percebidos como influências positivas

Ao ser perguntado sobre professores que foram marcantes emocionalmente em sua vida, o ENTREVISTADO Nº 01 recordou de uma professora sentida como influência muito

positiva: “Ela tinha personalidade forte mas ela sabia impor respeito e divertir os alunos ao mesmo tempo.”

Antes que uma criança internalize uma noção de respeito por uma figura de autoridade, faz-se necessário que esta autoridade seja imposta. A criança costuma desafiar seus pais, testando-lhes seus poderes e sua autoridade, forçando-os a estabelecerem os limites de uma relação assimétrica. Uma ação segura e firme dos pais diante dos desafios infantis possibilitará uma adaptação da criança a eles, um reconhecimento das normas e impedimentos expressos e uma posterior introjeção dos mesmos.

O entrevistado admirou a “imposição de respeito” realizada pela professora como condição fundamental para que uma relação pedagógica pudesse ser desenvolvida de forma a que cada um dos participantes assumisse seu papel. As situações passadas, mesmo quando satisfatoriamente resolvidas, deixam sempre marcas no universo de um indivíduo.

Durante a audição da gravação, percebi que minhas vivências pessoais interferiram em um momento quando, ao notar a dificuldade do entrevistado para conceituar “personalidade forte”, intervim do seguinte modo: “(...) eu posso... é uma visão minha... seria uma coisa mais de controle, de... é, autoridade... de colocar regras muito fortes. Seria isso, não?”

Ao que o entrevistado concordou: “Também seria isso porque todo professor tem que exercer uma certa autoridade dentro da sala de aula, né ? Porque se ele não fizer isso ele perde o controle da sala, de todos, de todos os alunos.”

O entrevistado conclui ao dizer: “Porque se o aluno não... se o professor não faz com que o aluno respeite ele, vira baderna.”

As palavras do entrevistado reforçaram, então, a noção de que, antes de internalizada, a autoridade necessita ser imposta senão “vira baderna”. Antes do exercício de um autocontrole egóico, sob as normas do superego, há de serem instaladas regras e proibições externas. Um professor não poderia esperar que todos os seus alunos já fossem

depositários de regras de conduta psiquicamente bem estabelecidas. Ele necessita adaptar-se, quando necessário, a um papel de autoridade efetiva externa diante desses alunos cujas normas de conduta respeitosa não estão bem sedimentadas. Costumeiramente é atribuído a um professor um papel de “representante privilegiado” da autoridade dos genitores e, por isso, encontra-se em “posição oficial” de exercer a função de promover uma educação global do aluno, inclusive referente aos valores morais.

O ENTREVISTADO Nº 01 também tratou de relativizar o papel da autoridade, dizendo: “na minha opinião o professor não pode ser nem muuuuito autoritário e também não pode ser muito... flexível. Ele tem que saber estar entre esses... essas duas coisas: a... autoridade e a flexibilidade. “

Assim como a autoridade, a flexibilidade torna-se atitude essencial para a promoção de uma progressiva autonomia dos alunos e reconhecimento dos mesmos em suas especificidades. A sabedoria de um professor ao lidar com os enfrentamentos que os alunos promovem, impondo os limites necessários, porém permitindo-se flexibilizar esses mesmos limites quando julgar oportuno, é uma espécie de arte para transitar com pessoas em pleno desenvolvimento de valores éticos e morais. E nunca é demais reiterar que uma personalidade “adulta” não é um “produto acabado”, mas sim uma convivência (nem sempre harmoniosa) entre partes de si mesmo em diferentes estágios de desenvolvimento.

Ao se referir a outro professor que lhe deixou uma imagem positiva, o ENTREVISTADO Nº 01 também buscou no mesmo a concretude de uma figura parental sempre disponível, mesmo fora do espaço escolar, revelando um desejo de incluí-lo em uma esfera mais pessoal: “Você sendo aluno dele, se você for na casa dele e tiver uma dúvida, ele tiver lá na casa dele, ele vai tirar a sua dúvida na porta da casa dele.”

Ao ser perguntado sobre seus sentimentos por esse professor que extrapola sua função para fora do ambiente escolar, o entrevistado citou “admiração” e “amizade”: “porque ele é amigo de todos aqui. É difícil uma pessoa não ser amigo desse professor.”

Sem dúvida, uma extrapolação da função docente para ambientes não escolares poderá por em risco o objetivo de uma relação pedagógica. A depender do indivíduo e de sua específica dinâmica transferencial, essa extrapolação de funções poderá dissolver os limites necessários ao estabelecimento de um contato genuinamente educativo. É em momentos como esse que um professor terá que possuir muita habilidade no manejo da interação com seu aluno, para que uma significação percebida como “amizade” não se distorça para uma relação que destrua a função original do papel de professor.

O ENTREVISTADO N° 02 também relatou lembranças sobre uma professora muito valorizada pela dedicação que oferecia aos seus alunos. Porém, outro fator chama a atenção: a substituição que a professora realizava de sua vida pessoal pela atividade profissional. Nas palavras do entrevistado:

Depois, é... a, que nós pudemos observar que ela, ela... se dedicava muito aos alunos por conta que, na verdade, ela vivia mais tempo na escola do que... na sua própria casa. [...] o tempo dela era integral. Só dedicado ao seu alunado.

Ao ser indagado sobre se esta atitude da professora era apreciável, o entrevistado respondeu:

Isso é maravilhoso ! Quando o professor tem esse tempo, quando o professor tem, é, é... essa vontade, é, é... tem e-esses métodos adotados por ele... próprio de-de-de só se dedicar ao, ao aluno, isso ajuda não só na formação do aluno como também no caráter profissional... daquela pessoa, daquele professor.

As palavras do entrevistado sugerem uma fantasia infantil de uma “mãe sempre disponível” que abdica de sua vida pessoal, como mulher, para realizar tão somente seu papel de mãe. Em situações como essa, o aluno/filho pode se sentir constrangido a desempenhar o papel que sua professora/mãe lhe reservou, como uma espécie de gratidão pela dedicação integral recebida, e o que era generosidade converte-se em domínio e manipulação. Pode haver a cobrança, explícita ou implícita, para que o aluno/filho se encaixe nas expectativas de uma professora/mãe que realizou renúncias pessoais em nome de uma docência/maternagem que seria sua principal (e, talvez, única) razão para viver. Além disso, sentir-se como o centro

da vida de alguém sugere um retorno às formas arcaicas de existência, um convite a uma regressiva fusão narcísica.

Então, o ENTREVISTADO N° 02 insinuou uma valorização da extrapolação das intenções pedagógicas da professora que lhe deixou boas recordações: “[...] existem professores, diversos profissionais também... em outras áreas, que vêem aqueles seus aprendizes como... como, é... verdadeiros... personagens da vida dele também.”

É inferido o desejo do entrevistado em revestir professores de uma “aura familiar”, resignificando uma relação pedagógica com uma tonalidade afetiva.

Em qualquer ser humano, independentemente de seu grau de evolução psicoemocional, há aspectos infantis, mais regressivos, sempre prontos a irromper dentro das posturas mais maduras e envolver o sujeito e os outros que estão à sua volta em interações marcadas por níveis de primitividade diversos. Funcionam como se fossem um outro ente disputando espaços de atuação, espreitando momentos propícios para exercer sua força... Um professor necessita ser bastante cauteloso para manter certo controle dessas “instâncias boicotadoras de relações mais maduras”, principalmente naqueles momentos em que considere necessário exercer uma atitude mais semelhante às ações esperadas por figuras afetivamente relevantes da vida dos alunos. Como também precisa cultivar uma auto-observação incessante, pois sempre estará sujeito a ser manipulado por suas próprias demandas afetivas.

Após ser novamente inquirido sobre essa dedicação intensa de professores à sua atividade docente, às custas de sacrifícios em outros aspectos de sua vida, o ENTREVISTADO N° 02 entrou em contradição (após um momento de reflexão) e criticou a atitude da professora que renunciou à vida pessoal e se dedicou quase exclusivamente à função de lecionar: “A família dela... ela deixou muito à parte... e isso, é, é... fez com que... eu acredito que ela envelhecesse mais rápido. Mas, se ela... é... se ela se dedicasse um pouco mais à família, eu acredito até... que viveria mais.”

Nessa passagem, o entrevistado conseguiu se distanciar do apelo egocêntrico infantil de “ter uma mãe em tempo integral” para colocar-se no lugar de uma pessoa que abdicou de

algumas satisfações pessoais. Mas deve-se registrar que isto apenas foi feito após meu questionamento.

Se um aluno adulto pode ser levado a enxergar como saudáveis os gestos de renúncia à vida pessoal para a dedicação aos aprendizes, então uma criança, a princípio, possuiria muito menos instrumentos para avaliar a situação e lidar eficazmente com ela. Pelas próprias limitações infantis em discernir a alteridade, uma criança agiria com muito mais empenho no sentido de transformar um professor em uma figura amplamente protetora.

A ENTREVISTADA Nº 05 inicia suas recordações mencionando um professor de um cursinho pré-vestibular que foi muito admirado por ela e por muitos alunos. Reconheceu uma semelhança pessoal com o professor: “Mas, eu não sei por que, mas eu me identificava demais com ele. Era o jeito dele, o jeito dele dar aula, sabe? O jeito dele conversar. “Isso aconteceu ao ponto dela ser influenciada na escolha do curso a seguir em seu primeiro vestibular.

Nesse caso, o processo identificatório foi tal que a entrevistada assumiu para si a atração que o professor possuía por aquela disciplina. Nesta situação específica, não é fácil divisar até que ponto o professor citado realizou suas intenções pedagógicas eficientemente, pois o interesse da entrevistada não se dirigiu apenas à vontade de aprender mas sim à “vontade de se enxergar como ele”. O humor e a irreverência que o professor exibia em sala de aula reforçaram a motivação da entrevistada para se reconhecer nele.

Há uma tênue linha de demarcação entre a influência benéfica de um professor que não se estende às escolhas mais essenciais e uma influência que se expande de modo ilimitado, ao ponto de afetar decisões muito sérias, tais como uma escolha profissional. Esses processos, logicamente, não costumam ser planejados e nem sequer conscientes e, por isso mesmo, é tão difícil prever suas conseqüências, como também algumas vezes deve-se relativizar uma influência que abarca até uma escolha profissional. Uma criança ou adolescente poderia, em dado momento, necessitar vitalmente de uma influência docente bastante abrangente, a depender de como seu psiquismo esteja organizado naquele momento. Como se pode deduzir, não há regras de conduta docente que possam ser estabelecidas de forma inquestionável. Cada interação específica requer observações e ações também únicas.

A ENTREVISTADA Nº 03 fez-se entender que seus sentimentos por professores confundiam-se com sentimentos que nutria por pessoas da família. Aliás, uma das professoras pertencia à família da entrevistada: “No Jardim, a professora era ótima... lembro que era uma prima... era minha prima.” E a visão de professoras como parentes estendeu-se no decorrer da vida desta entrevistada. Denominar professora de “tia” e tomar a bênção foi incorporado à sua conduta: “Quando partiu para a primeira série, que era pra aprender a começar a ler e tal, é... que eu, tia (nome de uma professora) até hoje... dou ‘bença’”.

De acordo com a ENTREVISTADA Nº 03, “aquele jeito bem harmônico dela fazia com que você entendesse que você tava errada... sem acabar se magoando...” Em “vamos dizer, o tom; o tom da fala dela...”, a entrevistada faz sugerir a brandura de uma mãe carinhosa e compreensiva que se preocupa em exercer seu papel na construção do desenvolvimento infantil, porém utilizando-se de uma base afetiva para que a criança se sinta acarinhada. O que remete novamente a uma analogia com o papel da “mãe suficientemente boa”, conforme explicitado por Winnicott. Este tipo de mãe nunca se considerará perfeita, porém será portadora de suficientes condições para promover o ingresso de seu filho no ambiente social com instrumentos adequados para enfrentar as adversidades sem pôr em risco sua integridade mental.

Também é pertinente citar um comentário feito por Freud quando se referiu a uma “disposição natural” (dele e de outros estudantes contemporâneos seus) para se afeiçoarem pelos professores, caso encontrassem um terreno propício: “No fundo, sentíamos grande afeição por eles, se nos davam algum fundamento para ela, embora não possa dizer quantos se davam conta disso.” (FREUD, 1974, v. XIII, p. 286)

O ENTREVISTADO Nº 01 deixou transparecer que uma professora que ele admirava representou um modelo ideal tão importante para si que ele apresenta dificuldades em divisar uma ultrapassagem desse modelo: “Eu acho que se eu... for pelo menos a metade da profess... do-do profissional que ela é, eu já vou me dar por satisfeito.”

Ser “a metade”, sem ameaçar superar o brilho e o poder que o modelo despertou, conduz a uma postura de submissão a uma “figura inalcançável”. Há idealização nessa atitude

de enxergar alguém em um patamar superior. Freud aborda o assunto em “Psicologia de grupo e a análise do ego”, ao se referir à devoção amorosa:

Vemos que o objeto está sendo tratado da mesma maneira que nosso próprio ego, de modo que, quando estamos amando, uma quantidade considerável de libido narcisista transborda para o objeto. Em muitas formas de escolha amorosa, é fato evidente que o objeto serve de sucedâneo para algum inatingido ideal do ego de nós mesmos. Nós o amamos por causa das perfeições que nos esforçamos por conseguir para nosso próprio ego e que agora gostaríamos de adquirir, dessa maneira indireta, como meio de satisfazer nosso narcisismo. (FREUD, 1921, V. XVIII, p. 142-3)

E arremata ao dizer que “A situação total pode ser inteiramente resumida numa fórmula: *o objeto foi colocado no lugar do ideal do ego.*” (idem, p. 143-4)

No caso específico do ENTREVISTADO N° 02, as características maternas atribuídas a uma das professoras citadas também tiveram um papel importante na construção de um modelo para identificação: “Na verdade ela amava o que ela fazia, e isso fez com que ela se tornasse um ícone da... da minha trajetória.”

