

A PEDAGOGIA NO DIVÃ: A EDUCAÇÃO E A PSICANÁLISE DE MÃOS DADAS NA BUSCA PELA EMANCIPAÇÃO DOS EDUCANDOS

Ana Helena Ribeiro Garcia de Paiva Lopes¹

Resumo

Marcado por um sentimento aversivo, o magistério carrega desde suas origens a imagem de profissão desvalorizada, mas tal fato não se deve apenas à remuneração irrisória de seus profissionais. A turbulenta trajetória acabou por tatuar na docência características como inacessibilidade e frieza, que fazem com que estudantes e os próprios profissionais da área educacional sintam aversão pela profissão de ensinar. Quais seriam, porém, os motivos de tantos professores se tornarem inacessíveis perante os educandos? Este artigo procura compreender – por meio da Psicanálise, da Teoria Crítica e de comunidades virtuais do Orkut que tecem críticas ao professorado – os motivos por que muitos educadores enclausuram aquilo que sentem em prol de uma blindagem emocional e quão importante pode ser, para o processo de ensino e aprendizagem, a inversão dessa situação, isto é, os professores expressarem seus medos e dúvidas e assumirem-se como seres humanos.

Palavras-chave: Educação. Pedagogia. Psicanálise. Teoria Crítica. Relação professor-aluno.

PEDAGOGY ON THE COUCH: EDUCATION HAND-IN-HAND WITH PSYCHOANALYSIS IN THE SEARCH FOR STUDENTS' EMANCIPATION

Abstract

Marked by a feeling of aversion, teaching has had the image of an undervalued profession since its origins, but this fact is not only due to the paltry remuneration of teachers. Its own turbulent path ended up tattooing on teaching characteristics such as inaccessibility and coldness, which make students and educational professionals themselves feel distaste for the career. What are, however, the reasons why so many teachers become inaccessible in the eyes of their students? This paper seeks to understand – through Psychoanalysis, Critical Theory and virtual communities of Orkut that criticize teachers – the reasons why many educators imprison what they feel in behalf of an emotional armor and how important the reverse of this situation, i.e., teachers being able to express their fears and doubts and recognize themselves as human beings, can be for the teaching and learning process.

Keywords: Education. Pedagogy. Psychoanalysis. Critical Theory. Teacher-student relationship.

A trajetória da profissão de ensinar e a aversão à docência

Compreender a trajetória do magistério é essencial quando se procura desvelar aspectos acerca da complexa relação entre mestres e discentes e, sobretudo – como bem destaca Adorno (1999) –, aqueles concernentes aos sentimentos aversivos que vão surgindo

¹ Mestranda em Educação na Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. Contato: naninhargpl@terra.com.br.

com relação ao professorado, sentimentos estes que tiveram seu início nos primórdios da história da Educação e permanecem latentes até os dias de hoje.

A situação de desvalorização que cerca e intimida o magistério na atualidade não pode – ou, ao menos, não deve – ser compreendida apenas pelo viés financeiro, ainda que este seja um dos pontos nevrálgicos de tal desgaste. Para melhor compreender a origem do sentimento aversivo para com o magistério, é preciso mergulhar na turbulenta trajetória dos mestres.

Marcada, portanto, não apenas pelo desprestígio financeiro, a profissão de ensinar tem tatuada em si a violência, tanto física quanto simbólica, uma de suas marcas pungentes. Na Grécia, locus de uma “nova era na história da humanidade, a era da nossa cultura ocidental”, como destaca Luzuriaga (1980, p. 33), é relevante destacar que a disciplina era conseguida por intermédio da violência. Consequentemente, o docente era visto como um carrasco desprovido de sentimentos e de qualquer humanidade para com seus estudantes.

Todavia, o vetor não era unilateral. Manacorda (2006, p. 59) – em estudos elaborados a respeito da história da Educação – conta que, “assim como na literatura egípcia e hebraica, também na literatura e na arte grega existem testemunhos de mestres surrados pelos discípulos”. Portanto, fica novamente nítida a violência voltada também para com o professor, ainda que o contrário parecesse prevalecer.

Perante tal contexto histórico do magistério, fica latente uma questão que merece ser respondida: afinal, quem era o professor na Grécia? Primeiramente, faz-se necessário rememorar um ponto: o mestre deveria ser alguém desprovido de condições financeiras, já que a profissão de ensinar tinha em seu cerne uma função servil e não era alvo de pessoas ricas. Assim, o professor na Grécia era o estrangeiro, o escravo, alguém que perdera tudo e, em situação miserável, via-se obrigado a exercer a servil função de ensinar. Como destaca Giles (1987, p. 14-15):

O magistério era considerado uma profissão servil, indigna de um homem livre. A única exigência era saber ler. Portanto, a profissão torna-se alvo e refúgio para aqueles que eram reduzidos a sobreviver com um salário de miséria, pago por taxas dos alunos.

Entretanto, não era apenas o desprestígio financeiro e social que solapava a docência na Grécia. A violência também era elemento pungente e tinha por meta disciplinar o corpo discente e resgatar uma autoridade perdida que, por vezes, acabava por se confundir com autoritarismo desmedido.

Os métodos violentos e equivocados de manter a disciplina em sala de aula, todavia, tinham uma consequência ainda mais negativa: o processo de ensino-aprendizagem, objetivo primeiro do projeto educativo, via-se altamente comprometido por um ensino baseado na exacerbada mnemotécnica, isto é, os discentes deveriam aprender a partir de cansativas e ineficazes memorizações, terminando por não por compreendê-las. Deve-se destacar, nesse enredo, a origem do ato mnemônico: a mnemotécnica, auxiliada pela dor, leva à memória e, nesse sentido, é possível afirmar que a dor produz memória. De acordo com Nietzsche (1998, p. 51), “jamais deixou de haver sangue, martírio e sacrifício, quando o homem sentiu a necessidade de criar em si uma memória”. Assim, a incessante memorização, por sua vez, era garantida pela violência em sala de aula. O sadismo pedagógico fazia com que o mestre controlasse seus estudantes e, com isso, resgatasse parte do poder perdido desde o nascimento da profissão de ensinar.

