

Contribuições de Freud para a Educação¹

Maria Aparecida Morgado

*A pedagogia, como se sabe, nega energicamente o amor, considerando que esse só deve aparecer quando o fracasso da influência educativa já se evidenciou totalmente.
(Makarenko)*

Por sua própria natureza, a escola privilegia os processos intelectuais implicados no processo de ensino e aprendizagem. Da parte do professor, em termos gerais considera-se que o profissional competente e comprometido com as finalidades sociais da Educação reúne os requisitos básicos para ensinar. Da parte do aluno, em termos gerais, entende-se que as condições intelectuais mínimas o qualificam para aprender.

É provável que essa perspectiva educacional contribua para determinar uma orientação que pode ser observada nos cursos de formação pedagógica. Neles, a Psicologia da Educação, focada quase que exclusivamente no aluno, acaba conferindo maior ênfase à dimensão cognitiva dos processos de desenvolvimento psíquico e dos processos de aprendizagem. No suporte conceitual buscado na Psicologia, a Didática e a Metodologia, também focadas quase que exclusivamente no aluno, acabam por conferir ênfase à mesma dimensão cognitiva.

Disso resultam pelo menos duas lacunas. Em primeiro lugar, perde-se de vista que, no contexto pedagógico tradicional, a relação que o aluno trava com o saber elaborado é precedida por sua relação com o professor. Em segundo, perde-se de vista a dimensão emocional necessariamente implicada no processo de ensino-aprendizagem.

Talvez falte à Psicologia da Educação levar suficientemente em conta que o trabalho de ensinar e o trabalho de aprender são possíveis graças à relação travada entre professor e alunos; e que, portanto, o enfoque privilegiado

1 Mesa Redonda *Balanço das contribuições da Psicologia à Educação nos últimos trinta anos* (GE n° 20: Psicologia da Educação).

no segundo pólo constitutivo dessa relação social a obscurece em vez de iluminar sua complexidade e suas possibilidades. Talvez falte-lhe, ainda, tomar para si a responsabilidade de mostrar à Didática e à Metodologia que, em última instância, a Prática de Ensino deixará a desejar enquanto não for também considerada a dimensão emocional da relação pedagógica.

Afinal, vê-se com frequência o recurso a essa dimensão quando a prática pedagógica fracassa em atingir seu objetivo último: que o educando se aproprie do conhecimento. Novamente, entretanto, desconsiderada a inteireza da relação, o foco recai sobre o aluno. Além de desfigurar o problema, essa abordagem parcial causa a ilusão de que está calcada na ciência psicológica, quando, sobretudo, resulta da operação reducionista que tantas vezes atribui o insucesso da empresa educativa a supostos traumas emocionais do aprendiz – como se dissintonias dessa ordem não fossem comuns à vida psíquica humana em geral.

A tradição cultural e científica que dissocia inteligência de afeto concorre para autorizar interpretações equivocadas subjacentes a esse tipo de viés “psicologista”, calcado na atomização por meio da qual a parte foi tomada pelo todo. Em vez de conferir o lugar adequado para a emoção, no início, deixa-se para abordá-la como último recurso, quando talvez não haja mais interferência pedagógica possível.

Ora, muitas vezes, o aluno não aprende porque o professor não ensina adequadamente. Para além do seu professado engajamento às finalidades emancipatórias da educação cidadã, para além do seu domínio dos conteúdos específicos, para além da psicologia do escolar que ele supõe conhecer razoavelmente, para além do recurso à Didática e à Metodologia, escapam-lhe elementos que interferem de modo problemático no *como* e no *o quê* ele ensina.

Em parte, esses elementos derivam sua eficácia da negação sistemática do quanto concorrem para estruturar a relação pedagógica. Dizem eles respeito a afetos que o aluno invariavelmente deposita no professor e aos quais esse último invariavelmente reage. Desse intercâmbio emocional configura-se um campo, em que afetos são reciprocados sem que os sujeitos envolvidos se dêem conta disso. Esse campo não é exclusividade da relação professor-aluno, mas das relações humanas em geral. Na sala de aula, diversamente de uma relação amorosa, por exemplo, é desejável que o primeiro plano seja destinado à socialização do conhecimento.

Ocorre que o fundamento da autoridade do professor é pedagógico. Ou seja: extrai sua autoridade da mediação que propicia entre o aluno e os conteúdos culturais. Caso a relação se estruture de modo a privilegiar o intercâmbio de afetos, em detrimento dos conteúdos, a mediação será inadequada: uma outra autoridade ocupará o lugar da autoridade pedagógica. Dessa sobreposição resulta uma forma abusiva de exercício da autoridade: o docente esconde o conhecimento em vez de mostrá-lo ao aluno; veladamente, recusa-se a socializar os bens culturais de que se apropriou.