Sobre professores que deixaram impressões positivas, o ENTREVISTADO N° 04 relembrou uma professora “lá do pré, do ‘prézinho’”, que ganhava pouco mas “fazia um trabalho... muito bonito com as crianças e conseguia cativar. Eu posso dizer até que foi a primeira paixão de... de criança mesmo que eu tive... não é?”

A professora elogiada pela ENTREVISTADA N° 03 exerceu, em parte, um papel de mãe amorosa e dedicada, sem esquecer sua função pedagógica. A importância dessa postura da professora foi essencial para que a entrevistada conseguisse realizar uma transição não traumática de um contexto apaziguador e incentivador para uma assunção pessoal e reconhecimento da necessidade de se desenvolver como aprendiz.

A referida entrevistada fez um comentário interessante: “Então, eu senti a falta pelo apego que, de certa forma, eu tinha não só aquele apego de professora, mas eu tinha aquele apego, aquele carinho de pessoa também.” Ao fazer essas observações, a entrevistada

aproximava as mãos e cruzava os dedos. Salientei esse gesto como representação do vínculo afetivo com a professora, o que foi confirmado por ela.

Há o discernimento entre “apego pela professora” e “apego pela pessoa” de modo mais global. Nesse ponto é que se exige muita habilidade do professor para que seu aluno não se mantenha aprisionado a uma relação afetiva que obscureça seu interesse pela aprendizagem. A professora em questão, no que se pode compreender do relato da entrevistada, não utilizou seu potencial afetivo para que seus alunos a elegessem como centro das atenções e menosprezassem os conhecimentos transmitidos. Ao contrário, durante toda a entrevista, nota-se como a aluna utilizou esta base afetiva favorecida pela professora como um grande incentivo para que ela se interessasse e se dedicasse à busca por mais conhecimentos.

Despertou minha atenção um comentário feito pela ENTREVISTADA Nº 06: “(...) muitas vezes, nós vamos à escola para sentir um conforto. Sei lá, eu acho que o aluno, ele vai lá pra procurar um refúgio mas porque, já que não encontrou na família, vai encontrar... tenta encontrar na escola.”

O ambiente escolar, nessa altura da entrevista, foi imaginado como aquele que supre as deficiências das figuras familiares (pode-se estender como uma “função materna da escola”). Aqui retorno ao papel do objeto transicional que proporciona a manutenção do vínculo simbiótico infantil apenas o suficiente para que a criança consiga realizar sua “passagem” para uma outra posição existencial, pois a ambivalência na relação com o objeto já contém o germe de outro modo de estar no mundo. Buscar na escola o “conforto” negado pela família representaria um apelo da entrevistada para “desfrutar mais um pouquinho” da proteção familiar enquanto seus alicerces psíquicos ainda não estão prontos para um desenlace mais decisivo da figura materna. É claro que haveria o perigo de uma acomodação em uma forma de viver mais regressiva, e nesse ponto é que se manifestaria a habilidade dos professores em facilitar a paulatina individuação da criança.

O ENTREVISTADO Nº 02 relatou que, recentemente, retornou à escola onde concluiu as quatro séries do Ensino Fundamental, e se emocionou. Chama a atenção a observação: “Na época, pra mim era um colégio enorme... e, quando cheguei lá, a gente pôde observar que era pequenininho, rapaz !”

A ultrapassagem do relacionamento com o que significou o colégio – mãe poderosa, grande – fez surgir outra percepção: “colégio pequenininho”. O fato de se emocionar possivelmente liga-se ao luto por um papel infantil perdido e a verificação de que “a grande senhora” (mãe/professora/colégio) é apenas outro ser humano sem poderes especiais (“colégio pequenininho”).

O ENTREVISTADO Nº 02 reforça o papel do “incentivo” transmitido por uma professora quando relata ter interrompido seus estudos ao final do Ensino Médio por “ter que trabalhar, ter que sustentar, me sustentar também a família” e realizar viagens. Após quatro anos, ainda eram fortes em sua mente as palavras de incentivo da professora que lhe dizia: “que se eu quisesse chegar... só dependeria de mim. Que o que ela tinha ensinado ali, o que a gente tinha aprendido ali, no início, da primeira à quarta série, era apenas... o primeiro passo e que... a gente ainda tinha que caminhar muito.”

A internalização dessa “mãe boa” que também não se furtava a cumprir a função paterna de ruptura dos laços simbióticos funcionou como um freqüente apelo ao progresso acadêmico do aluno. Mais algumas palavras significativas do entrevistado: “E eu me sinto muito orgulhoso hoje de ter... ‘chego’ à universidade, é... da minha família [...] de dentro de casa, de pai e de mãe, eu sou o único a estar cursando um, um curso... superior.”

A influência positiva da professora em questão poderá ter sido um ponto essencial na luta do entrevistado para vencer o “destino familiar” de não cursar uma universidade.

O ENTREVISTADO Nº 01 faz referência a outro professor percebido como uma boa influência. “Tem um professor que [...] ele faz com que... a disciplina dele... faça parte da realidade do aluno. Isso é extremamente importante. “

Ao fazer a ponte entre o conhecimento que leciona e a realidade do aluno, este professor o auxilia a inserir novos conhecimentos em seu contexto de vida. É uma boa forma de realizar um paulatino desligamento do aluno da figura do docente em direção ao conhecimento evidenciado. Este professor não tentou transportar o aluno para a *realidade dele*

(do professor), o que seria um aprisionamento em torno do universo pessoal daquele que ensina.

Assim, as características de personalidade do professor funcionaram como um atrativo para que o entrevistado se engajasse na obtenção de conhecimentos.

Na verdade, o papel desempenhado por um professor, embora relacionado às funções de mãe e pai, não necessitam ser explicitamente percebidos como sendo assim. As pessoas reais possuem diversas características, o que pode tornar uma mãe, a princípio, vista como extremamente diferente de outra genitora. Contudo, em termos de demandas esperadas e atitudes demonstradas, as figuras de autoridade contêm em sua essência traços intensos das figuras parentais presentes nos primeiros anos de vida de um indivíduo.

O ENTREVISTADO Nº 04 fez referência não ao que se costuma chamar de professor, e sim a um “formador” no campo religioso, que também representou uma importante figura de autoridade: “Era um homem mais sério... mas era um homem, também [...] ele era um homem que sentava, que conversava, que compreendia... “

Percebe-se a valorização dada pelo entrevistado à “autoridade séria” mas que demonstra desejo de compreender o outro. Referência a um pai que ultrapassa um papel autoritário para desempenhar outro papel que não é tradicionalmente masculino: ouvir, compreender. O entrevistado valorizou bastante o fato desse formador ter reconhecido o excesso de autoridade cometido em uma ocasião e ter pedido desculpas. Logo após as desculpas “a gente se abraçou de forma verdadeira, a primeira espontaneidade de abraçar ele fui eu... de forma verdadeira a um homem.”

Um abraço a outro homem sem reservas nem rótulos preconceituosos. O formador auxiliou o entrevistado a iniciar uma quebra de barreiras em relação às demonstrações afetivas por pessoas do mesmo sexo. Pode-se entender essa situação como uma forma de “educação sentimental” que o entrevistado não recebeu devidamente de sua família.

Os detalhes do relato do ENTREVISTADO N° 04 dão a perceber que não existiram outras ocasiões de expressão afetiva franca com seu formador. Porém, o momento descrito produziu um significado muito intenso para ele, pois foi narrado com um tom de voz mais carregado de emoção. Por esse motivo, essa confiança é mencionada nesta dissertação, embora não se trate de relação professor-aluno oficializada em ambiente escolar.

Não se deve ter a pretensão de que uma interação entre professor e aluno traga uma solução definitiva para deficiências no desenvolvimento de um sujeito. No último caso relatado, o contato mais afetuoso entre aluno e formador, obviamente, não bastaria para romper uma longa tradição de evitação de demonstrações afetivas entre homens, o que implicaria em uma reorganização do conceito “masculino” construído e reforçado culturalmente. Contudo, como bem exemplificado pelo relato do entrevistado, algumas posturas de professores têm o poder de marcar favoravelmente a história de um aluno, fazê-lo pensar, refletir sobre si mesmo, questionar-se, realizar associações de situações vividas no presente com situações e figuras do passado. Fatos que aparentemente possam passar despercebidos conseguem deixar sementes na vida de um aluno e produzirão conseqüências futuras.

Sobre este assunto, o ENTREVISTADO N° 02 diz algo bastante sugestivo:

E isso faz com que o aluno, ele se transforme... é, é... como eu posso dizer ? ele se transforme em muitas áreas, ele-ele se revele, a palavra é essa: se revele em outras áreas. A área de Humanas, a, a área... a área educacional, a formação integral desse aluno.

A dedicação pessoal (e, conseqüentemente, certo percentual afetivo) oferecida por professores serve como sustentação de um vínculo transitório no qual algumas demandas emocionais dos alunos encontram-se insatisfeitas. Este vínculo (referido pelo entrevistado como “apego”) é imprescindível para o posterior progresso educacional de um aluno e, caso não seja estabelecido de modo razoavelmente saudável, poderá provocar danos permanentes na evolução psicoemocional de um discente.

O ENTREVISTADO Nº 02 utilizou expressões como “se transforme em muitas áreas” e “se revele em outras áreas”. Transformações, revelações, são metamorfoses pessoais por vezes muito dolorosas, uma vez que o mundo e o “eu” são continuamente ressignificados. A dedicação temporária de um professor, resguardados os devidos excessos, funcionaria como uma “autorização para o crescimento pessoal”, ou seja, para um paulatino desligamento de uma relação dual e um reforço da confiança nas próprias potencialidades.

Como também o ENTREVISTADO Nº 02 salientou a função de “ponte” entre o aluno e sua família, desempenhada por duas professoras: “Eu devo muito a elas duas porque, na verdade existia aquele elo entre... família, professor e aluno.”

E, referindo-se aos pais quando retornavam de alguma reunião escolar: “[...] quando eles chegavam, eles sempre falavam que, que... que eu... era um aluno exemplar, que a professora tinha falado muito bem de mim e... aquilo só me enchia de orgulho e de vontade de fazer melhor.

Esse papel é interessante. Ao fazer a “ponte” entre aluno e família, a professora se torna uma espécie de “advogada de defesa” da conduta de seu aluno. Torna-se uma figura de autoridade junto aos pais do aluno, de certo modo autorizando-os a continuarem valorizando o comportamento deste. Há uma *legitimação*, realizada pelos pais do aluno, da professora como porta-voz de informações tidas como inquestionáveis. Nesse aspecto, a professora é considerada, pelos pais do aluno, como aquela com condições suficientes para fazer afirmações e esclarecimentos sobre algumas atividades do filho cuja avaliação está além do controle familiar. Como também não se pode deixar de notar que a referida professora, de certo modo, funcionou como figura materna poderosa que atendia as demandas infantis dos pais do entrevistado.

Quando a ENTREVISTADA Nº 06 iniciou seu relato, referiu-se a uma professora que, segundo ela, lhe deixou lembranças intensamente positivas. Foi sua professora nas Séries Iniciais, quando tinha 6 anos de idade. Referiu-se à professora diante da qual “aprendi de uma forma que ela me passou, é... não deixando traumas, é... em relação a algumas matérias.”

A preocupação em “não deixar traumas” também remete a um papel materno, de proteção e apoio. Evidentemente, algumas situações desagradáveis serão inevitáveis – e até imprescindíveis – pois funcionam como uma espécie de desafio à capacidade de luta e superação de uma criança. Entretanto, há que se cuidar para que os desafios não produzam um nível de angústia insuportável para a frágil mente infantil. Daí retorno à idéia winnicottiana de “mãe suficientemente boa”, aquela que fará o possível para que seu filho torne-se independente mas sem esquecer os devidos cuidados durante o processo de desligamento.

Em seguida, a entrevistada relata que sua professora percebeu suas dificuldades: “Eu era, assim, muito tímida em relação à escola. Eu... eu não perguntava quando tinha um assunto que eu não entendia. E ela, assim, per-per, ela percebeu, né?”

A professora esforçou-se em observar uma dificuldade individual e facilitar o enfrentamento do problema:

Então, por eu ser desse modo, ela queria... que eu... reagisse de modo diferente. Ou seja, mudasse o meu jeito. Eu tinha essa certa timidez, ela me tratou, eu digo especial porque... em relação a mim. [...] eu vejo que ela me tratou bem. Isso... foi... destrinchando minha timidez. E eu fui, aos poucos, melhorando.

Muitas vezes, um acolhimento caloroso e demonstração de preocupação já fornecem uma base para que uma criança desenvolva uma auto-confiança necessária ao seu progresso intelectual e cultural. O modo amistoso com que essa professora tratava a entrevistada agiu como um convite para uma progressiva luta contra sua timidez, seu medo de ser vista. Também funcionou como um reconhecimento de uma individualidade específica, com a conseqüente aprovação desta criança percebida pela docente.

O olhar materno, as palavras de compreensão e incentivo ao progresso possuem um grande poder de auxiliar uma criança a se auto-reconhecer de modo mais realístico, aceitar suas limitações momentâneas e se esforçar para ultrapassá-las. Não se sabe até que ponto essa professora compreendia seu papel, porém é de se inferir, pelo relato da entrevistada, que ela o cumpria de muito bom grado.