Tal percurso do magistério não se desfez nem mesmo quando a Grécia foi conquistada por Roma. A chamada helenização romana, que inevitavelmente ocorreu, fez com que se mantivessem os elementos de aversão à docência, como a violência física, o sadismo pedagógico e, obviamente, a desvalorização da profissão. A mudança parece ter sido apenas geográfica, já que:

Como na Grécia, a posição do instrutor na sociedade era humilde. Quase todo instrutor elementar vivia na mais abjeta pobreza, e a situação do mestre de escola gramatical não era muito melhor. Só o mestre de Retórica, que lecionava na escola superior, recebia mais respeito por parte da sociedade. (GILES, 1987, p. 36).

Sobre a identidade do mestre, é substancial ressaltar que, enquanto na Grécia o educador era um escravo estrangeiro que caíra em completa desgraça e, sem alternativa, voltara-se à profissão de ensinar, os romanos – compreendendo que ensinar era uma função servil e desprovida de honra – não permitiam que seus filhos fossem seus miseráveis atores. Assim, continuava no contexto romano a figura do mestre ligada à do escravo grego. São esclarecedores, nesse enredo, os dizeres de Giles (1987, p. 35) sobre quem era o mestre da escola romana:

O pedagogo romano não era encarregado de instruir o menino mas, sim, de servir-lhe de guardião, companheiro e censor moral. No caso, preferia-se o escravo grego ou o homem livre fluente no grego para desempenhar esse encargo.

Com os mesmos professores que os gregos tinham, os estudantes romanos passavam pela mesma situação com relação ao processo de ensino-aprendizagem e, portanto, pela mesma técnica de memorização descabida. Nessa trama, o aprender era visto pelos discentes como um castigo, como algo doloroso que deveria ser feito a título de obrigação para a garantia de certa instrução. Consequentemente, a aversão já nascia com as crianças que frequentavam o ambiente escolar.

Ainda que sua completa ineficiência estivesse latente, a briga por uma disciplinarização pautada pela violência não terminou em Roma. Já no século XVII, o educador Comênio (1976) propôs algo diferente para que os estudantes obedecessem a seus mestres: tratar-se-ia da violência simbólica ou psicológica, segundo a qual os discentes não deveriam mais ser açoitados pelo chicote, mas deveriam passar pela humilhação pública perante seus colegas.

A dor de uma agressão física não se igualaria à dor da humilhação de ser repreendido e inferiorizado perante seus iguais. É isso o que Comênio (1976) revela em sua obra “Didática Magna” – que, de acordo com Walker (2001), ganhou sua primeira edição no ano de 1657 –, elevando tal forma de violência como a mais eficiente na tentativa de manter a disciplina em sala de aula. Manteve-se, porém, o conseqüente ressentimento para com o professor, o qual também se encontrava nas situações de violência física direta entre educadores e educandos, já que a ambivalência emocional não poderia deixar de existir para com a figura do educador.

Aliás, tal ambivalência não parece ter encontrado fim até os dias de hoje, como evidencia o estudo de Zuin (2008) referente à relação entre professores e alunos. Somada a isso está a forte presença da violência psicológica em sala de aula, perpetuando, por conseguinte, a imagem do professor como um ser frio e desprovido de sentimentos, que age com sadismo pedagógico para com os discentes. Ainda que tal situação não possa ser levada para todas as salas de aula, grande parte dos educandos vê-se afastada do professorado pela inacessibilidade decorrente de uma postura fria e fechada. Assim, a aversão ao magistério prevalece desde seus primórdios e, para Adorno (1999), a questão disciplinar está no cerne desse sentimento negativo para com o docente.

Por trás da imagem negativa do professor se antevê a imagem daquele que aplica castigos [...]. Insisto em que esse conjunto de representações, mesmo depois de abolido o castigo corporal, é decisivo para a determinação dos tabus que existem quanto ao magistério. Essa imagem apresenta o professor como alguém fisicamente forte que agride alguém que é fraco. (ADORNO, 1999, p. 165).

Nietzsche (1998), assim como Adorno, vê como inférteis os castigos e as punições utilizadas na escola com vistas à disciplinarização dos discentes, já que “o castigo endurece e torna frio [...]” (p. 70), contribuindo significativamente para o fortalecimento do ressentimento. Segundo Nietzsche (1998, p. 72), “o que em geral se consegue com o castigo [...] é o acréscimo do medo, a intensificação da prudência, o controle dos desejos: assim o castigo *doma* o homem, mas não o torna ‘melhor’”.

Está aí presente outro ponto substancial que surge a partir da aplicação dos castigos: longe de favorecer o desenvolvimento do sujeito, essa aplicação acaba por acarretar o inverso, uma vez que domar o homem nada mais é do que reprimir seus sentimentos e fazer com que surja, por conseguinte, o ressentimento. Nesse contexto, Nietzsche (1998) chega até mesmo a afirmar que os instintos reprimidos através do castigo acabavam se voltando contra o próprio homem.

A relação entre educadores e educandos: a difícil tarefa de conviver

Após um breve passeio pela história da docência e dos educadores, torna-se imprescindível compreender mais a fundo como se estabelecem efetivamente as relações entre os protagonistas do processo pedagógico, a saber: estudantes e professores.