Tal sobreposição denuncia a existência de determinações da prática pedagógica que escapam às escolhas teórico-metodológicas conscientes. Processos recorrentes, de um lado eficazes porque sistematicamente negados como também estruturantes da relação pedagógica, de outro, eficazes justamente pelo fato de serem inconscientes. Deles deriva a sedução que, como cortina de fumaça, acoberta a velada recusa em socializar o conhecimento. A eles deve ser imputada a intensificação do campo emocional que relega a segundo plano o trabalho de ensinar e o trabalho de aprender.

Essa questão crucial, derivada do campo pedagógico, mostra que a subjetividade escapa a toda tentativa metódica quando insuficientemente abordada. Impõe, conforme se entende, a vinculação do problema pedagógico do autoritarismo ao fenômeno psicanalítico da sedução. Sim, porque o problema remete à sedução como processo inconsciente que desfigura a autoridade pedagógica. Mesmo que esses dois campos do conhecimento ainda dialoguem pouco, possíveis intersecções entre Educação e Psicanálise podem trazer suporte ao tão buscado e imprescindível equilíbrio entre objetividade e subjetividade.

Como se sabe, a teoria psicanalítica confere importância capital à relação da criança com seus genitores, entendendo-a como protótipo das relações sociais subseqüentes. Nessa relação original, em que a sexualidade/afetividade infantil se constitui no campo da sexualidade/afetividade dos pais – adultos já constituídos e, por isso, mais ativos –, instaura-se o processo de sedução. No par sedutor-seduzido, o bebê ocupa, em um primeiro momento, o pólo mais passivo e tem, nessa desigualdade, sua primeira relação de autoridade. O desenrolar dessa relação, em que sedução e autoridade se constituem a um só tempo, está calcado na *identificação* – processo inconsciente por meio do qual, tomando aos pais como modelos de ser humano, a criança introjeta características psíquicas deles.

Esse enfoque teórico – que entende a relação original como prototípica das demais relações sociais – permite investigar os elos entre as experiências iniciais da criança e a sedução que se configura na relação pedagógica. Sobre- tudo no que diz respeito à questão da autoridade, permite investigar em que medida a *identificação* com o professor depende de como foram estruturadas e de como foram superadas as relações originais das partes envolvidas. Des- contextualizada da sua cena de ação, a relação original de autoridade pode ser reeditada no lugar da relação pedagógica. Para que essa sedução se sobrepo- nha ao trabalho intelectual, duas operações psicológicas inconscientes são ne- cessárias: a *transferência*, referida aos afetos da relação passada que o aluno de- pposita no professor; e a *contratransferência*, referida à reação do professor aos afetos transferenciais de que é depositário.

Este trabalho sintetiza os achados da pesquisa que investigou as deter- minações de ordem psicológico-inconscientes dessa forma abusiva de exercício da autoridade pedagógica, calcada na sedução. Pode-se questionar que a in- vestigação baseie-se na Psicanálise para enfrentar a problemática educacional em tela; outras teorias psicológicas permitiriam abordar a dimensão emocional da relação professor-aluno. Certamente. Contudo, além de ter sido a primeira a estudar o inconsciente humano, até onde se sabe, a teoria psicanalítica é aquela que o sistematizou com maior profundidade. Afinal, o que dá vida ao recorte estabelecido é a inescapável tarefa de mostrar o quanto a interve- niência de processos inconscientes pode dificultar a consecução dos objetivos do trabalho pedagógico.

Identificação, processo psicológico inconsciente em que o sujeito infantil se constitui tomando outra pessoa por modelo, implica a mais primitiva for- ma de laço emocional. Instala-se antes da relação de objeto propriamente dita; ou seja, antes da diferenciação do ego a partir do id, momento em que o objeto passa a ser situado como independente. Instala-se, portanto, antes da configuração do complexo de Édipo.

Estabelecida a diferenciação psíquica, catexias libidinais são voltadas para o objeto. Um dos genitores – ou ambos, aos quais a criança se vinculou inicialmente pela identificação – é agora tomado como objeto do amor sexu- al. O processo culmina no complexo de Édipo, que, na sua forma simplifi- cada, implica destinar agressividade ao outro genitor tomado como obstáculo à posse do objeto sensual. Mas, de fato, o outro genitor, assim como a inter-

dição cultural do incesto de que é representante, obstaculiza a posse do objeto. Além disso, a criança ainda não tem as condições físicas e mentais que lhe permitiriam levar a termo essa primeira eflorescência da sexualidade.