Ao ser indagada sobre sentimentos que sua professora lhe despertava, a ENTREVISTADA Nº 06 referiu-se a “conforto”, “segurança”, “confiança”.

Nos primeiros meses de vida, uma boa estruturação da mente infantil se processa pelo contato com uma figura materna que tranquiliza a criança em relação a si mesma. A *nomeação*, feita pela mãe, das angústias infantis serve como referencial para que a criança aprenda a lidar com suas próprias partes contraditórias, e adquira a confiança necessária para manejar o seu próprio desenvolvimento. A citada professora destacava a timidez da aluna, delimitando sua dificuldade e fornecendo-lhe um contexto favorável para superá-la.

Baseando-se nas lembranças da entrevistada, pode-se argumentar que a professora em questão aceitou desempenhar parte de um papel estruturante da personalidade infantil que ainda não tinha sido devidamente realizado. Ao mesmo tempo revestiu-se da função materna, não para manter um nível de envolvimento narcísico e regressivo, mas sim proporcionar uma base emocional para que sua aluna buscasse uma independência progressiva.

A ENTREVISTADA Nº 06 referiu-se, ainda, a outra professora, do Ensino Médio: “Tem uma professora que foi... maravilhosa, que eu aprendi a gostar de Matemática, já agora no... Ensino Médio, né? [...] Comecei a amar Matemática.”

Essa professora, inferindo-se pela fala da entrevistada, soube realizar um deslocamento eficiente do interesse da aluna para os conteúdos estudados na disciplina. Segundo a entrevistada:

Porque, assim, ela quebrou aquela... aquela coisa que, aquele trauma que eu tinha nas Séries Iniciais que eu vim [palavra inaudível na gravação] Matemática, aqueles professores que eu acho que, achava que nunca ia achar um professor igual àquele.

Fez-se necessário uma professora com personalidade atraente para a entrevistada para que esta conseguisse desassociar o assunto Matemática das lembranças desagradáveis.

Próximo ao final da entrevista, a ENTREVISTADA Nº 06, repentinamente, lembrou de um fato ocorrido na universidade, citando com voz animada:

Ah, sim, tem um professor [...] que ele, realmente, mostrou, sim, né ? Ele... ele... assim, eu nunca tinha recebido um, um, me deu beijo na cabeça. [...] Aí eu disse assim: ‘Nossa, que interessante!’ Eu fiquei, assim, achei um gesto de carinho de professor com aluno. Eu... gostei muito, isso me... até tava meia desanimada nesse dia e, quem levantou o meu “astrés”²⁹... interessante.

O professor em questão desempenhou o papel de figura parental “nutritiva”. Essas demonstrações físicas de afeto, caso não sejam realizadas por um professor centrado em seu papel pedagógico, podem servir como desencadeante de um processo transferencial a se manter em uma interação regressiva, caso professor e aluno “conspirem” contra o desenvolvimento e individuação do discente. Não se pode estabelecer “fórmulas”, “receitas” de como um professor deverá proporcionar uma interação acolhedora que favoreça o crescimento pessoal do aluno. Isso dependerá sobretudo das motivações conscientes e inconscientes da dupla em destaque, sendo que o professor, por sua própria função e responsabilidade, precisará estar sempre alerta diante da condução do processo interacional.

Uma demonstração física de acolhimento, tal qual foi exemplificada na fala da entrevistada, tanto pode representar uma dose de carinho benéfico – e essencial em certos momentos da vida - quanto pode significar um convite implícito para um enredamento sentimental pernicioso à ação educativa.

Relembrando o professor com quem se achava parecida, a ENTREVISTADA Nº 05 comentou:

Acho que essa é a forma de ser porque ele era muito gaiato... né ? E eu... sou um pouquinho gaiata.[...] É é... até na hora de apresentar um trabalho, né ?... é é... na sala de aula. Eu sempre brinco, eu sempre converso, sempre tiro uma onda.

Porém, a entrevistada salienta que a irreverência era utilizada para tornar a aprendizagem mais lúdica e estimulante:

²⁹Ao pronunciar a palavra “astrés” possivelmente a entrevistada tinha a intenção de falar “astral”.

Ele tava explicando um assunto, você nem percebia que tava aprendendo, mas você tava aprendendo. Sabe, entre uma piada e outra, entre uma brincadeira e outra... [...] Ele botava o assunto de uma forma que você nem sabia... o que tava aprendendo, mas tava aprendendo.

Torna-se muito interessante quando um professor consegue mergulhar no universo lúdico infantil para fortalecer os vínculos de simpatia e engajamento em um projeto comum. O formalismo e a frieza do “mundo adulto” podem ser sentidos como desestimulantes para crianças e adolescentes que estão em graus variados de desenvolvimento psico-emocional. Um professor utilizando a ludicidade com seus alunos funciona como uma tranquilização diante das exigências de uma postura exclusivamente adulta, que pode ser percebida como uma ameaça à integridade psíquica de um sujeito, um corte repentino e definitivo de seus caracteres infantis. Assim, um clima de irreverência e bom humor poderá auxiliar o aluno a “desarmar-se” contra uma ruptura abrupta de seu modo de funcionamento e motivá-lo a experimentar uma nova maneira de “estar no mundo” vivenciada gradativamente.

Contudo, para que isso ocorra, é imprescindível que um professor tenha plena consciência da postura adotada e utilize o bom humor e a ludicidade intencionalmente, para facilitar o engajamento do aluno na aquisição de novos conhecimentos. Caso contrário, o professor estará correndo o risco de infantilizar o contexto de sua ação, desestimulando seus alunos a ingressarem pouco a pouco nas responsabilidades e buscas por uma conduta mais adulta.

Ao ser indagado sobre uma professora que lhe deixou lembranças boas (“Ela ajudou você a descobrir melhor tuas potencialidades... é isso que você ta querendo dizer?”), ENTREVISTADO Nº 02 retrucou:

Me incentivou, né ? Essas descobertas foram feitas porque o aluno quis, eu quis, na verdade (...) Porque o aluno, ele se destaca em diversas áreas mas pra isso requer que ele próprio queira e, em seguida, que exista um incentivo.

As palavras “ele próprio queira” remetem a uma construção de personalidade previamente estabelecida na dinâmica familiar. A ação de um professor tem poderes limitados e esbarra nas eventuais lacunas não completadas das interações familiares.

A ENTREVISTADA Nº 03 também enfatizou a autonomia que o aluno deve possuir em relação ao seu desejo de aprender para que o trabalho de um professor seja eficaz: “O professor tem que ser, tem que ter a a-aqueles certa coisa atrativa mas o aluno também tem que querer... aprender.”

Esta entrevistada fez menção a mais um professor que, desta vez, conseguiu apresentar o conhecimento como mais atraente do que ele próprio, renunciando ao que podemos chamar de “estrelismo” e direcionando o olhar dos alunos para os conteúdos disciplinares, mostrados como interessantes. Nas palavras da entrevistada: “E ele me fez... ver que eu gostava daquilo (...), eu aprendia com facilidade, eu me dava bem, eu tinha curiosidades, então... ele, assim, ele foi tipo... uma visão... do que eu poderia... buscar.”

Nem sempre uma postura docente percebida pelo aluno como positiva, enriquecedora, trará como resultado os benefícios esperados. Uma ação humana poderá ser capaz de favorecer grandemente a evolução de uma pessoa rumo ao bem-estar consigo mesma (e com o mundo em geral), ao prazer na aquisição de novos conhecimentos e ao desenvolvimento de um senso crítico mais apurado. Porém, esta mesma ação, a depender do contexto específico e da pessoa sobre a qual é realizada, poderá também ser capaz de trazer grandes empecilhos ao amadurecimento psico-emocional de um sujeito.

Professores não deveriam ser “frios”, afinal eles são *gente interagindo com gente*, e um profissionalismo beirando a indiferença fabricará muito mais desapontamentos do que engajamentos. O ser humano é um animal carente de reconhecimento, aceitação e aconchego, independentemente da atividade que esteja desempenhando em dado instante. Contudo, estabelecer uma linha divisória entre um acolhimento amistoso, encorajador, necessário à tranquilização emocional do sujeito envolvido e um exagero de manifestações afetuosas que boicotariam o desenvolvimento desse mesmo indivíduo será sempre uma arte a ser exercida com cautela e que precisará conter variações a depender da configuração específica de cada subjetividade em determinado estágio de seu desenvolvimento.

3.3 – Professores percebidos como influências negativas

As interações do ENTREVISTADO N° 02 com uma professora qualificada como severa foram entendidas como uma repetição de sua relação com seu pai: “E meu pai, também muito severo, dizia: ‘Obedeça a ela.’”

O pai do entrevistado legitimou a severidade da professora, e vice-versa, contribuindo para uma postura submissa em relação a ambos. Essa atitude do adulto em relação à criança (aquele que não deve ser contestado) dificulta, em maior ou menor escala, a assunção de uma identidade pessoal melhor estruturada. Pai e professora colocam a si mesmos em um patamar de superioridade inatingível e inatacável, com grande teor narcísico. O filho/aluno não divisou outra alternativa a não ser silenciar diante das figuras de poder.

Ao ser indagado se algum dos professores citados lembrava-lhe alguém fora do meio escolar, o ENTREVISTADO N° 02 revelou que a primeira professora mencionada (e muito admirada) lembrava sua irmã já falecida que, em certos aspectos, desempenhou o papel de segunda mãe: “É, e ela sempre... sempre se dedicava muito, sempre me incentivava muito a... a estudar”. A professora referida como “severa” também foi associada à figura de seu avô: “(...) ela hoje, até hoje mesmo, ela ser muito comparada ao meu avô... materno que... de grosseria... até hoje tem, e... de formação também porque... com a idade que tem não deixa, até hoje, de ensinar... o que ele aprendeu.”

O ENTREVISTADO N° 02 não entrou em muitos detalhes sobre seu avô, porém o que mencionou é suficiente para se inferir que este ficou registrado como uma figura ambivalente: aquele que ensina mas que é intransigente. Pode-se observar em diversos professores uma característica análoga: a transmissão de conhecimentos sem abertura para uma possibilidade de contestação, um conhecimento “fechado” sobre si mesmo e sobre a figura do docente. Pode-se até recorrer ao poder institucionalizado para se revestir de uma “aura aterrorizadora” diante do aluno, inspirando-lhe medo ou receio de tomar algum posicionamento contestatório. Na verdade, essa prática (provavelmente não muito rara em qualquer nível da vida escolar) acarretará para o aluno alguns efeitos bastante negativos e mentalmente empobrecedores, tais como um distanciamento do conhecimento ou até uma

aversão ao mesmo. Alunos podem sentir que a produção de conhecimentos “não é coisa para eles” e criarem para si uma defesa que os protegerá dos “invasores”. Um professor que sente prazer em dividir sua experiência mas é demasiadamente rigoroso, mesmo quando possuir as melhores intenções, não estará reconhecendo a alteridade de seus alunos. Pelo contrário, estará lhes negando sua própria capacidade de (re)elaborar uma visão de mundo mais autêntica e podendo um desejo de crescimento pessoal com seus inevitáveis riscos.

Após o desligamento do gravador, ao ser indagado porque não tinha feito referência a professores homens, o entrevistado respondeu algo curioso: que sua professora severa “é como se fosse um homem.” Daí se deduz que a associação da professora com a figura de seu avô é bastante intensa. Também é interessante a observação deste entrevistado, já que remete à associação entre figura masculina e severidade. De fato, em suas diversas alusões ao complexo de Édipo, Freud não deixa de considerar a função paterna como aquela que, de forma mais ou menos abrupta, interromperá o “doce idílio” entre mãe e filho, e obrigará a criança a se constituir como indivíduo psicologicamente incompleto e incorporar-se ao mundo sócio-cultural.

A ENTREVISTADA Nº 03 mencionou uma professora que “era assim mais brava.” Esta professora não foi alçada, pela entrevistada, à condição de “alguém da família”: “Eu... não, não peguei o hábito de chamar de tia.”

A fase de desenvolvimento psicológico em que a entrevistada se encontrava assumia uma configuração que requeria uma representação da professora como “alguém da família”. Na ausência desse fator, houve uma desvalorização afetiva de uma professora que exibia traços de conduta desagradáveis, segundo a entrevistada.

A ENTREVISTADA Nº 05 referiu-se a um professor do Ensino Médio que lhe deixou marcas muito negativas. Aliás, a maior parte da entrevista foi dedicada a essa recordação.

Só que ele tinha... ele, o jeito dele... ele gosta muito de humilhar, de humilhar o aluno. Ele gosta muito de tá botando apelido no aluno... sabe? (...) Ele me apelidava também. Botou uns apelidozinhos em mim... que pegou, também... que eu nunca gostei... sabe? E, quando eu falava alguma coisa “Professor, eu não gosto disso, não!”, ele ficava rindo da minha cara.

O que se pode inferir é que o professor citado era possuidor de uma auto-estima muito baixa, possivelmente resultante de situações anteriores mal elaboradas e que “precisava” tratar seus alunos com menosprezo como forma de compensação e para, de alguma maneira, sentir-se superior.

A ENTREVISTADA Nº 05 relatou uma ocorrência que compreendeu como bastante grave. O professor em questão falou diante da turma de alunos (terceiro ano do Nível Médio) que a mãe dela era portadora de grave doença. Isto não era verdade, pois o professor tinha entendido mal certa conversa que ouvira.