Aquino (1996), dedicando-se a compreender como se efetiva a normatização das condutas de professores e discentes, acabou por perceber que há um modelo ideal de aluno e de professor criado e cultivado por tais protagonistas concretos do processo pedagógico. Em outras palavras, tanto os professores quanto os discentes criam uma imagem idealizada daquilo que esperam que seja um educador e, do outro lado, um aluno perfeito. Apesar de idealizadas, essas imagens cultivadas são veementemente relevantes para o campo educacional.

De modo geral, Aquino (1996, p. 80) assinala que “os depoimentos apontam a existência de dois estilos básicos de relação: pode ser privilegiada, marcada pela *competência* e pelos vínculos afetivos, ou pauperizada, pautada no distanciamento e na negação do outro”. Depreende-se dessa categorização que a grande maioria dos educandos busca maior proximidade com o professor, e o diálogo parece ser elemento-chave para tal

intento. Ainda segundo o autor, “uma vez que se busca estabelecer uma relação mais dialógica com o professor, o aluno elege como atributos ideais a proximidade e a disponibilidade docentes” (AQUINO, 1996, p. 70).

Tal pedido de acessibilidade por parte do corpo discente, contudo, não se confunde absolutamente com uma perda de autoridade por parte do mestre. Assim, pode-se dizer que a busca pela afetividade e pela amizade em sala de aula não deve ter por consequência uma relação entre aqueles que ensinam e aqueles que aprendem que se afaste dos objetivos primordiais da Educação. Como Marchand (1985, p. 81) assinala em depoimentos colhidos durante entrevistas com estudantes, há um real “desejo de aproximação que se realizaria com moderação e compreensão e onde cada um conservaria sua posição”. Dessa maneira, a afetividade e a amizade entre docente e aluno seriam pontes para um melhor desenvolvimento intelectual e social deste.

Cabe, nesse contexto, discorrer sobre o que seria essa tão proclamada autoridade, que não pode e não deve ser confundida com o ser autoritário. A autoridade pode ser entendida como elemento fundamental na consolidação da identidade dos sujeitos. Zuin (1999, p. 141) afirma que:

Becker concorda com o argumento de Adorno de que seria impossível a formação de uma identidade sem o contato com alguma figura que representasse um modelo de autoridade. Por outro lado, também afirma que o movimento de libertação dessa figura é central.

Dessa forma, é possível que haja amizade entre mestres e estudantes – e esse é um dos elementos de uma relação mais humana e compreensiva –, mas de modo que os alunos confiem nos professores e se desenvolvam plenamente. Dito de outra forma, o que parece ser primordial em uma discussão que tem como ponto central o modelo de autoridade é a plena necessidade de sua posterior superação.

Vale ressaltar, contudo, que, de modo inverso ao professor ideal, os estudantes parecem ter também bastante claro qual é o docente que está longe do esperado. No que se refere ao ensino superior, por exemplo, os alunos:

Quase sempre destacam em primeira mão os aspectos negativos dos docentes: intransigência e onipotência para os da escola pública, falácia e incompetência para os da escola privada. Aos poucos são reservadas a criatividade e a competência demandadas imaginariamente [...]. O professor idealizado, para eles, parece ser definido de acordo com alguns critérios básicos: a necessidade do debate e da participação, a troca de experiências, o grau de proximidade e intimidade. (AQUINO, 1996, p. 91).

Fica explícito que o docente autoritário – que faz uso do sadismo pedagógico e da soberba intelectual, inferiorizando os demais – é cada vez mais rejeitado pelos discentes, que procuram um professor acessível, aberto ao diálogo, às interações, a uma relação de recíproca troca. Trata-se da busca pelo docente que é humano e que aceita o ser.

Com relação àquilo que os mestres pensam a respeito de seus discípulos, Aquino (1996, p. 54) aponta algo que há de constante na fala de grande parte dos professores: a

necessidade de “ordenação e controle da conduta”. Também há no discurso de alguns professores entrevistados pelo autor pedidos de modéstia por parte dos alunos. Aquino (1996, p. 76) traz o esclarecedor depoimento de um docente confirmando isso quando este diz que não gosta do aluno que só pensa em nota, pois “você tentar passar alguma coisa pra uma pessoa assim fica muito difícil, porque ela já é dona de uma auto-suficiência, que ela parece que não precisa de mais nada. Precisa um pouco de humildade”.

Também nos pedidos dos docentes parece estar explícito o elemento humano, e nesse ponto é sobremaneira interessante notar que professores e discentes clamam pela mesma coisa, ainda que pareçam falar idiomas distintos, possível consequência de uma falta de diálogo. Dito de outra maneira, o que pedem professores e estudantes é a presença do elemento humano no campo educacional, a partir do qual seja possível aceitar, compreender e trabalhar com o fato de que todos podem acertar e errar, de que todos têm dúvidas e certezas.

Apesar de ser evidente a necessidade do elemento humano em sala de aula, o que prevalece na maioria das escolas é o total enclausuramento do que se sente entre as quatro paredes da sala de aula. Os professores acabam por se fechar para dúvidas e medos, assumindo uma postura fria para com os estudantes e se distanciando cada vez mais dos mesmos. Semelhante situação ocorre com o alunado, que, por não ter chance de se aproximar do docente, acaba por não expressar o que sente com relação ao processo de ensino-aprendizagem. Talvez isso explique por que tantas crianças carregam por anos a fio dúvidas de conteúdos escolares que poderiam ter sido resolvidas com uma simples pergunta. Ao perceber que o professor não se abre e é distante da turma, o aluno não sente a confiança necessária para expor sua questão e para se aproximar do mestre, ainda que essa seja a sua vontade.