Uma outra saída terá de ser encontrada. Parte das pulsões erótica e destrutiva sofre a ação do recalçamento; outra parte é sublimada em interesses socialmente valorizados, aparentemente destituídos de conteúdos sexuais e de conteúdos destrutivos. Na consciência restam apenas os sentimentos ternos de respeito e de afeição, agora compensatoriamente intensificados. Tal renúncia ao erotismo e à destrutividade, propiciadora da resolução edípica, implica, na verdade, uma regressão à identificação original, quando inexistia relação objetal e a libido narcísica – ou libido do ego – ainda não havia se transformado em libido do objeto. Esse segundo momento do processo identificatório, em que os sentimentos originários são intensificados regressivamente, é denominado identificação secundária, ou regressiva. Também concorre ele para a formação do ego.

Nesse processo, não é apenas o ego – sempre em busca da impossível harmonia entre os interesses pulsionais do id e as exigências da realidade – que se constitui a partir das identificações. No próprio interior do ego, uma outra instância psíquica se diferencia. Trata-se do superego. Também herdeiro das identificações, realiza a função de auto-observação do ego, a função de consciência – que julga e sanciona a ação do ego sobre o mundo – e a função de avaliação do ego comparativamente a um ideal do ego. Aos poucos, vai-se estruturando à parte do ego de que se originou.

A instância superegógica deriva sua força da identificação original e do complexo de Édipo, bem como a posição destacada que passa a ocupar em relação ao ego. Avoluma-se porque, durante o recalçamento ocorrido na identificação regressiva, assimila a rigidez e a severidade das imagens parentais, que passam a ocupar o lugar das catexias libidinais abandonadas pelo id. Mais especificamente, a instalação do superego é fruto da dessexualização calcada na bem-sucedida identificação com a autoridade parental: representa a internalização da coerção cultural que antes era exercida de fora, nos primórdios do processo de diferenciação psíquica, quando – desconhecendo a diferença sexual anatômica – o infante não podia estabelecer distinção entre a mãe e o pai.

Não é apenas à identificação com as imagens parentais que o superego deve sua configuração. A essa, assimilam-se aquelas travadas com pessoas que posteriormente ocupam o lugar da autoridade dos pais. Ainda que também

concorram para o enriquecimento do caráter, dificilmente tais identificações posteriores promovem alterações significativas nas primeiras, há muito enraizadas e, por isso, responsáveis pelas características essenciais da instância superegógica. Consideradas as características psíquicas introjetadas a partir da vinculação identificatória original e aquelas introjetadas a partir da vinculação identificatória posterior, compreende-se porque o superego é tido como responsável pela continuidade das tradições e pela persistente manutenção das ideologias.

Entretanto, nem toda severidade, rigidez e conservadorismo do superego infantil são extraídos do superego parental. Herdeira do complexo de Édipo, essa instância psíquica se estrutura na estreita dependência de como se desenrolou esse conflito triangular. Quanto mais intensas as demandas eróticas e as demandas destrutivas, mais o superego se avoluma para contê-las, na contribuição por ele prestada ao recalçamento propiciador da dissolução edípica. Desse modo, a configuração do superego depende de como as pulsões destrutivas e as pulsões eróticas foram equacionadas, até se metamorfosearem em identificações.

A dinâmica das relações entre a instância egóica e a instância superegógica e a pressão que uma possa exercer contra a outra, dependem, portanto, de como as identificações nelas se imprimiram e de como, nesse jogo de forças, o ego consegue se posicionar na realidade. Todavia, o complexo processo não se dá em um nível que possa ser apreendido pela consciência. O respeito e a afeição conscientes expressam a única posição que a criança pôde ter diante dos pais, dada sua total dependência inicial: submissão. A fim de preservar a integridade do ego, geralmente não resta a mais remota lembrança das implacáveis paixões antagônicas, ocultas por detrás desses sentimentos cívicos.

No respeito e na afeição submissos, os genitores são tomados como modelos daquilo que a criança gostaria de ser. Primeiramente paradigmáticos, são em seguida transformados naquilo que a criança gostaria de ter, para amar ou para destruir. Nessa segunda posição diferenciada, o laço não se prende mais ao sujeito e sim aos objetos. Entretanto, o conflito daí resultante imporá o recalçamento e a sublimação desses intensos sentimentos edípianos, concomitantemente à intensificação regressiva do vínculo identificatório original. Assim, a diferenciação psíquica está calcada em um ininterrupto ir-venir da pulsão inibida em sua finalidade sexual e da pulsão diretamente sexual, tantas vezes mescladas à também intercambiante pulsão destrutiva, inibida e desinibida.