Na semana seguinte, o professor declarou na sala de aula que houvera um mal entendido, sem admitir em nenhum momento que teve uma conduta reprovável. Segundo o relato da entrevistada, ela imediatamente levantou-se da cadeira e descarregou sua revolta de modo extremamente emocionado. Eis um trecho:

Porque o senhor sabe que falar, é é, o que é, é... me expor dessa for, de uma forma dessa, e mesmo se fosse o caso.. de-de... do meu, é-éé... da minha mãe realmente ter algum problema, o senhor não tem direito de comentar com ninguém, muito menos comentar na sala de aula com mais de quarenta alunos.

Diante da figura de autoridade (e possível modelo para identificação) que a decepcionara (o “pai/professor injusto”), a entrevistada optou pela confrontação e desafio.

Para um professor ter sua autoridade plenamente reconhecida pelo aluno, necessário se faz uma conduta dentro de limites éticos. Apenas dessa forma sua autoridade será respeitada *per si*, e não devido às instâncias culturais e formais evocadas. E uma das características que fariam um aluno tentar compreender e relevar a ação de um professor é se o mesmo possuir a capacidade de reconhecer suas falhas e procurar repará-las. Isto até

funcionaria como um auxílio para que o aluno possa encará-lo como um ser humano falível, retirando-o de um eventual pedestal irrealista e incômodo.

A ENTREVISTADA Nº 05 também fez menção a professores que, segundo ela, entram na sala de aula “com problemas trazidos de casa.” Citou uma professora cujo esposo era, em suas palavras, muito “raparigueiro” em uma cidade pequena, onde todos sabiam do fato “e, na sala de aula, tinha meninas que já tinham ficado com o marido dela.” Esta professora: “quando queria se vingar... das alunas, ela culpava a turma toda... né? Uma vez, inclusive, ela botou todo mundo na Diretoria.”

De fato, a professora utilizou-se de um poder legitimado institucionalmente para extravasar suas frustrações pessoais arbitrariamente. Atuava como uma mãe punitiva castigando todos os seus filhos por causa de “erros” de alguns deles. É uma atitude bastante imatura e inadequada, além do fornecimento para seus alunos de um modelo identificatório infantilizado, rancoroso e vingativo. A professora encenou em sala de aula suas questões pessoais sem que isso resolvesse qualquer problema. Na verdade, foi mais um incentivo para que seus alunos adotassem posturas narcisistas, apagando a distinção entre os diferentes papéis docentes e discentes e a natureza de um ambiente pedagógico.

Houve também uma referência da ENTREVISTADA Nº 05 a outro professor que, segundo ela, “era muito tarado... né? que dava em cima de todas as alunas. Era uma coisa... muito doida aquele professor.”

Este professor não sabia administrar suas demandas pessoais e procurava corromper a relação com as alunas. A entrevistada narrou um episódio no qual o professor, ao conversar com ela e outra aluna, esta outra garota pediu-lhe informações sobre certo local de lazer. Ao indagar se a entrevistada conhecia o local e recebendo uma resposta negativa, o professor teria dito: “No dia que você quiser ir me diga que eu levo você.” A entrevistada tentou abrandar a situação, indagando: “Vai levar a turma, é?” Ao que ele retrucou: “Não, vou levar você.” Nova indagação da entrevistada: “Só eu e o senhor ?” Ele confirmou e, de acordo com a entrevistada, “deu uma risadinha irônica”.

A reação da entrevistada foi incisiva: “Aí eu falei: ‘Pois eu espero que o senhor espere sentado. Por que o senhor não convida a esposa do senhor e leva? Seria bem mais proveitoso... e bem mais rápido do que tá convidando suas alunas.’”

Pela análise da escuta da entrevista, é de se notar que se estabeleceu um clima de sedução implícita entre professor e aluna naquele instante. Algumas explicações são necessárias. Nada leva a crer que a entrevistada tivesse alguma intenção explícita e consciente de envolver o professor em um processo de sedução, pois a mesma também demonstrou uma inequívoca indignação diante da “proposta” insinuada por ele. O que se mantém sugerido é uma reedição momentânea de uma sedução edípiana realizada por uma filha sobre uma representação paterna. Quando a entrevistada indagou: “Vai levar a turma, é?” e também “Só eu e o senhor?”, ela já pressupunha o rumo que o diálogo tomaria. Afinal, já era de seu conhecimento a ultrapassagem do papel pedagógico que o professor costumava realizar. Mas é bom que se destaque que essa sedução, até certo ponto (ou completamente) inconsciente, possivelmente teve como meta verificar que o próprio pai/professor trataria de colocar um impedimento ao prosseguimento de uma relação *que precisaria estar proibida*. Era esperado que a figura de autoridade “esclarecesse as coisas”, ou seja, reforçasse seu papel de educador. Ocorreu o contrário: o próprio professor se dispôs a sair de seu papel estabelecido institucionalmente e desvirtuar a relação pedagógica. Daí foi preciso que a própria “filha” cuidasse de reforçar uma proibição da concretização de fantasias edípianas e garantir o afastamento de futuras culpas.

É freqüente haver uma contradição entre os desejos que um ser humano possui. O desejo primordial de fusão narcísica com a mãe (ou representante materno) persiste ao longo da vida *como uma tentação*, e o movimento no sentido de ceder a um estado regressivo ou esforçar-se para superá-lo dependerá da maturidade psíquica que o indivíduo possui em dado momento de sua existência. No caso em questão, a aluna optou pela busca de uma interação não regressiva.

O professor citado também não soube administrar satisfatoriamente a interação com sua aluna após o incidente narrado:

Depois desse dia ele nunca mais falou comigo. Quando ele entrava na sala, que ele me via [...] Toda vez que ele entrava, ele entrava, explicava assim, ó: olhando pro ‘fundão’ [a entrevistada sentava numa das primeiras cadeiras da sala]. Quer dizer, ele não olhava pra minha cara.

Um professor que se ressentiu e “abandonou” sua aluna por não ter condições pessoais de restabelecer uma relação pedagógica. Nesse caso, todo o objetivo educativo que tem na figura do mestre um apoio fundamental é esfacelado. Prosseguem apenas as mágoas resultantes de uma reedição de situações mal resolvidas.

Uma professora mencionada pela ENTREVISTADA Nº 06, ao ser solicitada para algum esclarecimento referente aos conteúdos disciplinares, reagia com frases do tipo: “Deixe de ser burra ! Deixe de ser *lesada!*”

A professora exerceu o papel de “mãe má”, punitiva, desencorajadora do progresso escolar de sua aluna, uma mãe que destrói o caráter humano de sua filha (chamando-a de “burra”), animalizando-a e negando-lhe o direito de avançar corrigindo seus erros.

Essa “motivação para a destruição” verificada na professora reforçava-se quando se estendia para outras demandas da entrevistada: “Isso, tipo, quando eu queria ir ao banheiro, ela não permitia, né? Eu acho por causa de outros alunos que ficavam passeando nos intervalos... E isso ela queria... impor pra todos os alunos.”

Além de adotar uma medida drástica, a professora “homogeneizava” seus alunos com base naqueles que tentavam fugir do compromisso pedagógico, “passeando nos intervalos”.

A ENTREVISTADA Nº 06 prossegue o relato: “Aí o que acontecia: infelizmente eu ficava prendendo... a urina.” Em uma fala subsequente, a entrevistada acrescenta: “E, não só eu mas outros alunos, eles já uni, urinavam na sala... ocorria muita coisa.”

“Prender a urina” pode ser interpretado como “prender” as livres expressões físico-emocionais de um ser em desenvolvimento, barrar-lhe o alívio de necessidades urgentes. Há

um componente sádico nessa atitude da professora, um castigo físico (privar o corpo de se manifestar) e uma interdição ao prazer que seria conseguido ao aliviar suas tensões psico-orgânicas. A um nível mais abrangente, a professora não permitia a sua aluna “existir como corpo”.

A primeira identidade assumida por uma criança é uma identidade tendo como referência seu corpo (“ego corporal”). O papel de uma mãe inclui auxiliar uma criança a conhecer seus limites físicos, sua esfera de ação e o estabelecimento de normas sobre o corpo que lhe permitam ingressar no processo sócio-cultural de seu universo imediato. Mas isso não implica castigos desnecessários nem tampouco privações evitáveis que denotariam uma manipulação agressiva e sádica do outro. Lamentavelmente, a professora citada agiu de modo a desvalorizar os inevitáveis tropeços da entrevistada em direção a uma maior autonomia pessoal.

Ao ser indagado sobre professores que lhe trazem lembranças desagradáveis, o ENTREVISTADO Nº 01 referiu-se a um professor de Matemática, atribuindo ao mesmo a causa de sua deficiência na disciplina. Ao dizer: “eu devo a ele a minha... base... de cálculos que não é boa“ ocorre uma tranquilização pessoal por poder responsabilizar um professor pela não superação de uma lacuna do conhecimento. E o entrevistado ainda associou o conteúdo disciplinar à pessoa do professor: “Eu não posso olhar pra uma equação que me dá dor de cabeça.”

Freud também salientou os “caminhos não seguidos”, nem sequer devidamente examinados pelo estudante, simplesmente porque estes se depararam com professores que deixavam a desejar na construção de vínculos afetivos amistosos e, como conseqüência, seus alunos os associavam aos conteúdos que eles ministravam: “Alguns detiveram-se a meio caminho dessa estrada e para uns poucos - porque não admitir outros tantos? - ela foi por causa disso definitivamente bloqueada” (FREUD, 1974, v. XIII, p. 286)

O ENTREVISTADO Nº 01, ainda se referindo ao mesmo professor de Matemática, declarou que este professor ignorava seus apelos para esclarecimentos do conteúdo disciplinar: “Eu chamava: ‘Professor, olha aqui essa questão’. Aí ele... virava a cara pro outro lado e não queria saber.”

Esta ação é análoga a de uma figura parental que nega ao filho reconhecimento e valorização de suas competências e de si mesmo em sentido global. Em decorrência do não estabelecimento de uma transferência positiva também não se firmou a identificação necessária entre aluno e professor, o que favoreceria a posterior aprendizagem dos conhecimentos transmitidos.

O entrevistado possuía uma demanda de reconhecimento e aprovação, e este fator se fazia necessário como ponto de partida para a assunção de uma autonomia em seu processo de aprendizagem. O professor em questão não se disponibilizava para atender à demanda do estudante, freando um passo necessário ao desenvolvimento do mesmo. Percebe-se na seguinte fala: “Ele corrigia no quadro depois. Mas eu acho que não custava nada ele olhar a questão pra ver se tava certa ou não.”

A frustração diante da indiferença do professor colocou sério obstáculo na motivação do entrevistado para o progresso escolar. Conseqüentemente, há um retorno à satisfação através de impulsos que não exigiam uma renúncia ao princípio do prazer, quando ele diz: “Bem, isso causou em mim simplesmente falta de interesse pela matéria [...] Aí, eu relaxei, de vez em quando eu matava aula, eu ia... lancha, eu ficava do lado de fora... da sala, ia pro pátio.”

É muito significativa a fala do entrevistado quando diz: “[...] acho até que ele tava ali porque ele não tinha outra escolha.”

Estar ali “porque não tinha outra escolha” reflete a visão de uma mãe que não se identifica com sua função. A conseqüência disso foi uma desqualificação geral do professor realizada pelo aluno: “Rapaz, do jeito que esse professor era na sala... eu não sei nem se ele tem um lado humano.”

A ENTREVISTADA Nº 03 citou um professor que não era bem visto pelos alunos:

O meu professor de Matemática, ele era... vamos dizer, detestado... por 95% do colégio. Porque ele era aquele professor muito rígido, aquele professor que esculhambava com todo mundo na sala de aula.

Mais adiante, ela acrescenta:

É... dizia que o pessoal era burro... que, se fosse pra andar na rua, todo mundo ia. Se fosse pra ir dançar quadrilha, todo mundo ia. Pra estudar, pra comer o livro, ele falava assim: “pra comer o livro em casa ninguém quer. Meta a cara nos livros!” Ele tinha esse vocabulário.

Um professor que, em vez de procurar investigar a causa do baixo interesse dos alunos pelos conteúdos de sua disciplina, preferia agredi-los verbalmente. Certamente, ele se sentia pessoalmente desconsiderado devido ao descaso dos alunos pela disciplina que lecionava, escolhendo adotar uma postura de vitimização para não ter que se submeter a uma autocrítica. Essa atitude infantilizada é também encontrada em pais com grandes demandas de afeto e reconhecimento e que resolvem admoestar seus filhos sobre “suas próprias obrigações” em lugar de procurarem executar uma melhor auto-observação.

Na fala da entrevistada, destaca-se: “Só que o professor... tratava... a sala de uma forma tão... vamos dizer, tão desvalorizada... que, não me fez pegar... assim, não me, não me fez pegar um, algum tipo de amor à disciplina.”

Não houve maturidade neste professor para se fazer de intermediário entre ele mesmo e o conhecimento, não foi utilizada uma receptividade calorosa como forma de estruturação emocional de seus alunos, o que seria fundamental para aqueles ainda necessitados de uma figura transicional entre sua parentela e o profissionalismo mais neutro.

A ENTREVISTADA Nº 05, com sua cobrança por uma postura ética do professor, também delinea uma insinuação por desejar que aquela figura de autoridade assumisse o papel que a entrevistada acreditava ser o melhor. É um desejo de recuperar uma imagem idealizada que não encontrou substrato real no professor mencionado. Não se pode ignorar, quando se trata de idealizações, o papel interferente do que se costuma denominar de representações sociais.³⁰

³⁰Ornellas propõe representação social como “um conhecimento do senso comum” adquirido no cotidiano. Faz referência a Moscovici (1978, p. 181) ao interpretar essas representações como “um conjunto de conceitos, proposições e explicações originadas na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais.” (ORNELLAS, 2005, p. 32)

As crianças, algumas vezes, sentem-se desapontadas e recusam-se a aceitar que suas figuras parentais não correspondam aos pais de sua fantasia. As conseqüências podem variar: desde atos de rebeldia explícita ao desejo de negar a realidade dos fatos. No caso em questão, a entrevistada optou pelo enfrentamento, desmascaramento e lamentação pelo desapontamento.