Apesar disso, os estudantes parecem já ter encontrado outro canal de expressão daquilo que pensam sobre as atitudes de seus professores: trata-se do Orkut, uma “rede social filiada ao Google, criada em 22 de [j]aneiro de 2004, com o objetivo de ajudar seus membros a criar novas amizades e manter relacionamentos”².

Dito de modo mais específico, os estudantes criam comunidades virtuais na rede social com a intenção de compartilhar críticas às atitudes do professorado. Há também comunidades em que o professor é alvo de inúmeros elogios dos discentes, mas prevalece no Orkut a representação negativa dos mestres, o que deflagra um processo de externalização de sentimentos nitidamente aprisionados. Cabe assinalar que os dados, definições e análises da pesquisa que embasou o presente artigo serão postos de modo mais detalhado em momento posterior.

As reverberações da repressão dos sentimentos

Apesar de contrária ao bom desenvolvimento da autonomia e da aprendizagem dos alunos e do desempenho profissional dos educadores, a repressão dos sentimentos se faz latente no contexto escolar e parece ser o aprisionamento do que se sente um problema para o qual é difícil encontrar definitiva solução.

É preciso, porém, compreender os motivos que originaram tal repressão dos medos e demais sentimentos por parte dos seres humanos. Para tanto se pode recorrer a Freud (2010, p. 81) em sua obra “O mal-estar na cultura” – escrita em 1929 e publicada em 1930 – quando o autor assinala que “uma grande parte da culpa pela nossa miséria é de nossa

² Informações extraídas do *site* <http://www.orkut.etc.br/portal/que-e-orkut>.

chamada cultura; seríamos muito mais felizes se desistíssemos dela e retornássemos às condições primitivas”. Em outras palavras, o teórico revela o distanciamento cada vez maior entre o ser humano e sua almejada felicidade à medida que este se culturaliza.

Marcuse (1981, p. 33), contudo, ressalta que só há possibilidade de civilização a partir da repressão dos desejos humanos, “já que essa coação é a própria condição do progresso”. Freud, nesse sentido, parece enxergar as duas faces de tal processo civilizatório, visto que “o conceito de homem que emerge da teoria freudiana é a mais irrefutável acusação à civilização ocidental – e, ao mesmo tempo, a mais inabalável defesa dessa civilização” (MARCUSE, 1981, p. 33). Ou seja, o teórico compreende que o homem só se torna civilizado pela repressão, mas também não nega as consequências nefastas desse processo.

Dessa forma, depreende-se, com efeito, que a cultura coage tanto social quanto biologicamente, independentemente de ser ou não elemento primordial para o estabelecimento da civilização. O impulso, nesse processo, se transforma em instinto controlado e a repressão passa a ser condição para o progresso. Em suma, o processo de repressão tem caráter civilizatório. A vida em sociedade acaba por exigir dos seres humanos a compreensão do Princípio de Realidade, o qual, por sua vez, se efetiva de modo violento e de forma imperativa, já que os desejos humanos são incompatíveis com a construção da sociedade.

Surge, assim, o sentimento de culpa: “a seqüência temporal seria, portanto, a seguinte: em primeiro lugar, renúncia aos impulsos em consequência do medo da agressão da autoridade *externa* [...] e, em seguida, instauração da autoridade *interna* e renúncia aos impulsos em consequência do medo dela, o medo da consciência moral”. (FREUD, 2010, p. 152).

A construção do sentimento de culpa – nesse enredo – levou os homens a se envergonharem de sua bestialidade. Nas palavras de Nietzsche (1998, p. 57), “o bicho ‘homem’ aprende afinal a se envergonhar de seus instintos”.

Nesse contexto, parece ser substancial reiterar que, ainda que Freud (2010) compreenda a importância do processo repressivo para a construção e manutenção da sociedade, há em seu texto uma preocupação pungente para com essa situação. Para o teórico:

É impossível não enxergar em que medida a cultura está alicerçada na renúncia aos impulsos, o quanto ela pressupõe de não satisfação (repressão, recalamento ou o quê?) de impulsos poderosos. Essa ‘frustração cultural’ domina o vasto âmbito das relações sociais do homem; já sabemos que é a causa da hostilidade contra a qual todas as culturas têm de lutar. (FREUD, 2010, p. 101-102).

Um exemplo bastante contundente da ambiguidade que se estabelece a partir do aprisionamento dos desejos e sentimentos em prol da cultura está na tecnologia, que, de acordo com Adorno (1994), produz seres cada vez menos humanos (no sentido de não haver uma relação entre as pessoas, mas apenas entre indivíduos e coisas; quando a relação

entre seres humanos existe, há o sério risco de a falsidade do vínculo social imperar) e mais ligados aos bens materiais. O afeto humano acaba tendo seu alvo radicalmente modificado, visto que este se desloca, nesse contexto, para coisas, para objetos. Isso se deve ao que Adorno (1994, p. 42) chama de “véu tecnológico”, no sentido de que “os meios [...] são fetichizados, porque as finalidades [...] são encobertas e arrancadas do consciente humano”.

É relevante destacar que a sociedade de hoje – marcada pela alta tecnologia – ainda abriga espaço para que a barbárie volte à tona. Trata-se daquilo que Freud (*apud* ADORNO, 1994, p. 33) um dia já afirmou sobre o terrível fato de que “a civilização produz a anticivilização e a reforça progressivamente”. Parece que, quanto mais civilizada se torna a sociedade, mais brechas se abrem para a reincidência de barbáries.

Observa-se que a maneira como o progresso tecnológico ocorre faz com que as pessoas regredam, e toda regressão das capacidades humanas é caminho para a volta à barbárie. É nesse contexto que Adorno (1994) discorre sobre a questão da falsidade dos vínculos sociais, os quais, na sociedade contemporânea, são muito mais forçados e dissimulados do que realmente experimentados.