Ego e superego operam também inconscientemente para poderem suportar as intensas pressões a que são constantemente submetidos: de um lado, as exigências postas pela realidade, de outro, as avassaladoras demandas pulsionais do id. Originariamente inconsciente, o último é alheio à realidade, à distinção entre passado e presente, à moral cultural e à contradição. Nor-teado pelo princípio de prazer, empenha-se tão somente na incansável luta pela descarga pulsional. Disso resulta que a maior parte do psiquismo humano é inconsciente. As identificações que o diferenciam e estruturam deixam no ego e no superego o precipitado daquilo que deve ser esquecido e daquilo que pode ser lembrado.

Uma outra modalidade de identificação concorre para o enriquecimento do psiquismo. Trata-se da identificação parcial, ou terciária, na qual não está implicado investimento libidinal de objeto. Derivada da percepção de características partilhadas com outras pessoas, propicia os laços de amizade, a formação dos grupos e, portanto, o desenvolvimento dos sentimentos sociais. Calcada nas pulsões sexual e destrutiva inibidas, favorece a ternura e o respeito a partir dos quais os laços e as formações sociais se estabelecem e se consolidam.

Por causa das suas bases eróticas e destrutivas inibidas, os sentimentos cívicos brandos, predominantes nessas relações sociais, podem, com facilidade, transformar-se em sensualidade ou em hostilidade: a pulsão desinibida se sobre põe à pulsão inibida. Essa plasticidade, da articulação e do intercâmbio pulsional, permite que a ternura e o respeito se transformem em erotismo, ou em ódio, e vice-versa – como se vê, por exemplo, na amizade quando metamorfoseada em relação erótica, ou em relação hostil, e nas últimas quando metamorfoseadas em amizade. Ainda assim, convém distinguir identificação de amor sensual e, também, de hostilidade. A identificação, na sua infusão com a sensualidade, fundamenta os vínculos duradouros de amizade facilitadores das formações coletivas. O mesmo não ocorre com o amor sensual – duradouro somente se mesclado à ternura – e com a hostilidade, desfavoráveis à convivência grupal.

Identificação original, identificação regressiva e identificação parcial constituem a personalidade psíquica, no processo em que ego e superego se diferenciam do id. A estrutura dessas três instâncias, bem como o jogo de forças entre elas, consubstanciam-se em sentimentos heterogêneos, alimentados pelas intercambiantes pulsões inibidas e desinibidas. Impedidas de concreti-

zação pelo recalque ocorrido na dissolução edípica, essas intensas demandas pulsionais passam a pressionar para atingir a representação consciente. Desencadeadora do processo identificatório do qual decorreu a submissão à autoridade, a relação original implica, desse modo, frustração e incansável tentativa de concretizar a satisfação adiada.

Prototípica de todas as demais, a relação original pode ser reeditada a cada nova relação travada pelo sujeito, movido por demandas pulsionais outrora frustradas. Por causa dessa dinâmica, relações subseqüentes de autoridade atualizam a relação original. Quando a ela se fundem, quando a ela se somam, quando a ela se sobrepõem ou quando a substituem, essas relações atuais arcam com os antagonísticos sentimentos da primeira e com os conflitos provocados por tal antagonismo. Portanto, a coexistência de ternura, de afeição, de respeito, de sensualidade e de agressividade representa a herança emocional imposta às relações atuais de autoridade pela relação original.

Transferência refere-se à operação psicológica inconsciente por meio da qual os referidos afetos da relação original são trazidos para a relação atual. Essa relação fundadora determina, portanto, o modo como o sujeito se coloca nas novas relações. Reimprimindo-se como um clichê, os protótipos originários que vêm à cena podem ser em seguida remodelados, conforme permitam as circunstâncias exteriores e a especificidade da relação presente.

Note-se que a relação de autoridade é apenas uma das muitas em que pode se dar a reimpressão desse clichê. Ela é fundamental para a problemática aqui analisada, porque, como se viu, a extrema carência inicial, assim como o contato quase exclusivo com os genitores, ou com seus substitutos, impõem à criança submissão: somente a eles pode destinar toda sua ternura, toda sua sensualidade, toda sua agressividade e todo seu respeito, porque somente eles podem prover suas necessidades.

Porque estrutura e canaliza os variados sentimentos humanos, a relação de autoridade representa o pólo em torno do qual serão configurados todos os demais protótipos relacionais. Desse modo, monopoliza o conjunto dos interesses emocionais ulteriores, criando as condições psicológicas propiciadoras da reatualização prototípica. Tivesse o sujeito conseguido satisfazer todas as suas demandas pulsionais, não precisaria retornar compulsivamente ao momento em que foram interditas.