Vale a pena mencionar um comentário feito pela ENTREVISTADA Nº 06: “Quando eu ia perguntar um assunto de Matemática [...] e eu dizia: ‘Professora, eu não sei resolver esse problema.’ E ela simplesmente pegava a folha do meu caderno e rasgava.”

Rasgar a folha de um caderno simboliza de modo bem claro uma agressão à própria entrevistada. Logo a seguir, ela relatou uma ocorrência com outra professora:

Eu lembro que minha mãe me botou numa aula particular porque eu não estava aprendendo o assunto de Matemática. E... quando eu cheguei nessa aula particular, a professora colocava outros assuntos e não colocava, não me ensinava o assunto de Matemática. E eu fiquei... em um dado momento que eu peguei o caderno, joguei no chão e comecei a rasgar... entendeu? [...] Eu acho que isso... serviu como um... sei lá, acho que foi uma refle, um re, refletiu em mim as ações dela... entendeu? [...] Acho que eu... fiz o que ela fez.

A identificação com o agressor é um mecanismo defensivo utilizado como uma espécie de sobrevivência. Vale aqui a máxima: “Se não pode vencê-lo, una-se a ele”. Tornar-se “igual à professora” serve como “garantia” para não ser odiada – ou destruída – pela mesma. E isso remete ao complexo de Édipo e seu desfecho infantil, no qual a criança identifica-se com o progenitor do mesmo sexo para não sofrer uma retaliação imaginária. Anna Freud destrincha o tema:

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, Anna, 1968, p. 96)

No processo de formação do superego há um predomínio na realização de introjeções e a criança incorpora “as qualidades dos que são responsáveis pela sua criação, fazendo suas características e opiniões dessas pessoas” (idem, p. 99). Porém, inicialmente, as críticas introjetadas (matéria-prima do superego) não são transformadas em autocrítica, e dirigem-se para o exterior. “No momento em que a crítica é internalizada, a ofensa é externalizada. Isto significa que o mecanismo de identificação com o agressor é suplementado por uma outra medida defensiva, ou seja, a projeção da culpa.” (idem, p. 101)

A figura da “professora/mãe má”, assim, foi deslocada para outra professora que “permitira” ser alvo da agressão simbólica da entrevistada: “É, eu... eu me senti como se fosse [rindo] a cópia dela fazendo aquilo.” E, mais adiante: “Aí a professora ficou assim meia, ficou assim meia assustada (...).”

A professora “ficou assustada” tomando o lugar da própria entrevistada anteriormente assustada. Houve uma troca de papéis, uma encenação de uma situação ocorrida. A entrevistada não entrou em maiores detalhes sobre essa professora de reforço escolar porém, admitindo-se que a linguagem do inconsciente atua sempre, pode-se deduzir que esta professora também obteve algum ganho ao assumir um papel que a aluna lhe destinara, ou seja, a oportunidade de reviver sua própria condição de criança frágil.

Ao assumir, mesmo por alguns instantes, o papel de “criança assustada”, a professora retrocedeu em direção aos momentos de sua vida em que fora realmente uma menina com medo de um agente agressivo. O passado não fenece e sempre retorna utilizando-se de situações presentes que se lhe assemelham. Apenas quando as situações passadas mal resolvidas podem ser ressignificadas é que as passagens incômodas de outrora conseguem assumir outras conotações.

Quando indagada se a professora que lhe causou medo a fazia lembrar-se de mais alguém, a ENTREVISTADA Nº 06 admitiu: “Assim, um pouco... o meu pai, um pouco a minha mãe, um pouco a minha irmã. Eu acho assim, é um, acho que é da genética, um pouco da... ignorância, um pouco da... tipo assim... não tratar bem, entendeu?”

O ENTREVISTADO Nº 02 assumiu o “ficar quieto” como um comportamento adequado em sala de aula, diante de uma “professora severa”, expressão usada várias vezes. Obviamente, uma excessiva inquietude dos alunos tornaria praticamente impossível um trabalho pedagógico. Porém, “ficar quieto” é uma expressão ambígua, pois pode significar uma aceitação passiva das tarefas e do papel que lhe são solicitados. Acrescentou: “A severidade dela... não comigo, comigo ela é é... eu fazia, eu já não fazia nada pra não receber o mesmo castigo que os meus colegas.”

Vê-se transparecer o conceito já referido pelo entrevistado de “comportamento adequado”, que consiste em adaptar-se às exigências de um professor para evitar castigos.

Outra observação interessante desse entrevistado: “Pra ela era como se eu fosse um... dentro da sala de aula um ícone”.

Ser “um ícone” de uma professora egocêntrica garantia ao aluno a ausência de punições, embora também lhe podasse as iniciativas necessárias a uma crescente independência pessoal, já que ele precisava corresponder ao papel que sua professora lhe destinara. Um ícone é algo endeusado porque corresponde às aspirações grandiosas de alguém, a materialização no outro da própria perfeição idealizada. Certamente isso não remete ao reconhecimento e aceitação das diferenças. Pelo contrário, tenta-se elevar a si próprio espelhando-se em um modelo: *eu quero que você seja o que eu seria se fosse perfeito*.

A professora, segundo o ENTREVISTADO Nº 02, colocava-o como modelo para os outros alunos: “Olhe, ta vendo? siga o exemplo de Fulano [...] Fulano sempre ta no cantinho dele ali, comportadinho, me entrega as tarefinhas dele todinha...” Essa revelação sugere a atitude pigmalionica de transformar um ser humano em um personagem que apenas interpreta um papel determinado pela autoridade. Isto chegou a ser entendido pelo entrevistado como algo positivo:

Essa forma de tratamento que ela me dava, essa... é é, fazer com que eu me tornasse um destaque em sala de aula... isso... muitas vezes me deixou orgulhoso, mas também criou um certo ciúme entre os demais colegas... por ser o queridinho da professora.

O entrevistado, até onde pude perceber, não compreendeu suficientemente a extensão do que significa ser visto “como um ícone” e suas conseqüências que empobrecem uma interação *entre o eu e o outro*. Seu desejo de evitar punições fez com que ele se desse por satisfeito em ocupar um “lugar privilegiado” na relação em que, pelo menos, estaria a salvo de castigos.

Para a ENTREVISTADA Nº 03, o prazer e o desejo de “ser destacada” se insinua em vários momentos da entrevista. Esta necessidade de que “pessoas importantes” reconhecessem seu valor, provavelmente por deficiências nas interações que a entrevistada teve com seus genitores, tornou-a muito sensível e receptiva às demonstrações de aceitação e apreço advindas de pessoas que representam autoridade. Assim como também produziu em si mesma uma forma de “agradar a um adulto” que lhe exigisse certas atitudes. No caso do professor que, segundo ela, tratava mal seus colegas mas a destacava positivamente, a maneira encontrada para “ser aceita e valorizada” era se sobressaindo na disciplina.

Quando foi questionada sobre se, atualmente, ela concorda com a postura que assumiu diante do professor, a entrevistada revela: “Hoje... se eu poderia agir da mesma forma que antes... ou diferente... na situação que eu vivi, eu agiria da mesma forma. Sem entrar em questão com o professor e sem entrar em questão com a turma.”

Este último comentário remete a uma fixação em uma espécie de interação aluna/professor/mãe na qual o indivíduo escolhe o caminho de “agradar o mais forte” em vez de confrontá-lo. Esta situação é análoga ao “estabelecimento de paz” como decorrência do complexo de Édipo, ocasião em que o(a) filho(a) constata ser mais vantajoso aliar-se ao seu oponente para a evitação de conseqüências danosas.

A professora que mereceu comentários mais longos e emocionados do ENTREVISTADO Nº 04 foi uma que “[...] me marcou de forma totalmente negativa porque acabava me perseguindo na na na sala de aula.” Em certa altura da entrevista, ele completa: “Porque todas as situações que eram de sala de aula, é... que acontecia de palavrões... não é? ela sempre voltava pra mim. Não tinha outra pessoa na sala de aula, não existia uma outra pessoa na sala de aula...”

Eleger um aluno como bode expiatório, projetando no mesmo a responsabilidade pelo que de mal acontece ao seu redor: uma atitude de teor paranóide em que algo ou alguém é escolhido como culpado pelas más ocorrências. É uma típica postura maniqueísta, infantilizada, redutora da complexidade humana a personagens caricaturais.

Um fato foi citado recebendo grande ênfase: o entrevistado desentendeu-se com um colega de turma, o qual derrubou sua pasta escolar no chão, recusou-se a apanhá-la e a pedir desculpas, apesar de seus protestos e exigências para que o colega se redimisse. Segundo o entrevistado, seu colega contou à professora uma mentira: “falou que eu tinha chamado um determinado palavrão com ele.” Contudo, a própria professora confirmou que o palavrão tinha sido mesmo dito. O entrevistado fez uma retaliação à professora, segundo ele em um ponto de ônibus, fora da instituição de ensino. “Na sala... de aula, ela era minha professora mas lá fora ela... já não era mais nada.” A sala de aula foi vista como um ambiente em que se deve reconhecer e respeitar a autoridade porém o “lá fora” autorizou o entrevistado a atacar as “partes más” de sua professora.

O entrevistado relatou seu desabafo com a professora: “Então, ‘meti a lenha’ mesmo nela, esculhambei de toda forma como tinha... não é ? Nunca fui disso na minha vida. A primeira professora que eu esculhambei, eu chamei de... *enes* e *enes* palavrões, até hoje...”

É de se notar um detalhe significativo: enquanto relatava seu desabafo com a professora citada, o entrevistado dava risadas. Pela extensão de significados que essa professora possuía para ele, essas risadas significaram também o prazer de ter confrontado uma pessoa que lhe inspirou uma intensa carga de emoções contraditórias. Acerca das palavras de baixo calão pronunciadas contra a professora, o entrevistado diz ter se arrependido porque “foram palavrões realmente, palavras que... nem na minha educação familiar eu fui-fui-fui formada é... é umas palavras... esdrúxulas mesmo. Rapariga, ‘fia’ da peste, essas... palavras bem... bem grossas.”

A palavra “rapariga” (no sentido de “meretriz”) é significativa. Se for analisado em contexto edipiano, explica-se o uso desse termo pelo “filho traído” devido à professora/mãe ter preferido defender um de seus “colegas/irmãos” em detrimento dele. A expressão “meti a lenha” é dúbia: além da figura de linguagem que significa “agredir” também possui um

substrato expressando sexualidade violenta: penetrar agressivamente a “mulher/mãe traidora”, um misto de vingança (provocar dor) e excitação erótica.

Durante o desenrolar de uma clássica situação edipiana, um menino sente-se preterido pela mãe em favor de seu pai. No fato descrito pelo entrevistado, a rejeição se dá em favor do colega/irmão, desencadeando fortes emoções de cólera e impulsos agressivos. A situação se ampliou porque o entrevistado, durante seu desabafo, estendeu suas agressões verbais ao colégio em que estudava:

E, ainda por cima, eu ainda esculhambei o meu colégio (...) no qual... meus pais tinham uma relação de amizade, minha fami, não só meus pais mas... minha família tinha uma relação de amizade muito grande com os donos do colégio.

Ao atacar o colégio, o entrevistado sente que atacou a própria família, agora vista como benfazeja e nutritiva. Na verdade, toda a situação carregada de significações emotivas simbolizava de maneira muito pouco disfarçada um drama edipiano em seu clímax. Houve o sentimento de culpa após os arroubos de raiva e a decisão, por parte da genitora do entrevistado e da diretora do colégio, que o mesmo deveria sair daquela instituição de ensino, “por ter ferido o colégio que até então eu estudara”.

O “colégio ferido” carrega uma representação de “mãe ferida” pelo filho. O entrevistado mencionou que, durante o descarregar de sua raiva com a professora, teria chamado seu colégio de “escola de corno”. Mais uma vez reforça-se o contexto edipiano em que o “corno” representou o próprio entrevistado sentindo-se desprezado por seu objeto de desejo. Sobre isto, ele próprio acrescentou:

Eu sinto uma certa... raiva. E, se eu for olhar também por outro lado essa raiva... e eu perceber as pessoas que eu namorei até hoje, eu percebo que tem a mesma fisionomia dela: magrinha, morena, de cabelo curto... É, e eu venho pensar: “será que eu não tava apaixonado pela professora daquele momento, não é, da minha vida?”

E, mais adiante, acrescenta:

E hoje, é... eu percebo que as pessoas, as mulheres principalmente, não só no porte físico, não é? mas também, é... no seu interior também, na sua maneira de agir, aquelas, aquelas pessoas... aquelas mulheres mais brutas, mais... é é... ignorantes, eu só consigo me relacionar bem com elas.

E o próprio entrevistado consegue se aprofundar numa auto-avaliação:

Poxa, será que naquele primeiro momento eu não tava apaixonado também pela professora também? Apesar de toda, é, é... todo o lado dela e, na verdade, eu não criei também uma situação também? Então, é por isso que hoje eu não tento ter é... a raiva que eu tenho. Ainda sinto um pouquinho de raiva. Mas eu tento perceber também, é... fazendo essa análise também que... eu acho também que, que partiu também de uma paixão também, é... de uma das primeiras paixões também.