A frieza estaria, nessa trama, relacionada ao raciocínio autoritário, e a isso se somam o egoísmo com relação aos interesses e a questão da utilidade dos indivíduos (só é útil aquele que produz), destacando-se o caráter de funcionalidade que os próprios homens, a partir do contexto em que vivem, exigem de si e de seus semelhantes. E essa funcionalidade e instrumentalização dos indivíduos é campo fértil para a reincidência de uma barbárie tão terrível quanto Auschwitz, como constata Adorno (1994) referindo-se a um dos campos de concentração do nazismo.

Há de se destacar que a frieza é uma característica própria da humanidade, mas é diferente quando ela se torna uma forma de percepção do mundo e é exatamente isso o que acaba por ocorrer no contexto contemporâneo. A frieza torna-se condição de vida – uma carapaça emocional. É a isso que Adorno (1994, p. 43) se refere quando afirma com justificada preocupação que:

Todas as pessoas hoje, sem qualquer exceção, sentem-se mal amadas, porque não são capazes de amar suficientemente. A incapacidade de identificação foi [...] a principal condição psicológica para que algo como Auschwitz pudesse acontecer no meio de uma coletividade relativamente civilizada e inócua.

Assim, surge um dilema: a repressão dos desejos e sentimentos é elemento essencial para o estabelecimento da cultura, mas, por outro lado, tal cultura traz consigo brechas para a anticivilização e a reincidência de uma barbárie tão catastrófica quanto o nazismo. O que fazer, então, para evitar que a barbárie volte à tona? É preciso haver uma intensa reflexão e uma conscientização generalizada acerca dos mecanismos que fazem com que os seres humanos sejam capazes de cometer atrocidades como essa.

Se falo da educação após Auschwitz, tenho em mente dois aspectos: primeiro, a educação infantil, sobretudo na primeira infância, depois o esclarecimento geral, criando um clima espiritual, cultural e social que não dê margem a uma repetição; um clima, portanto, em que os motivos que levaram ao horror se tornem conscientes. (ADORNO, 1994, p. 36).

Há também a indubitável necessidade de enfrentamento e confronto com o horror – tem-se de conhecê-lo para que se seja capaz de evitá-lo. Para tanto é essencial não reprimir os medos, visto que, “sempre que o consciente estiver mutilado, isso reverte para o corpo e para a esfera somática, numa forma sem liberdade, tendente à violência” (ADORNO, 1994, p. 38). É nesse sentido que Adorno (1994, p. 39) tece uma contundente crítica à educação pela dureza:

Aquele que é duro contra si mesmo adquire o direito de sê-lo contra os demais e se vinga da dor que não teve a liberdade de demonstrar, que precisou reprimir [...]. A educação deve dedicar-se seriamente à idéia que não é em absoluto desconhecida da filosofia: que não devemos reprimir o medo.

Fica, assim, evidente o papel substancial que tem a escola no combate à reincidência de barbáries. Longe de ser a única responsável por isso, a instituição escolar pode, no entanto, ser mais uma na luta contra a repetição de Auschwitz. Para tanto os professores devem estar atentos para a importância de que seus alunos não reprimam seus medos e angústias, pois, se isso ocorrer, a consequência poderá ser a destruição de todo o processo formativo.

Na busca por uma Educação capaz de favorecer a emancipação dos sujeitos, Adorno (1994, p. 37) destaca também a autonomia como meio essencial para a ocorrência do orgânico processo formativo: “a única verdadeira força contra o princípio de Auschwitz seria a autonomia, se é que posso utilizar a expressão de Kant; a força para a reflexão, para a auto-determinação, para a não-participação”.

Nietzsche (1998) parece concordar com os dizeres de Adorno, visto que dá destaque especial para o ressentimento: como não pode mais externalizar o que sente devido ao sentimento de culpa, o homem vê-se obrigado a internalizar desejos como a agressividade, por exemplo, que é parte da sua essência. Por consequência, ocorre o recrudescimento dessa agressividade, da bestialidade humana. É por esse motivo que seria mais benéfico para os seres humanos o fim da repressão de seus instintos:

O homem ativo, violento, excessivo, está sempre bem mais próximo da justiça que o homem reativo [...]. Por isso o homem agressivo, como o mais forte, nobre, corajoso, em todas as épocas possui o olho *mais livre*, a consciência *melhor*. Inversamente, já se sabe quem carrega na inconsciência a invenção da ‘má consciência’ – o homem do ressentimento! (NIETZSCHE, 1998, p. 63-64).

A repressão dos sentimentos, portanto, longe de resolver qualquer problema, seria a causa de ainda tantos outros, como o rancor e o ressentimento. O autor procura demonstrar, com isso, que todos os seres humanos têm atitudes agressivas e que reprimi-las parece torná-las ainda mais negativas do que se tivessem sido exteriorizadas. Como afirma Freud (2010, p. 144), quando internalizada pelos homens, a agressividade é, na realidade, mandada de volta à sua origem; portanto, dirigida contra o próprio eu”.

Todavia, é preciso assinalar que não se está defendendo aqui que os seres humanos tenham atitudes agressivas uns para com os outros, que se violentem e se machuquem. A ideia é que a agressividade – um sentimento que faz parte da essência de todo e qualquer ser humano –, em vez de ser voltada ao interior do eu, agindo contra o próprio ser humano, seja externalizada com a intenção de haver melhor compreensão e um trabalho de superação de tal sentimento. Para que isso seja possível e sabendo-se que a relação professor-aluno é marcada por conflitos e sentimentos ambivalentes, faz-se de extrema importância que o educador esteja atento para o que está ocasionando tais tensões em sala de aula e evite o perigo da repressão dos sentimentos de seus alunos. Por isso, o mestre:

Não deve reprimir manifestações agressivas, pois o que está em jogo são as forças que ele desconhece, e que são importantes para liberar o professor de sua figura de autoridade, e indispensáveis para que o aluno se torne um ser pensante. (SILVA, 2002, p. 68).