Pulsão é entendida pela teoria psicanalítica como conceito limítrofe, entre o somático e o psíquico. A fonte pulsional provém das imperiosas neces-

sidades corporais que, provocando tensão, enviam ao psiquismo sinais que se transformam em representação. Determinantes do curso da vida erótica humana, no final de uma evolução aleatória e complexa, as pulsões sexuais se organizam sob o primado da genitalidade que culmina na puberdade – segunda eflorescência da sexualidade.

Em linhas gerais, pode-se dizer que essa organização vai-se engendrando em regiões específicas do corpo humano. No início da vida psicosssexual, a pulsão erótica é constituída de uma série de pulsões parciais que buscam satisfação independentemente umas das outras. Em seguida, elas se voltam para as regiões mais estimuladas do corpo, denominadas zonas erógenas. Inicialmente, confluem para a região oral, depois, para a região anal e, por fim, para a região genital. Tal subordinação à última região não suplanta a força das pulsões parciais: assim como se integram à genitalidade, essas pulsões também podem dela se desprender; ou, então, podem escapar a qualquer organização. Mesmo no desenvolvimento psicosssexual tido como normal, em que ocorre maior subordinação à genitalidade, restam marcas dessa mutabilidade e dessa polimorfia pulsional.

Representantes psíquicos de pulsões sexuais subordinadas à genitalidade e representantes psíquicos de pulsões sublimadas em objetivos não sexuais, expressam-se e desenvolvem-se porque admitidos na consciência. Representantes psíquicos das pulsões parciais, rebeldes a essa sistematização, são vetados pela personalidade consciente. Impedidos de desenvolvimento, tocam a consciência apenas se expressos como fantasias. Tal ação do recalçamento não é suficiente para conter a imperiosa pressão que exercem, tentando ascender plenamente a esse nível psíquico. Atingem esse objetivo quando, na relação presente, ocorre a atualização de protótipos da relação original.

A reedição prototípica depende da medida em que a pessoa em questão (amigo, amante, chefe, professor) se adequa a uma das séries psíquicas já constituídas pelo sujeito. Essa inclusão – da pessoa no clichê estereotípico de relação – pode seguir o modelo correspondente à imagem de pai, de mãe, de irmã, de irmão, dentre outras. Desse modo, a atualização do protótipo se dá no nível da representação consciente, calcada em representações inconscientes. Emoções vividas conscientemente, como se derivadas da relação atual, originam-se de pulsões parciais cuja representação foi banida desse nível psíquico.

Expressão psíquica da pulsão sexual, a libido agora clama pela satisfação interdita no estágio anterior do desenvolvimento infantil em que ficou parcialmente fixada. A adequação da outra pessoa à série psíquica já constituída é possível porque, por natureza, os processos inconscientes desconhecem a lógica norteadora dos processos conscientes. Para as demandas pulsionais do inconsciente – reino do ilógico, da amoralidade, da atemporalidade, da convivência dos contrários –, é indiferente que sejam outros a relação e o momento da vida.

As condições atuais sempre concorrem para que relação original não seja fielmente reproduzida na relação presente. Contudo, quaisquer que sejam as combinações estabelecidas, a última terá de arcar, pelo menos, com a transferência dos sentimentos ambivalentes da primeira. A ambivalência, cuja intensificação remonta ao clímax do conflito edípiano, caracteriza-se pela coexistência de um investimento libidinal amoroso e de um investimento hostil, dirigidos, ao mesmo tempo, para a mesma pessoa: sentimentos de amor e de ódio concorrem na constituição do sujeito e dos objetos. Permanecessem no inconsciente, as demandas em que se embasam esses afetos coabitariam pacificamente. Como forcem passagem para a consciência, trava-se o conflito emocional tão característico das relações humanas.

Estruturada no processo identificatório, a ambivalência se imprime na personalidade do sujeito como um *a priori* afetivo, sempre revivido. A intensidade e a natureza dos afetos envolvidos determinam se a transferência concorre para favorecer ou para dificultar os objetivos da nova relação. Quando positiva, predominantemente alimentada por brandos sentimentos de ternura, favorece a consecução desses objetivos. Quando negativa, se predominantemente alimentada por intensos sentimentos eróticos, a dificulta. Também a dificulta quando negativa, predominantemente alimentada por intensos sentimentos hostis.

As relações ulteriores de autoridade evocam os vínculos identificatórios mais primitivos, fundadores da relação original, porque, de um modo ou de outro, também envolvem dependência e submissão. Efetivamente responsável pela sobrevivência do frágil bebê, o adulto se impôs a ele como figura de autoridade naquele momento inaugural. Esse protótipo, pólo em torno do qual foram configurados todos os demais modelos relacionais, alimenta-se de intensa ambivalência porque a frustração pulsional acarretou poderosos sentimentos de ódio. É por causa disso que, além de arcar com a transferência po-

sitiva da ternura e da sensualidade originárias, a relação atual de autoridade também tem de arcar com a transferência negativa da hostilidade.