A palavra “também”, neste trecho da entrevista, foi pronunciada dez vezes em curto intervalo, durante o qual o entrevistado falava com voz em tom ansioso e riso nervoso. Em certos momentos, um sujeito como que presente que está comunicando coisas que não estão bem compreendidas e, caso venham a ser, poderão produzir resultado constrangedor. A poderosa configuração de impulsos e emoções da fase edipiana, em parte recalcados, nunca chegam a uma tranquilização completa. Estão sempre “tentando emergir à consciência” e revelar conflitos bastante inconvenientes para serem admitidos sem relutância. Durante esta entrevista, senti que estava diante de um indivíduo com razoável grau de maturidade psíquica e flexibilidade pessoal suficientes para divisar partes de antigos impulsos e emoções “indomados”. No entanto, o próprio teor de seus conteúdos psíquicos não lhe permitiam, pelo menos como foi percebido naquele momento, uma elucidação mais aprofundada.

E, ao ser indagado: “Você vê alguma semelhança... da... do comportamento dessa professora com alguém da tua família?” prontamente respondeu: “Sim. Da minha mãe.”

Considerando-se o discurso do entrevistado, a transferência realizou-se de forma bem nítida. A professora em questão “permitiu” que ele extravazasse a raiva que sentia por certos aspectos da personalidade e conduta de sua genitora. Desse modo, os impulsos agressivos de um filho rejeitado, assim como as fortes e contraditórias emoções provenientes de uma paixão edipiana, encontraram um veículo para se expressar sem causar sentimentos de culpa insuportáveis.

Pode-se estabelecer uma analogia entre a dose de narcisismo materno e a desconsideração provinda da professora. Sobre sua mãe, o entrevistado esclareceu que a mesma “é uma pessoa também muito bruta, ela quer as coisas... da forma como ela quer e quando ela quer também... não é? E outra: é uma pessoa que [...] ela acaba pensando mais nela... não é?” Logo adiante, o entrevistado repete uma frase que ouviu várias vezes de sua mãe: “Eu to doente por sua culpa !” Vê-se novamente uma ação paranóide de atribuir ao outro a responsabilidade pelos próprios padecimentos.

A crucial ligação entre uma criança e sua mãe foi, desde cedo, um dos pilares que sustentam as idéias freudianas. Figura poderosa que fornece um primeiro alicerce para a construção da personalidade de seus filhos, a mãe também os introduz, sem o saber, na dimensão erótica humana:

[...] durante toda a infância, a mãe permanece como fonte de excitações sexuais, na medida em que constantemente acaricia o filho, especialmente nas regiões mais propícias à produção do prazer sexual: a pele e as áreas ligadas à excreção sujeitas à intensa manipulação durante os rituais higiênicos. (MEZAN, 1989, p. 136)

Apesar da inevitabilidade desta erotização precoce, uma mãe precisa estabelecer necessários limites quanto aos investimentos libidinais de seu filho, para que este não apresente grandes dificuldades futuras, quando transferir seus desejos sexuais para um novo objeto erótico. E essa tarefa materna será tanto mais deficiente quanto maiores forem suas dificuldades em relação à própria sexualidade. Há mães que elegem um dos filhos como seu principal objeto de desejo (reforçando sua ilusão de completude) impedindo que a criança realize sua evolução psicosssexual.

O entrevistado revela que, atualmente, lida melhor com as acusações infundadas realizadas por sua mãe, pois a adverte como na fala a seguir: ““Não foi você que escolheu ?” Não diretamente pra não machucar mas tentando levar ela a... a compreender isso daí.”

“Não machucar a mãe” remete à preservação da figura materna original. O deslocamento transferencial em direção à professora permitiu o descarregar de sentimentos intensos e confusos, sem grande culpa por ter “machucado” uma mãe simbólica.

A Psicanálise revela que, entre duas pessoas, existem discursos sobrepostos e, em meio à fala explícita há outras demandas mal percebidas mas, nem por isso, menos poderosas. Ao repreender seu aluno injustamente, a professora em questão poderia muito bem estar reagindo aos apelos inconscientes da paixão edipiana da qual era alvo. Contratransferências sempre existem sem serem detectadas. Porém, o fato observado é que essa professora, considerando a fala do entrevistado, estava bastante despreparada para lidar com demandas emocionais de seus alunos provenientes de fenômenos de seus desenvolvimentos. A professora limitava-se a discriminar, rejeitar e repreender um aluno que, de algum modo, estava tocando em seus próprios conflitos mal resolvidos. Agindo de forma não recomendável, ela perdeu oportunidades de auxiliar seu aluno a superar pelo menos parte de seus conflitos subjacentes e se engajar em um processo de crescimento intelectual e motivação para aprender o conteúdo disciplinar.

Como se vê pelo desenrolar do fato relatado pelo ENTREVISTADO Nº 4, aluno e professora podem facilmente se perder em um labirinto transferencial que, a certa altura, as minúcias de cada demanda se confundem e/ou complementam, restando apenas um acúmulo de pensamentos e sentimentos de raiva, mágoa e frustrações. Em casos como este, o próprio aluno apresentou maior capacidade para enxergar o teor patológico da interação em que se envolveu do que sua professora. Provavelmente o desfecho da querela teria tomado um caminho bem menos ruidoso caso a docente possuísse maior grau de discernimento em relação à sua própria contratransferência. Mas não é necessário que sempre seja assim. Mrech também enxerga o fenômeno transferencial como possibilidade aberta para uma reconstrução:

A transferência revela tanto o aspecto de fixação do sujeito a algo passado, quanto a possibilidade de se tecer algo novo. Daí, Lacan dizer que a transferência revela a espontaneidade emergente do inconsciente. Isto é, a possibilidade de transformar a situação atual, de estabelecer um descolamento do sujeito das situações passadas. (MRECH, 2002, p. 81)

E isto se dá porque seu próprio caráter repetitivo revela um discurso que teima em ser conhecido e nomeado: “Os conteúdos transferenciais são produtos de algo que insiste em ser dito, de algo que precisa ser colocado nas cadeias da linguagem, de algo que precisa sair do silêncio.” (idem, p. 81)

A ENTREVISTADA Nº 06 não se autorizou a expressar seu desagrado diante da professora que a chamava de “burra”, o que vem a reforçar a idéia referida de que fora familiarmente educada para não demonstrar reações de reprovação. Após revelar que atualmente tem oportunidades de encontrar a professora, foi novamente indagada sobre expressar seu desagrado no momento presente. Já era suposto, e a entrevistada apenas confirmou, que:

Tenho oportunidade, só que, às vezes, eu fico meia... sem jeito, né? de tocar nesse assunto. Fico meia... acho que é... sei lá, acho que vai mexer com muita coisa. Eu acho que ela vai... não, eu tenho medo da reação dela. Tipo: se eu chegar e eu tocar nesses assuntos anteriores, como ela vai agir?

“Como ela vai agir?” leva a crer na fixação da entrevistada em certos aspectos de seu desenvolvimento psicoemocional. Uma mulher adulta “sentindo-se uma menina” diante da antiga figura de autoridade que desautorizou seu desenvolvimento.

O ENTREVISTADO Nº 01, com relação ao professor de Matemática que o ignorava, mencionou uma “sensação de ter sido desprezado”, acompanhada de fantasias de “exigências” de satisfação das demandas, como na fala a seguir: “Pensava até... chegar lá.. pegar o caderno... esfregar lá na cara dele: ‘Ó, corrija isso aqui! Corrija, vê se isso aqui ta certo ou ta errado!’” E essa fala pode simbolizar uma outra subjacente e que diria: “Ó, eu existo! Me veja! Me reconheça como pessoa!”

Ao ser indagado sobre os sentimentos que nutria pelo professor que o ignorava, o ENTREVISTADO Nº 01 reportou-se a “no mínimo raiva” e “no máximo... um grande ódio”. A raiva por “não ser visto”, não ser valorizado por uma autoridade que o introduziria sentimentalmente (não apenas intelectualmente) em uma área do saber deu lugar a um ódio por quem lhe era indiferente. Nesse caso, a indiferença não estabelece um lugar específico para o aprendiz, ao contrário, anula sua própria existência.

Vale salientar a função materna de proteção que a própria ENTREVISTADA Nº 06 executou em certas situações. Durante sua quinta série do Ensino Fundamental, ela teve aulas com uma professora que “era... quase um Hitler. Nossa, ela era, ela, tudo dela era questão

dela... ficar irritada, tirar ponto, tudo dela era tirar ponto. A gente tinha medo até de olhar pro lado.”

Novamente uma professora percebida como “mãe punitiva insatisfeita com os filhos”. A intenção de ser vista como um agente punitivo e temido pode representar uma defesa contra o medo da intimidade, da exposição sentimental, de ser “desnudada” diante do outro. Nessa altura da vida, a entrevistada já tinha desenvolvido uma estrutura de personalidade mais flexível, pois assumiu ela própria uma função materna em relação às suas colegas de sala de aula:

As minhas colegas choravam, quando era pra apresentar trabalho. As minhas colegas, aí, assim, e eu me fazia forte pra... apoiar minhas amigas. Aí, eu dizia: ‘Não. Deixe que eu começo, eu inicio o trabalho.’ (...)Eu acho que isso foi... que eu procurei ser forte, me tornar forte, para fortalecer as outras.

Considerarei conveniente indagar se a ENTREVISTADA Nº 06 conseguia associar sua postura diante de professores às suas atitudes diante de seu núcleo familiar. A hipótese se confirmou:

Tanto é que, quando eu tenho um atrito feio com a minha mãe, com a minha irmã, eu falo as coisas mas, ao mesmo tempo, eu me arrependo, eu volto atrás. [...] Mas, eu chego assim e em volta tipo assim, se eu to sem falar com a minha irmã, eu fico, eu discutir com a minha mãe alguma coisa assim, eu fico na minha, eu volto a falar. Mansamente, volto tudo atrás. Porque isso me passa um remorso...muito rápido... não é ?

Este “remorso” certamente estaria ligado à história pessoal da entrevistada, a idéia de uma mãe que não pode ser “atacada”, a fantasia de “não ter o direito de desafiar figuras de autoridade”. Em nível mais profundo há uma culpa antecipada pelo desejo de retaliação frente à mãe edipiana que já fora alvo de sentimentos hostis. *Porém sua irmã teria esse direito.* Uma irmã até certo ponto invejada por não sentir medo das conseqüências de seus desafios, e outros aspectos da questão que requereriam uma análise mais extensa e que escapa aos limites do presente trabalho. Ainda assim, acrescentei: “Ou como se, diante de uma autoridade, você... se sentisse aquela menina, diante daquela... segunda professora que você comentou. “Ao que a entrevistada deu prosseguimento em suas declarações.

É... tenho essa... esse sentimento de recuo, com medo de... enfrentar... né? essas pessoas que tem como... o senhor falou, essa... autoridade sobre pessoas que eu vejo que são... como se fosse pessoas maiores, que eu tenha maior... que eu... veja uma, uma ameaça, não sei, só se for uma ameaça.

A “ameaça” temida pela entrevistada remete à ameaça de castração no fenômeno edipiano. A professora/mãe visualizada pela entrevistada é aquela punitiva, que castra o objeto fálico de sua filha/aluna. Isso não deve ser visto como a castração indispensável para a constituição do psiquismo infantil, mas sim como uma castração explicitamente a fim de castigar, podar a independência e o desenvolvimento da criança. Durante o desenrolar da entrevista, concluí que as partes mais maduras da personalidade da entrevistada, que a levaram a enfrentar o mundo e possuir autoconfiança, foram reforçadas e estimuladas pelos professores que realizaram um papel transicional entre parentela e profissionalismo. Os “mestres castradores” desempenharam uma função tóxica, de aprisionamento do potencial da entrevistada para a maturidade.

A entrevistada, mais adiante, esclareceu sobre algumas atitudes de seu pai:

Meu pai, ele... ele queria que a gente fosse... não vou dizer perfeita, mas a filha ideal, entendeu ? Ele não queria que a gente fosse igual aos outros, ele queria que a gente fosse igual ao que ele queria. Ele, ele, ele restringia muitas coisas, não queria que a gente saísse, não queria que a gente fosse pra nenhum canto. Era só estudar. [...] Eu tinha medo de falar as coisas pra ele porque ele tinha me agredido, não agredido física, mas... palavras, né ? xingamentos mesmo, tipo se a gente pintava a unha de vermelho, se a gente usava um... eu não usava brinco nem nada porque era, a, isso foi (inaudível).

Um pai que não se dispunha a reconhecer as especificidades da personalidade da filha, idealizando-a conforme suas próprias necessidades. Daí, para ser aceita afetivamente, a entrevistada precisava “se esforçar para agradar” a esta figura de autoridade doméstica. Vêm-se duas vertentes derivadas desse fato. Uma delas é certo conformismo da entrevistada perante professoras que também não queriam enxergar sua originalidade. Outra vertente é a satisfação demonstrada diante das professoras que se esforçaram para identificar algo de si, suas dificuldades, entraves e demonstraram valorizá-la em sua subjetividade específica.

A ENTREVISTADA Nº 05 fez referência aos:

Professores que passam pela vida da gente e a gente nem percebe, né? [...] professores que passam pela vida da gente... chega, dão o assunto, passa... dois, três anos. Depois ‘*puf*’, vão embora. E, quando vão embora, um mês depois você nem lembra a cara desse professor.