Nesse sentido, Silva (2002, p. 67) destaca que, “quando o professor é orientado pela psicanálise, saberá lidar mais facilmente com os ‘desejos’ de seus alunos sem se despojar e sem tentar reprimir tais atividades”.

Ainda que tal consciência psicanalítica seja de extrema importância, a pesquisa realizada na rede social Orkut no ano de 2010 revela que grande parte das comunidades virtuais que versam sobre a temática escolar se dedica a criticar ferrenhamente o comportamento ditatorial de professores pouco afeitos ao diálogo. Desse modo, alguns dados da pesquisa que originou este artigo merecem destaque, sobretudo seu eixo norteador, a saber: a análise – à luz da Teoria Crítica e da Psicanálise freudiana – de comunidades virtuais do Orkut (mais especificamente a partir das descrições e comentários sobre as mesmas) que versassem sobre a relação entre docentes e educandos, fosse ela marcada pelo amor ou pelo ódio, o que revela a ambiguidade emocional presente nessa relação.

O passo seguinte se caracterizou pela seleção das comunidades mais significativas que fizessem referência negativa ao mestre. Tal escolha se deveu ao fato de que, ao adentrar-se a rede social Orkut e digitar em seu campo de busca de comunidades virtuais as palavras-chave *professor* e *escola*, centenas de resultados são mostrados, sendo a maioria concernente à desaprovação das atitudes de professores autoritários. Das 25 comunidades analisadas, entre referências positivas e negativas, aquelas que criticavam o professor também mostraram conter um número significativamente maior de usuários e comentários sobre as publicações.

Longe da censura dos professores, os discentes encontram espaço no mundo virtual para relatarem atitudes hostis de seus mestres e para criticar suas posturas carregadas de soberba intelectual e de sadismo pedagógico. Assim sendo, algumas comunidades virtuais e suas descrições devem ser destacadas por conterem elementos elucidativos no que tange ao complexo processo de ambivalência emocional que marca, desde os primórdios, a relação entre professores e estudantes. Nesse contexto, há também a busca pela compreensão psicanalítica acerca do que os alunos realmente querem dizer ao utilizarem o espaço virtual para se expressarem.

Uma comunidade bastante elucidativa, intitulada “*MEU Professor ta no Orkut*”³, mostra um estudante apreensivo com a possibilidade de que seu professor – alvo de intensas críticas no mundo virtual – entre em seu canal de libertação e impeça a externalização de tais sentimentos. É isso o que o jovem revela ao dizer: “Cuidado, o orkut está se tornando um lugar muito perigoso para falarmos de um dos alvos preferidos em nossas vidas!! OS MESTRES, OS PROFESSORES!!”.

Ao vislumbrar a possibilidade de que o mestre também esteja no espaço virtual, o educando parece saber que terá de reprimir novamente seus sentimentos, já que, caso seus comentários e críticas ao professor sejam lidos por este, o estudante poderá sofrer represálias. Faz ainda mais sentido, nesse contexto, uma intrigante passagem de Freud (2010, p. 64) que assinala que nessas situações acaba por ocorrer uma espécie de escolha, ainda que muito dolorosa: torna-se necessário que “a tarefa de evitar o sofrimento desloque para segundo plano a de obter prazer”.

Assim, o desejo interno do sujeito de instintivamente dizer o que pensa e o que sente e se livrar de tal agonia se encontra, nesse contexto, solapado pelo medo da consequência de tais atos. Freud (2010, p. 67) destaca o fato de que, “visto que satisfação dos impulsos equivale à felicidade, torna-se causa de grave sofrimento quando o mundo exterior nos deixa na indigência, quando se recusa a saciar nossas necessidades”.

Tal situação, no entanto, poderia ter sido evitada se, em sala de aula, o estudante em questão tivesse encontrado espaço para dialogar com seu professor sobre a forma como este age perante a turma. Ainda que a comunidade tenha por objetivo criticar o docente e alertar sobre sua presença na rede social, o discente trata o professor por *mestre* e se refere a ele como “um dos alvos preferidos em nossas vidas”. Assim, percebe-se latente a ambivalência emocional para com o professor, uma situação de amor e ódio que não parece estar sendo trabalhada em sala de aula. Segundo Zuin (2008, p. 111):

Paradoxalmente, no “espaço” virtual, os alunos massacram seus professores das mais variadas formas porque sentem que assim se aproximam deles mais concretamente. Ou seja, atrás de toda reclamação exposta nos dizeres sarcásticos dos títulos das comunidades virtuais se oculta o desejo de uma aproximação real e efetiva [...].

Na comunidade “*Os Professores Me Odeiam...*”, fica ainda mais evidente o fato de que, no mundo virtual, “os alunos encontram um canal extremamente eficiente para poder extravasar sarcasticamente suas desilusões, alegrias, frustrações e, principalmente, ódio com relação à imagem que têm de seus mestres” (ZUIN, 2008, p. 106). O Orkut se tornou um canal propício para a externalização daquilo que se sente e que não se encontra meio de expressar em sala de aula, cara a cara com o professor.

Na descrição da comunidade virtual, o educando diz: “Despeje aqui todo o seu ódio com a vantagem de não ser descoberto pelo ser maligno de giz na mão!”, o que mostra que a expressão daquilo que o estudante pensa acerca de seu mestre é algo proibido e que precisa ser feito de modo que ninguém descubra. Trata-se, invariavelmente, da proibição de externalização dos sentimentos e desejos. Contudo, tal discente demonstra já ter compreendido que precisa tirar de si os pesados e angustiantes sentimentos nocivos acerca do mestre.