Contratransferência refere-se à reação psicológica inconsciente aos afetos transferenciais. Aquele que dela é alvo passou por um processo de constituição psicosssexual análogo ao daquele que o inclui na série psíquica primariamente estabelecida. Reage aos sentimentos primitivos de que é depositário porque também vivenciou a ternura e o respeito derivados da identificação original travada com seus genitores. Em seguida, também os fez objetos da sensualidade e da destrutividade, abandonadas na dissolução edípica e substituídas pela intensificação compensatória desses sentimentos cívicos que passam a predominar na identificação regressiva.

Desse modo, o sujeito depositário da transferência também enfrentou frustração das demandas eróticas e hostis, recalçadas para assegurar a frágil integridade do ego, constantemente ameaçada por pressões antagônicas precariamente conciliadas: exigências do id, limitações da realidade e interdições do superego. A estrutura libidinal ambivalente e nostálgica daí resultante faz com que os afetos que lhe são destinados atinjam seu inconsciente. Reage a isso sem se dar conta, atualizando fixações, desenterrando protótipos relacionais, revolvendo conflitos primitivos.

A reação à transferência completa o campo de comunicação entre os inconscientes das partes envolvidas. Sem a constituição desse campo transferencial, configurado pela reedição prototípica, não haveria relação humana possível. As relações de autoridade intensificam esse campo porque, estruturadas a partir da reedição dos protótipos identificatórios mais primitivos, impõem a transferência e a contratransferência dos sentimentos ambivalentes da relação original. Como envolvem dependência e submissão, essas relações tendem a provocar a revivescência recíproca de intensos sentimentos eróticos e de intensos sentimentos destrutivos, que suplantam os sentimentos brandos de ternura e respeito.

Propiciador dos relacionamentos humanos, o campo transferencial produz, paradoxalmente, uma situação problemática, com a qual os dois pólos envolvidos terão de arcar. Crítica das demais relações sociais, a relação analítica visa à dissolução transferencial. Nessa relação, em que a transferência e a contratransferência foram primeiramente detectadas, pretende-se superação progressiva desse campo que geralmente passa despercebido nos outros contextos relacionais. Ao contrário do contexto analítico, pode-se dizer que os

demais contextos estimulam a reedição prototípica das imagens originais, transformadas em ideais sociais. A resignificação dos protótipos pode ocorrer nessas outras relações, sem que para isso concorra qualquer esforço consciente dos sujeitos implicados.

As relações institucionalizadas de autoridade apresentam peculiaridades que dificultam a percepção do campo transferencial. A definição institucional prévia acentua ainda mais o componente de autoridade – daquele que tem mais a dizer, daquele que melhor sabe o que fazer –, antecipando a constituição desse campo. Ao mesmo tempo, tal antecipação dissimula os afetos envolvidos – para aquele que ocupa o pólo hierarquicamente superior e para aquele que ocupa o pólo hierarquicamente inferior –, pois a relação é travada como se o campo transferencial a precedesse. É isso que ocorre na relação pedagógica.

A sedução na relação professor-aluno deriva do campo transferencial. O contexto dessa relação produz expectativas transferenciais e contratransferenciais que evocam os protótipos identificatórios mais primitivos. O professor é formalmente investido de autoridade, pela instituição educacional e pela sociedade, independentemente de sua competência real para ensinar. De maneira análoga, a autoridade para educar os filhos é juridicamente conferida aos pais. Supõe-se assimetria entre o suposto nível superior de conhecimento do professor e o suposto nível inferior de conhecimento do aluno que, constituído nesse processo intersubjetivo, deposita no primeiro a esperança de superar a assimetria. Vislumbrando-o como aquele que poderá provê-lo de conhecimento, o aluno elege o professor como autoridade. Quando ensina, o professor supõe concretizar a autoridade que o aluno lhe atribui. Desse modo, a assimetria entre professor e aluno remete à polaridade inicial entre o genitor – que sabe e provê – e a criança, que quer saber e ser provida.

Mesmo em situações consideradas ideais, em que a autoridade pedagógica formal coincide relativamente com a autoridade pedagógica real, o campo transferencial pode dificultar, ou até mesmo inviabilizar, a concretização dos objetivos propostos. O aluno pode incluir o professor, em uma série psíquica hostil, manifestando, por exemplo, o desinteresse próprio de quem não reconhece a autoridade pedagógica. Concomitantemente, essa transferência negativa pode ativar núcleos inconscientes hostis do professor que, em vez de trabalhar os conteúdos da aula, reage contratransferencialmente promovendo, por exemplo, um enfrentamento verbal.