Os professores “despersonalizados” não conseguem estabelecer um vínculo transferencial com seus alunos o suficiente para mobilizar sentimentos positivos e um conseqüente envolvimento maior com a disciplina. São professores que se recusam a exercer um papel de transição entre um relacionamento emocionalmente estimulante com seus alunos e o progressivo deslocamento do interesse deles para os conteúdos disciplinares. Como uma plena maturidade psico-emocional é provavelmente utópica, nenhum professor, por melhores intenções que possua, estará liberto de temporariamente se exceder em um dos extremos de seu papel: desvelo exagerado ou indiferença diante do aluno.

Pessoalmente obtive uma satisfação muito grande durante o transcorrer das entrevistas, pois os alunos entrevistados demonstraram, ao seu próprio modo e até o limite de minha percepção, uma interação muito proveitosa comigo, não se furtando a fornecer maiores detalhes sobre as questões tratadas, além de manifestarem palavras e gestos amistosos e entusiasmados ao término de cada encontro. Houve alguns momentos de maior emotividade, durante as recordações de passagens vivenciais diversas e, numa perspectiva geral, os entrevistados tomaram a iniciativa de pormenorizar seus relatos, valorizando sobremaneira a proposta de trabalho.

CONCLUSÕES

Com esta dissertação não tive a pretensão de produzir respostas indubitáveis. Pelo contrário: o que almejo é que o tema abordado suscite novas indagações, divergências e a necessidade de se buscar mais desenvolvimentos para sua melhor compreensão e aprofundamento. A pesquisa enveredou por duas vertentes – Educação e Psicanálise – que, por sua natureza polêmica, sinuosa e multidimensional, nunca foram objetos de consenso entre seus teóricos. Mas isto pode ser considerado como fator positivo, pois assim esses dois campos de produção de saber permanecerão férteis e abertos a novas releituras e desenvolvimentos práticos e teóricos. Portanto, estou seguro de que, qualquer conclusão a que tenha chegado, já conterà em si mesma estímulos para sua contestação e reavaliação. Contudo, isso não anula a condição de ser possível extrair observações e reflexões que venham a contribuir para um entendimento mais apurado das interações humanas em ambientes educativos sob a luz do rico empreendimento teórico psicanalítico.

Obviamente os conceitos advindos da Psicanálise podem – e precisam – ser constantemente criticados e questionados. Entendo qualquer corpo teórico como análogo a um quebra-cabeças no qual algumas peças terão maior dificuldade de encaixe. Entretanto, apesar de alguns entraves, pode-se divisar configurações suficientemente nítidas a partir de um paciente e minucioso trabalho de observação e organização. E essas imagens podem se impor com uma energia tal que não poderia ignorá-las. Não defendo a Psicanálise como uma disciplina a ser aceita de forma a-crítica, já que constato que toda produção humana carrega consigo contradições intrínsecas, além da marca inconfundível de seu criador. Todavia, uma vez que fiz a escolha por essa abordagem teórica como ponto de referência para esta dissertação, aceitei de bom grado me expor ao risco de cometer equívocos e incompletudes que permeiam o trabalho de qualquer pesquisador que se utiliza de elaborações teóricas complexamente subjetivas para se nortear.

É provável que as próprias dificuldades que surgem quando se tenta obter maiores esclarecimentos sobre as relações humanas tenham gerado em mim a inquietude e a energia necessárias para ter assumido e dado continuidade a este trabalho. Tudo o que desperta

interrogações, ansiedade e curiosidade funciona como um persistente convite para um comprometimento mais intenso com uma pesquisa. E, apesar de haverem tantos trabalhos publicados referentes às facilidades/dificuldades no intercâmbio entre aluno e professor, a impressão que retive é que mal se começou a penetrar nos escorregadios labirintos desse tema. Estudos em Educação ainda continuam a ser produzidos delimitando a relação professor-aluno a uma atuação entre instâncias autoconscientes. É principalmente neste ponto que a Psicanálise poderá “intrometer-se” e alertar sobre os fundamentais aspectos inter-relacionais que não estão sendo considerados.

Catherine Millot, em “Freud antipedagogo”, reflete sobre a “ilusão pedagógica” de se pensar que, entre professor e aluno, poderá haver um elo comunicativo direto, sem maiores interferências ou variáveis desconhecidas:

Quando o pedagogo imagina estar se dirigindo ao Eu da criança, o que está atingindo, sem sabê-lo, é seu Inconsciente; e isto não ocorre pelo que crê comunicar-lhe, mas pelo que passa do seu próprio Inconsciente através de suas palavras. [...] Na relação pedagógica, o Inconsciente do educador demonstra possuir um peso muito maior que todas as suas intenções conscientes. (MILLOT, 1987, p. 150)

Segundo esse ponto de vista, tornar-se-ia uma quimera qualquer abordagem que almeje o processo de ensino-aprendizagem levando em consideração apenas as porções de ego consciente de aluno e professor, como se qualquer variável estivesse sempre ligada a uma dimensão abarcada pela antiga concepção de que tudo pode ser detectável e explicável pelo conhecimento científico que ordinariamente se produz.

A Psicanálise alerta para a frágil “ponta de iceberg” cartesiano, absurdamente insuficiente para dar conta de todas as variáveis envolvidas nas interações humanas, desde aquelas aparentemente mais banais até as reconhecidamente mais complexas.

Kupfer (2000, p. 118) diz que: “A chuva fará germinar a semente se o solo for fértil - o saber da psicanálise poderá ser operativo para um educador se ele puder se apropriar desse saber.”

Mas o que um educador fará tomando posse de conceitos psicanalíticos?

“*Se ele puder se apropriar desse saber*”, diz a autora. Então, o que o saber psicanalítico pode ter de peculiar que poderia fazer um professor não conseguir apropriar-se dele, ou mesmo realizar uma apropriação distorcida? Bem, em primeiro lugar, *qualquer saber* pode ser incorporado distorcidamente. Kupfer explica, referindo-se aos professores em formação:

[...] ao demandar o saber da psicanálise, o educador já está formulando uma demanda, já supõe naquele corpo teórico um saber sobre o seu desejo. Deste lugar, ouvirá o que uma teoria - que, como toda teoria, recalca o sujeito - tem a dizer. Extrairá dali as respostas que lhe aprouverem, fará enganchar em seu desejo as "respostas" da psicanálise, procederá ao esvaziamento do conteúdo semântico das palavras de seu professor-psicanalista e colocará ali, transferirá para ali, o sentido ditado por seu desejo. (idem, p. 118-19)

Porém esse “risco” não existe apenas em relação aos saberes psicanalíticos. Qualquer área do conhecimento é alvo de demandas de *um sujeito desejante* que, inconscientemente ou até conscientemente, distorcerá conceitos. E essas distorções tem um duplo fim: a evitação de “verdades indesejáveis” e uma assimilação da “verdade que se quer ouvir”.

Há na Psicanálise saberes específicos que tornariam sua apreensão um tanto mais problemática. Esta área do conhecimento porta um poder desmascarador, desnuda o sujeito, coloca-o “em seu devido lugar”, zomba da pretensão humana de se considerar o homem racional em pleno controle de seus impulsos, levanta a cortina que esconde conflitos, traumas, frustrações e “desejos vergonhosos”. A própria Kupfer adverte: “Atestam-no os efeitos que se produzem quando os educadores se põem a estudar psicanálise; efeitos que podem ser de angústia, de atuação, defensivos. [...]” (idem, p. 119)

Sendo a Psicanálise uma disciplina que se põe a pensar sobre o “resgate do sujeito” (idem, p. 121), encontraria necessariamente fortes obstáculos para cumprir sua função, em uma época em que a própria noção de sujeito é amplamente questionada, em um tempo em que pessoas são *coisificadas*, em um período de banalização, vulgaridade e do “culto ao descartável”, ao mesmo tempo em que o ranço da crença no sujeito cartesiano ainda subsiste.

E Kupfer, respaldando a visão de Lacan, declara:

Para a psicanálise, o sujeito do inconsciente se constitui na e pela linguagem. Desta perspectiva, a linguagem não é instrumento de comunicação, mas a trama mesma de que é feito o sujeito. Tal formação aparece de modo evanescente, nos interstícios das palavras, como produto do encontro entre elas. Como a faísca que surge quando duas pedras se chocam, não está nem em uma nem em outra. (idem, p. 124)

Olhando por esse prisma, a Psicanálise seria útil aos educadores que se esforçam para valorizar e resgatar a noção de “sujeito”. Nas palavras de Kupfer:

Quando um educador educa levando em conta o sujeito, poderá estar norteado, também, pela idéia de que, embora seu aluno esteja marcado e determinado por inscrições primordiais, que darão sempre o norte de seu percurso pelo mundo, e sobre os quais não pode nada saber - nem o professor, nem o aluno -, nada de sua aprendizagem está predeterminada. A única coisa que está estabelecida é algo parecido com uma sombra, como disse Jerusalinsky (1997), na qual irá encaixando os objetos que a experiência da vida vai lhe oferecer. (idem, p. 125)

Um professor poderá desempenhar um papel semelhante ao de uma “mãe suficientemente boa”, no dizer de Winnicott?

Antes, é necessário guardar as devidas diferenças. Uma mãe possui responsabilidade praticamente total sobre o destino imediato – e, pode-se dizer, não imediato – de seus filhos pequenos. Evidentemente um professor não assumirá o encargo de preparar seu aluno para a vida de modo tão global. Porém... até certo ponto um professor terá condições de demarcar com relativa segurança sua área de influência?

Certamente uma demarcação absolutamente segura, ironicamente, teria que possuir fronteiras permanentemente móveis e seria absurdo tentar-se estabelecer limites fixos para a atuação docente. Não há fórmulas a serem aplicadas indistintamente. O que se conseguirá fazer é ter confiança na própria capacidade de discernimento e avaliação – para a qual as moções inconscientes também contribuirão – na detecção de eventuais extrapolações das ações educativas. *E cada caso é um caso.*

O ser humano se constitui como tal, entre outros fatores, pela capacidade de simbolizar, e a expressão mais elaborada da habilidade humana para a abstração simbólica é a linguagem. E um professor trabalha sobretudo utilizando este recurso.

A linguagem, a traiçoeira linguagem com todos os seus meandros, sutilezas, ambigüidades, armadilhas e becos sem saída. E também a sublime linguagem com seu incomparável poder de (re)construção, esclarecimento, persuasão e lapidação. O inconsciente humano nunca se expressa diretamente, sempre estará envolto por uma dinâmica peculiar, extravagante, incompreensível e refratária às tentativas de enquadramento na lógica do pensamento ocidental tradicional. Contudo, o inconsciente se faz presente e atuante ininterruptamente, de maneira alterada, deformada, indireta, e são essas expressões que se utilizam da linguagem como veículo para vir à luz. Usando a linguagem como instrumento preferencial de trabalho, um professor estará o tempo inteiro comunicando-se com os vários níveis do psiquismo de seus alunos, sem o suspeitar, desde a superfície aos recônditos mais obscuros e “primitivos”. Isto sempre acontece, porém poucos se dão conta do alcance de suas interferências, e muitos nem teriam condições pessoais de abarcar essa constatação.

Uma postura profissional (e pessoal) construída com o auxílio da teoria psicanalítica torna-se-ia uma maneira muito peculiar de leitura do mundo e da vida, e uma atitude filosófica que arrasta consigo os próprios limites das capacidades de questionamento, esbarrando com o desejo por saber e o terror de saber demais. A Psicanálise não faz muito mais do que mostrar que, aquilo que se tenta nomear não se nomeia, que aquilo que se busca não se encontra totalmente, exatamente porque nos depararíamos com o paradoxo do mistério da obviedade, tão evidente que jamais se apreende. E isso não é pouco, aliás, tudo conduz a isso: *o que não se enxerga de tanto se enxergar*. E um professor necessitaria reconhecer e aceitar sua própria desordem interna – ou, em outras palavras, uma ordem inapreensível – para se atrever a acreditar que é esta aceitação que lhe dará uma estabilidade *sempre relativa*.

Assim, um professor que se utilize de conceitos psicanalíticos para aprimorar sua prática será necessariamente aquele docente com maturidade pessoal suficiente para olhar nos olhos de sua própria incompletude, de seu permanente *vir a ser*, para aceitar que viver é abdicar das certezas apaziguadoras e ilusórias. Precisarás conseguir conviver com seu próprio “não saber fundamental” e, assim, fazer dos seus saberes relativos, parciais e transitórios os

instrumentos com os quais brindará seus alunos. *Fazer-se presente apenas para poder se fazer ausente*. Abdicar do desejo de ser o centro do universo para auxiliar seus alunos a deslocar seus desejos para as permanentes (re)descobertas do mundo.

Esta dissertação contou com a primorosa colaboração de seis estudantes universitários que se dispuseram de muito bom grado a relatar partes significativas de suas experiências com professores, desde situações mais “leves” e espirituosas até as marcadamente dolorosas, confusas e ambíguas. Narraram suas reações pessoais diante de posturas distintas de seus professores. E reforçaram – com maior ou menor grau de desenvoltura – o enorme poder que os professores possuem de atingir e influenciar a história pessoal de seus alunos, o quanto eles são capazes de enobrecer ou fragmentar vidas, o peso das palavras provenientes daqueles que, queiram ou não queiram, são simbolizados como representantes diretos das figuras parentais. Os entrevistados também puderam realçar os efeitos das sofridas frustrações de um “filho-estudante” diante de alguns docentes que se eximem da responsabilidade do exercício pleno de suas funções ao se mostrarem mais dispostos a distorcer seus papéis do que a tentar cumpri-los da melhor maneira que lhes fosse possível. E, em consequência da análise das entrevistas, tornou-se possível divisar a necessidade que um professor terá de abandonar, por vezes, uma concepção idealizada de suas interações com alunos para adaptar suas atitudes ao nível do desenvolvimento psicológico destes. Ações como esta podem, por diversas vezes, resgatar pessoas que se encontram prestes a dar um significado ao processo educativo como algo indesejável, desagradável ou ameaçador.