³ Os textos das comunidades virtuais do Orkut citados neste artigo foram mantidos exatamente como se encontravam quando as comunidades foram acessadas.

A soberba intelectual e o sadismo pedagógico por parte dos professores também são revelados na comunidade “*Odeio professor que se acha*”, na qual o estudante pergunta se outros alunos também se sentem mal perante tal postura docente. Na descrição, isso fica nítido: “odeia quando um professor entra na sala de aula e começa a explicar um assunto novo que vc nunca ouviu falar na vida e fala como se estivesse perdendo tempo em explicar essa matéria para esses alunos de merda? Que qdo vc faz um pergunta ele te olha da cabeça aos pés, fazendo vc se sentir como se tivesse feito a pergunta mais idiota do mundo?”.

A mesma crítica se faz presente nas comunidades “Meu professor é carrasco”, “O Meu Professor ‘se acha’” e “Meu Professor é um Sacana!”, o que evidencia o descontentamento dos estudantes com relação aos professores que destilam sua vaidade intelectual e se utilizam de subterfúgios, como o sadismo pedagógico, para controlar o comportamento discente. Tais atitudes do educador seriam a causa, por exemplo, de um distanciamento entre este e os alunos, prejudicando sobremaneira o processo de ensino-aprendizagem, já que parece claro que não há possibilidades de se fazer uma pergunta ao mestre se este faz com que o estudante se sinta inferior e estúpido perante os demais. Tal professor parece não ter em mente que é também um ser humano e que sua humanidade o faz passível de erros e acertos.

Talvez não fosse equivocado afirmar que o educador que discute com seus alunos sobre o fato de que é um ser humano, sujeito a falhas e acertos, possa contribuir para que os alunos não se subordinem tanto em relação aos modelos idealizados, promovendo o processo de superação (Aufhebung) de uma autoridade que também se educa durante o processo educacional/formativo. (ZUIN, 2008, p. 56).

O sentimento aversivo para com o magistério e os professores, que tem sua origem nos primórdios da história da Educação, não precisa, entretanto, acompanhar o professorado para todo o sempre. É nesse sentido que Adorno (1999) traça alguns pontos que são mais do que essenciais para que a superação dessa aversão pela docência seja possível.

Primeiramente, “só se pode superar uma mudança do complexo total a que me refiro quando o castigo tiver desaparecido completamente das práticas escolares” (ADORNO, 1999, p. 166). O fim dos castigos e punições físicas é, sem dúvida, um ponto substancial para que se supere a imagem do professor como um tirano que castiga aqueles que ainda não têm sua força física. Mas é preciso, também com demasiada urgência, que o professor reflita, repense e faça novas adequações acerca de suas atitudes e comportamentos perante o corpo discente.

Adorno (1999, p. 172) ressalta que os professores “não deveriam reprimir seus afetos, racionalizando posteriormente, mas deveriam assumi-los perante si mesmos e perante os demais, desarmando os alunos”. Trata-se, em outras palavras, de pôr fim à soberba intelectual e à inacessibilidade do docente, que deve – nessa luta pela superação da imagem de carrasco e da conseqüente aversão à sua figura – humanizar-se, assumindo seus medos e dúvidas e fazendo com que seus alunos também se expressem, visto que se deve evitar a todo custo a repressão dos sentimentos e, conseqüentemente, a aparição do ressentimento.

Somente com esta condição o educador deixará de se imobilizar no mundo falso da correção dos deveres, da rotina, da manutenção da disciplina, e olhar o rosto de seus alunos. Estes, então, não procurarão mais ridicularizar este personagem que lhes parecia tão distante. Mestres e alunos, libertados desta espécie de jogo ou de farsa escolar poderão, enfim, quem sabe, se olhar de frente. (MARCHAND, 1985, p. 109).

Considerações finais: “por uma educação psicanaliticamente esclarecida”

Compreender a relação entre professores e alunos requer mais do que um simples olhar externo, já que se faz de indubitável necessidade adentrar as raízes de tal relação para entendê-la em seus diferentes ângulos. Freud (1996), ao procurar elucidar a forte influência que os mestres acabam por exercer nos estudantes, trata das origens da ambivalência emocional que acompanha ambos os atores do processo educativo. Segundo o autor, a criança já constrói suas relações desde a mais tenra idade. Elas são estabelecidas com aqueles que estão mais próximos, como os pais, por exemplo.

Todos [os] que vem a conhecer mais tarde tornam-se figuras substitutas desses primeiros objetos de seus sentimentos [...]. Essas figuras podem classificar-se, do ponto de vista da criança, segundo provenham do que chamamos as ‘imagos’ do pai, da mãe, dos irmãos e das irmãs, e assim por diante [...]. Todas as escolhas posteriores de amizade e amor seguem a base das lembranças deixadas por esses primeiros protótipos. (FREUD, 1996, p. 248-249).

Freud (1996) utiliza-se, então, do conhecido exemplo da ambivalência emocional que marca a relação entre pai e filho. No início, o filho vê o pai como herói. Pouco depois, começa a surgir a ambivalência: a criança passa a ver o pai com outros olhos e, nesse momento, rompe-se a ideia de pai-herói até então sustentada. O pai passa a ser um rival para o menino. Dessa forma, “os impulsos afetuosos e hostis para ele persistem lado a lado” (FREUD, 1996, p. 249). Quando entra na escola, a criança vê nos professores “pais substitutos” (p. 249). Nas palavras do próprio psicanalista, “transferimos para eles o respeito e as expectativas ligadas ao pai onisciente de nossa infância e depois começamos a tratá-los como tratávamos nossos pais em casa” (p. 249). É a partir daí que se inicia, também com o educador, a relação de ambivalência emocional.