A curiosidade intelectual, tão necessária ao ensino e à aprendizagem, é importante elemento constitutivo da personalidade psíquica. Mais ou menos entre três e cinco anos de idade, a criança que sobre tudo pergunta, manifesta uma curiosidade sexual sublimada em curiosidade intelectual. Essa curiosidade deriva da percepção da diferença anatômica entre os sexos, fonte de todas as suas perguntas referentes à relação sexual entre seus pais e à sua própria origem. As teorias sexuais que constrói como resposta espelham-se nas características correspondentes que observa em si própria, nos seus pais, em outras crianças e nos animais. Como a constituição anatômica infantil ainda não produziu o esperma e nem o orifício sexual feminino, essenciais à reprodução da espécie, a criança fica sem o nexos que, conferindo realidade às suas excêntricas teorias sexuais, desvendaria o enigma existencial subjacente a toda curiosidade.

Além da sublimação, a curiosidade infantil também enfrenta a ação do recalque. Por causa desses dois processos, a criança pergunta sobre uma infinidade de coisas que, aparentemente, nada têm de sexual. No apogeu do conflito edipiano, os intensos sentimentos eróticos e os intensos sentimentos hostis depositados nos genitores são recalcados, para atender às exigências da realidade exterior e às exigências do superego. Todas as perguntas referentes à sexualidade passam pelo mesmo processo de recalque. Impedidas de expressão, as demandas pulsionais do id clamam por satisfação e, para isso, atingem a representação consciente por meio de disfarce, cujo conteúdo não revela o verdadeiro interesse da questão. Nesse momento conflitivo, em que não pode ter aos pais – para amar ou para destruir –, a intensificação regressiva dos afetos da identificação original impõe à criança a escolha do papel sexual social que desempenhará. O processo que estrutura esse papel – a partir das características anatômicas observadas nos pais e do modelo emocional oferecido por esses adultos –, ao mesmo tempo que define seu lugar no mundo como um lugar sexual, concorre para determinar o curso de suas atividades investigativas posteriores.

O desejo de saber e o desejo de não querer saber ficam então vinculados aos caminhos e descaminhos do complexo de Édipo. Se o recalque foi brando, os representantes pulsionais podem ascender à consciência metamorfoseados em curiosidade intelectual: estar aberto à investigação implica, em última instância, querer saber de si, da própria sexualidade. Se o recalque foi intenso, não há possibilidade de disfarce sublimatório para os repre-

sentantes pulsionais, que terão de permanecer inconscientes: estar fechado à investigação, implica, em última instância, não querer saber de si, da própria sexualidade, pois uma simples pergunta pode ser perigosa para o ego.

O recalque ocorrido nesse momento abranda mas não suprime a intensidade dos sentimentos antagônicos e da curiosidade sexual, relegados aos subterrâneos da vida psíquica. O superego recebe uma nova contribuição: de objetos de amor e de destruição, os pais retornam à condição de modelo da primeira identificação, modelos ideais a partir dos quais o ego será permanentemente avaliado. A sedução consuma sua vitória, porque impõe à instância superegógica o fascínio submisso à autoridade parental: constituindo-se à imagem dos pais – internalizando suas exigências por amor a eles –, o superego infantil sedutoramente mostra que já está à altura de receber o amor deles. Daí por diante, passam pelo crivo dessa identificação as expectativas do sujeito em relação a si e aos outros.

Base psicológica inaugural da relação professor-aluno, o campo transferencial não pode constituir o ponto de chegada. As energias libidinais e as energias destrutivas aprisionadas à reedição dos protótipos originários precisam ser liberadas, a fim de que possam ser canalizadas para o trabalho intelectual. Quando revive o amor e/ou o ódio primitivos, o aluno também revive o momento em que, fascinado e atemorizado, vergou-se à autoridade parental assimilando suas características superegógicas restritivas. Aprisionado à paixão ambivalente pelo professor, tem as funções críticas do seu superego debilitadas: o conhecimento fica relegado a segundo plano e a influência parental toma o lugar da influência pedagógica – a transferência reitera a sedução. Quando reage constratransferencialmente à transferência do aluno, o professor procede como se os afetos de que é alvo tivessem sido exclusivamente evocados por ele. A um só tempo, atende suas fixações infantis e as do aluno, seduzindo-o a cumprir, por amor e/ou por ódio, às próprias expectativas superegógicas – a sedução parental suplanta a autoridade pedagógica. Nessa forma abusiva de exercício da autoridade, a mediação pedagógica e a curiosidade intelectual são substituídas pela sedução recíproca.