Os trechos das entrevistas transcritos na dissertação explicitam fatos que podem servir como um fértil material para análise sob o ponto de vista da teoria psicanalítica. E um outro pesquisador, mesmo que se utilizasse da Psicanálise como marco teórico, poderia simplesmente ter desenvolvido interpretações bem distintas das minhas. A área do saber inaugurada por Freud – felizmente – possibilita que cada um de nós (re)construa seu objeto de estudo de modo único e pessoal. Afinal, por mais rigoroso e precavido que seja um pesquisador, inevitavelmente esbarrará em *lacunas que separam o eu do outro*.

Não pude deixar de lamentar o fato de não ter podido tecer considerações sobre os relatos completos dos entrevistados, pois eles são dignos de serem analisados e receberem

interessantes significações. Porém, isto faria com que o presente trabalho contivesse um número excessivo de páginas e, certamente, tornar-se-ia enfadonho para ser apreciado. Além disso, os conceitos destacados proporcionariam reflexões praticamente intermináveis, e o bom senso me indicou que minha contribuição fosse mais modesta. Também senti que, em diversos momentos, meu olhar de psicólogo clínico conduzia minhas observações. Se isso constituiu-se em uma maior clareza ou nebulosidade do tema tratado, é uma questão para a qual possivelmente não haveria uma única resposta. Também me indago se seria capaz de ter dado um outro tratamento às minhas observações, e estou inclinado a admitir que, no contexto pessoal em que me encontro – e até onde eu me conheço – o olhar clínico se faria presente, por mais que buscasse alternativas.

Fiz uma defesa de que os fenômenos transferenciais e contratransferenciais precisam existir e ser combustíveis permanentes em um processo educativo. De uma forma ou de outra, os relacionamentos que se fazem acompanhar por desníveis hierárquicos ressuscitarão os cadáveres insepultos das interações familiares mais arcaicas. Pais e mães assombrarão seus filhos nos lugares e situações mais insuspeitas, renovando constantemente os fios de suas teias passadas, produzindo *remakes* cinematográficos em que as velhas ações serão desempenhadas por novos atores. Isto é inevitável. *Os ancestrais nunca se descolarão de seus descendentes.*

Reitero que, por “pais” e “mães”, não faço menção unicamente às figuras concretas, palpáveis, que acompanham de perto o cotidiano de grande número de crianças. Refiro-me a um nível mais abstrato (e, por isso mesmo, mais contundente) onde atuam as funções paterna e materna, estas sim que se fazem definitivamente presentes e grandemente responsáveis pela estruturação (ou desestruturação) do psiquismo infantil, protótipo da mente “adulta”. E essas funções – de castração simbólica e restauração narcísica – não necessitam corresponder exatamente aos personagens “de carne e osso” mãe e pai, embora uma analogia seja possível. Em qualquer contexto existencial, a influência das citadas funções se efetuará, e o equilíbrio entre elas determinará a saúde ou patologia do desenvolvimento inicial de um ser humano. Esse é um dos motivos que me levam a perceber a teoria psicanalítica como um saber que pode ultrapassar (em maior ou menor grau) sua determinação histórico-cultural para realizar leituras *sui generis* de fenômenos que se repetem ao longo da trajetória do homem como ser social. E a transferência, em suas diversas facetas, é um dos conceitos que melhor podem ser observados e pensados.

Qualquer professor será capaz de despertar transferências em seus alunos, independentemente de seus caracteres de personalidade e conduta. Professores “bonzinhos”, dóceis, compreensivos, engraçados, amistosos, arrogantes, manipuladores, sádicos, masoquistas, indiferentes, etc, atrairão para si uma vasta gama de demandas transferenciais. Obviamente que há posturas mais sensatas que um professor poderá adotar, enquanto que algumas atitudes são equivocadas e desprezíveis. Contudo, não existe um modelo de conduta docente que evocará apenas transferências positivas dos discentes. Um aluno poderá desenvolver uma transferência hostil bastante infantilizada *exatamente porque* está diante de um mestre que apresenta uma conduta adulta e amistosa.

Porém, escolhas precisarão ser feitas. Valores éticos, amistosidade, empenho, firmeza, desejo genuíno de auxiliar seus alunos a “tomar as rédeas” de sua própria aprendizagem (e, por extensão, de sua própria vida) acompanham sempre um profissional que possua a mínima vocação para o magistério. Embora qualquer professor seja capaz de despertar qualquer modalidade transferencial, certos princípios de conduta são naturalmente mais oportunos – e saudáveis. Mas não suficientes para uma interação bem-sucedida com certos alunos.

Retornando à utilidade das idéias de Winnicott: em algumas passagens comentadas das entrevistas realizadas, pude verificar a necessidade que alguns alunos possuíam de reconhecimento pessoal por um adulto, aprovação e até, em certa medida, um cuidado cuja origem remete às preocupações pertinentes às funções das figuras parentais. Era como se eles tivessem um obstáculo a ser removido para que pudessem se sentir auto-confiantes ao ponto de aceitar a plena responsabilização por seu processo de aprendizagem (e seu amadurecimento global). Obviamente que falhas sempre haverão, afinal os primeiros cuidadores de uma criança (geralmente pai e mãe) não podem ser substituídos pois o que se traça no psiquismo infantil, em seus primeiros anos de vida, deixa cicatrizes profundas e que darão forma a *um certo modo de existir, de estar no mundo*. Apesar disso, um auxílio pode ser dado no sentido de minimizar conseqüências negativas decorrentes dos primeiros relacionamentos infantis. E é nesse ponto que os educadores (figuras atualmente ainda tão importantes no imaginário dos alunos) concorrerão para auxiliar o desenvolvimento saudável de crianças e adolescentes ou ajudar a empurrá-los para o fundo do poço.

Algo poderá ser feito. As histórias podem, sim, ir mudando, sofrendo alterações que, mesmo mínimas em certas perspectivas, em outros olhares parecerão extremamente significativas. As vidas humanas não precisam cristalizar-se em intermináveis repetições nas quais nada se modifica. É nesse aspecto que um manejo razoavelmente adequado da transferência (e, conseqüentemente, da contratransferência) pelo professor será capaz de realizar mudanças nas representações encenadas cotidianamente e, mesmo na pior das hipóteses, favorecer condutas de seus alunos mais livres de amarras regressivas e estagnantes.

Não se deve ser ingênuo ao ponto de acreditar que um trabalho pedagógico poderá competir, em igualdade de condições, em força, amplitude e intensidade com os efeitos causados pelas poderosas interações familiares. Isto talvez nem seja desejável. Cada personalidade é moldada com grande eficácia pelas relações familiares desde o início da vida. A força simbólica da ação dos pais ecoará insistentemente durante o transcorrer de toda a existência. Porém, haverá sempre aqueles pontos nos quais o edifício psico-comportamental permite interferências. Há, sim, um trabalho a se fazer, um trabalho que porventura proporcionará uma maior flexibilidade e abertura ao novo, ao inusitado, aos desafios emergentes. Os vínculos transferenciais bem orquestrados pelo professor permitirão que aquela nova interação humana ajude o sujeito a reavaliar seus velhos hábitos, pensamentos, sentimentos e condutas. Os elos construídos entre professor e aluno, quando eficientes e nutritivos, funcionarão como um terreno fértil onde germinarão novas sementes, nunca totalmente imunes às pragas, mas sim portadoras de uma capacidade maior para enfrentá-las.

Há sempre algo a ser feito, desde que se evite as tentações do otimismo estúpido e da auto-piedade pessimista.

REFERÊNCIAS

CELERI, E. H. R. V. *A mãe devotada e seu bebê*. In: D. W. Winnicot – Os sentidos da realidade. Coleção Memória da Psicanálise, nº 05, série especial da revista “Mente e Cérebro”, São Paulo: Duetto Editorial, 2009.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis: Vozes, 2006.

COUTO, M. J. B. D’Elboux. *Psicanálise e educação: A sedução e a tarefa de educar*. São Paulo: Avercamp, 2003.

DIAS, E. O. *A ilusão originária*. In: D. W. Winnicot – Os sentidos da realidade. Coleção Memória da Psicanálise, nº 05, série especial da revista “Mente e Cérebro”, São Paulo: Duetto Editorial, 2009.

ETCHEGOYEN, R. H. *Fundamentos da técnica Psicanalítica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FIGUEIREDO, L. C. *Revisitando as Psicologias: da epistemologia à ética das práticas e discursos psicológicos*. Petrópolis: Vozes, 1996.

FLICK, U. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FREUD, A. *O ego e os mecanismos de defesa*. Rio de Janeiro: Biblioteca Universal Popular, 1968.

FREUD, S. *Fragmento da análise de um caso de histeria*. Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1972, v. VII.

———. *Cinco lições de psicanálise*. Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. v. XI. Rio de Janeiro: Imago, 1970, v. XI.

———. *A dinâmica da transferência*. Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1969, v. XII.

———. *Recordar, repetir e elaborar*. Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1969, v. XII.

———. *Observações sobre o amor transferencial*. Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1969, v. XII.

———. *Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar*. Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1974, v. XIII.

FREUD, S. *Conferências introdutórias sobre psicanálise*. Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1976, v. XV.

———. *Além do princípio do prazer*. Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1976, v. XVIII.

———. *Psicologia de grupo e análise do ego*. Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1976, v. XVIII.

———. *Inibições, sintomas e ansiedades*. Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1976, v. XX.

———. *Análise terminável e interminável*. Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1975, v. XXIII.

———. *Esboço de psicanálise*. Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1975, v. XXIII.

GAY, P. *Freud: Uma vida para o nosso tempo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

KUPFER, M. C. *Educação para o futuro: Psicanálise e Educação*. São Paulo: Escuta, 2000.

———. *Freud e a educação: o mestre do impossível*. São Paulo: Scipione, 1989.

LAGACHE, D. *A transferência*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

LAPLANCHE, J. L.; PONTALIS, J.-B. *Vocabulário da Psicanálise*. 10ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

LIMA, R. A. *Os críticos de Freud*. In: Freud em questão. Edição especial da revista “Mente e Cérebro”, nº 24, São Paulo: Duetto Editorial, 2010.

LOPARIC, Z. *Um novo paradigma*. In: D. W. Winnicott – Os sentidos da realidade. Coleção Memória da Psicanálise, nº 05, série especial da revista “Mente e Cérebro”, São Paulo: Duetto Editorial, 2009.

LOURENÇO, L. C. d’Avila. *Transferência e complexo de Édipo na obra de Freud: notas sobre os destinos da transferência*. Psicologia: Reflexão e Crítica. 18(1) Porto Alegre: jan./abr. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v18n1/24828.pdf>. Acessado em: 18.02.2010

MANFREDI, S. T. *As certezas perdidas da psicanálise clínica*. Rio de Janeiro: Imago, 1998.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 2003.

MEZAN, R. *Freud: a trama dos conceitos*. Coleção Estudos, nº 81, São Paulo: Perspectiva, 1989.

MILLOT, C. *Freud antipedagogo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.

MODELL, A. H. *Amor objetal e realidade: uma introdução à teoria psicanalítica das relações amorosas*. Rio de Janeiro: Imago, 1973.

MONTAGNA, P. *A revolução freudiana*. In: Freud em questão. Edição especial da revista “Mente e Cérebro”, nº 24, São Paulo: Duetto Editorial, 2010.

MORGADO, M. A. *Da sedução na relação pedagógica: professor-aluno no embate com afetos inconscientes*. São Paulo: Plexus, 1995.

MRECH, L. M. *Psicanálise e educação: novos operadores de leitura*. São Paulo: Pioneira, 2002.

NETO, O. F. *Constituição do si-mesmo e transicionalidade*. In: D. W. Winnicot – Os sentidos da realidade. Coleção Memória da Psicanálise, nº 05, série especial da revista “Mente e Cérebro”, São Paulo: Duetto Editorial, 2009.

ORNELLAS, M. L. S. *Afetos manifestos na sala de aula*. São Paulo: Annablume, 2005.

PARENTE, S. M. B. A. *A criação da externalidade do mundo*. In: D. W. Winnicot – Os sentidos da realidade. Coleção Memória da Psicanálise, nº 05, série especial da revista “Mente e Cérebro”, São Paulo: Duetto Editorial, 2009.

PATTO, M. H. S. *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1993.

PENA, B. F. *As vicissitudes da repetição*. Reverso, v.29, n.54, Belo Horizonte, set. 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/pdf/reverso/v29n54/v29n54a12.pdf> Acessado em: 17.02.10.

POSTIC, M. *A relação pedagógica*. Coleção Psicopedagogia. Coimbra: Coimbra editora, 1984.

RIBEIRO, M. V.; NEVES, M. *A educação e a psicanálise: um encontro possível?* Psicologia: teoria e prática, vol.8, nº 2,dez. 2006, p.112-122. Disponível em: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/pdf/ptp/v8n2/v8n2a08.pdf> Acessado em: 17.02.10.

RODRIGUES, R. *A prática educativa como uma atividade de desencontro de sujeitos*. Educação e Pesquisa, v.33, n.3, São Paulo: set./dez. 2007 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n3/a04v33n3.pdf> Acessado em: 17.02.10.

SANDLER, J.; DARE, C.; HOLDER, A. *O Paciente e o analista: fundamentos do processo psicanalítico*. Rio de Janeiro: Imago, 1986.

WINNICOTT, D. W. *O Brincar e a Realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

ZIMERMAN, D. E. *Fundamentos psicanalíticos: teoria, técnica e clínica*. Porto Alegre: Artmed, 1999.