É para melhor compreender tal sentimento ambivalente e melhor lidar com ele que a Psicanálise pode ser cúmplice da Pedagogia. Trata-se da busca por uma “educação psicanaliticamente esclarecida”, como Freud (1996, p. 191) assinala. É também com o auxílio da Psicanálise que se torna possível que educadores compreendam a indubitável importância da não repressão dos medos, dos sentimentos, das forças, já que “a supressão forçada de fortes instintos por meios externos nunca produz, numa criança, o efeito de esses instintos se extinguirem ou ficarem sob controle; conduz à repressão, que cria uma predisposição a doenças nervosas no futuro” (FREUD, 1996, p. 191).

Um educador que compreenda a importância da reflexão acerca dos instintos naturais, embora agressivos, do homem estará apto a encarar essa verdade para lutar por sua superação. O mestre deve, desse modo, compreender que reprimir o instinto está longe de ser um meio de solucionar problemas. Para Nietzsche (1998, p. 84), “já por tempo

demais o homem considerou suas propensões naturais com ‘olhar ruim’, de tal modo que elas se irmanaram com a ‘má consciência’. Uma tentativa inversa é em si possível”. É por isso que, para ele, a saída é o fim da internalização e do conseqüente recrudescimento de tudo aquilo que é próprio da natureza humana, inclusive dos instintos mais agressivos.

Externalizar o que se sente parece ser o meio mais efetivo de evitar o ressentimento e, com ele, os sentimentos de ódio e rancor. Trata-se – mais do que isso – de transcender tal externalização, desde que haja um profundo trabalho para superá-la sem, contudo, reprimi-la. É imprescindível (re)conhecer os instintos do homem e encará-los de frente para que se possa, enfim, superá-los e alcançar a tão almejada emancipação.

Referências

ADORNO, Theodor W. *Educação após Auschwitz*. Tradução de Aldo Onesti. São Paulo: Ática, 1994. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

_____. Tabus a respeito do professor. Tradução de Newton Ramos de Oliveira. In: PUCCI, Bruno; RAMOS DE OLIVEIRA, Newton; ZUIN, Antônio Álvaro Soares. *Adorno: o poder educativo do pensamento crítico*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

AQUINO, Julio Groppa. A relação professor-aluno segundo seus protagonistas concretos. In: _____. *Confrontos na sala de aula: uma leitura institucional da relação professor-aluno*. 2. ed. São Paulo: Summus, 1996.

COMÊNIO, Juan Amos. *Didactica Magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*. Tradução de Joaquim Ferreira Gomes. 2. ed. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1976.

FREUD, Sigmund. *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira*. Tradução de Orizon Carneiro Muniz. Rio de Janeiro: Imago, 1996. (v. XIII (1913-1914): Totem e Tabu e outros trabalhos).

_____. *O mal-estar na cultura*. Tradução de Renato Zwick. Porto Alegre, RS: L&PM, 2010.

GILES, Thomas Ransom. *História da educação*. São Paulo: EPU, 1987.

LUZURIAGA, Lorenzo. *História da Educação e da Pedagogia*. Tradução de Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna. 12. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1980.

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. Tradução de Gaetano Lo Monaco. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MARCHAND, Max. *A afetividade do educador*. Tradução de Maria Lúcia Spedo Hildorf Barbanti e Antonieta Barini. São Paulo: Summus, 1985.

MARCUSE, Herbert. *Eros e civilização: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud*. Tradução de Álvaro Cabral. 8. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

NIETZSCHE, Friedrich. Segunda Dissertação: “culpa”, “má consciência” e coisas afins. In: _____. *Genealogia da Moral: uma polêmica*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SILVA, Roza Maria Santos. A importância da afetividade na relação professor-aluno. In: KULLOK, Maisa Gomes Brandão (Org.). *Relação professor-aluno: contribuições à prática pedagógica*. Maceió: EDUFAL, 2002.

WALKER, Daniel. *Comenius: o criador da didática moderna*. Juazeiro do Norte, CE: HB, 2001. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/comeniusdw.html>>. Acesso em: 29 ago. 2011.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares. *Indústria cultural e educação: o novo canto da sereia*. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

_____. *Adoro odiar meu professor: o aluno entre a ironia e o sarcasmo pedagógico*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

Sítes da internet

Afinal, o que é o Orkut? Disponível em: <<http://www.orkut.etc.br/portal/que-e-orkut>>. Acesso em: 13 mar. 2010.

Principais Comunidades Virtuais do Orkut Visitadas

“Meu professor é carrasco”. Disponível em: <<http://www.orkut.com.br/Main#Community?cmm=4089213>>. Acesso em: jun./jul. 2010.

“Meu Professor é um Sacana!”. Disponível em: <<http://www.orkut.com.br/Main#Community?cmm=2189610>>. Acesso em: jun./jul. 2010.

“MEU Professor ta no Orkut”. Disponível em: <<http://www.orkut.com.br/Main#Community?cmm=2443018>>. Acesso em: jun./jul. 2010.

“O Meu Professor ‘se acha’”. Disponível em: <<http://www.orkut.com.br/Main#Community?cmm=5362318>>. Acesso em: jun./jul. 2010.

“Os Professores Me Odeiam...”. Disponível em: <<http://www.orkut.com.br/Main#Community?cmm=356485>>. Acesso em: jun./jul. 2010.

“Odeio professor que se acha”. Disponível em:
<<http://www.orkut.com.br/Main#Community?cmm=2305297>>. Acesso em: jun./jul.
2010.