A dominação sedutora da autoridade original é rompida quando o professor não atende à expectativa transferencial do aluno. Aceita seus afetos ternos, para ajudá-lo a trabalhar. Também aceita a transferência erótica e a transferência hostil, mas se abstém de corresponder a elas. Exerce adequada-

mente sua autoridade pedagógica, porque põe o conhecimento que a legitima no lugar da sedução contratransferencial. Essa ação genuinamente pedagógica, que pode propiciar a predominância de sentimentos brandos de afeição e respeito – sublimações do erotismo e da hostilidade –, produz condições favoráveis para que o campo transferencial e a sedução que dele deriva estimulem o trabalho intelectual.

Esse parece ser o ponto crítico da relação pedagógica. Uma relação que busca a superação da dependência intelectual e que, se desfigurada pela revivescência compulsiva de demandas pulsionais, pode não atingir os objetivos propostos. É necessário, então, diferenciar claramente dois modos de negação. Quando predominam amor e/ou ódio intensos e recíprocos, a relação é negada porque alunos e professores não conseguem se articular na experiência de ensino e aprendizagem. Quando predominam os sentimentos transferenciais e contratransferenciais cívicos, a relação pedagógica também tende a ser negada, agora, de forma dialética: ela se desfaz no exato momento em que se consuma plenamente.

Resumo

Problematiza-se a dicotomização entre intelecto e afeto no processo ensino-aprendizagem. Elementos emocionais interferem no *o que* e *no como* se ensina, derivando sua eficácia da negação do quanto também concorrem para estruturar a relação pedagógica e do fato de serem inconscientes. Calcada na identificação, conceitualizada por Freud, a prototípica experiência relacional infantil pode impor sobreposição da autoridade pedagógica pela autoridade parental, no campo que vincula transferência e contratransferência.

Palavras-chave: Freud e Educação, identificação, transferência e contratransferência.

Abstract

This work renders questions about the dichotomization between intellection and affection within the teaching-learning process. Emotional elements interfere with what and how one teaches and the efficacy of these elements derives from the negation of how much they also concur to structure the pedagogical relationship and from the fact that they are unconscious. Based on identification, conceptualized by Freud, the prototypical infantile relational experience can

impose the superposition of the pedagogical authority by the parental one, in the field that links transference and counter-transference.

Key-words: *Freud and Education, identification, transference and counter-transference.*

Resumen

En este artículo es cuestionada la dicotomización entre lo intelectual y lo emocional en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se afirma que lo inconsciente concurre a la estructuración de la relación pedagógica, interviniendo en lo que se enseña y cómo lo hacemos. Los conceptos de identificación, transferencia y contratransferencia en Freud ayudan a comprender la sobreposición que puede ocurrir, en el alumno, entre la autoridad de los padres y la de los maestros.

Palabras-clave: *Freud y la Educación, identificación, transferencia y contratransferencia.*

Bibliografía

- Chauí, M. (1980). Ideologia e educação. *Educação e Sociedade*, n. 5, pp. 24-40.
- Freud, S. [1980 (1912)]. A dinâmica da transferência. In: *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Trad. de José Octávio de Aguiar Abreu. Rio de Janeiro, Imago, v. XII, pp. 129-143.
- _____. [1980 (1914)]. Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar. In: *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Trad. de Órizon Carneiro Muniz. Rio de Janeiro, Imago, v. XIII, pp. 281-288.
- _____. [(1980 (1915)]. Observações sobre o amor transferencial. In: *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Trad. de José Octávio de Aguiar Abreu. Rio de Janeiro, Imago, v. XII, pp. 205-223.
- _____. [1980 (1921)]. Psicologia de grupo e a análise do ego. In: *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Trad. de Cristiano Monteiro Oiticica. Rio de Janeiro, Imago, v. XVIII, pp. 87-179.
- _____. [1980 (1923)]. O ego e o id. In: *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Trad. de José Octávio de Aguiar Abreu. Rio de Janeiro, Imago, v. XIX, pp. 11-83.

- Kupfer, M. C. M. (1989). *Freud e a educação: o mestre do impossível*. São Paulo, Scipione.
- Mello, G. N. de (1984). *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. 4. ed., São Paulo, Cortez.
- Morgado, M. A. (1995). *Da sedução na relação pedagógica*. São Paulo, Plexus.
- Saviani, D. (1984). *Escola e democracia*. 3. ed., São Paulo, Cortez.

Maria Aparecida Morgado
Universidade Federal de Mato Grosso
Instituto de Educação – Departamento de Psicologia
Av. Fernando Corrêa da Costa, s/n
Campus Universitário
78060-900 – Cuiabá – Mato Gosso
morgadom@zaz.com.br