

ANGÚSTIA E ÓDIO NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

OYAMA, Daniela Kitawa* – UNICAMP

GT-20: Psicologia da Educação

Agência Financiadora: CNPq

A preocupação em relação aos professores deixou de ser exclusivamente com sua formação, dadas as indicações de que algumas dificuldades enfrentadas por eles têm envolvido a esfera afetiva, além das tradicionalmente consideradas, como a política e a cognitiva. Isso pode ser facilmente percebido atualmente pelo alto número de afastamentos e licenças de professores conseqüentes de problemas de saúde, grande parte deles, emocionais.

Também preocupada com essa dificuldade que envolve a esfera emocional dos professores, trato neste trabalho sobre a angústia sentida por eles diante dos alunos. Isso porque acredito que quanto maior a percepção e o entendimento do professor sobre seus sentimentos, mais facilmente poderá lidar com eles e evitar reações que potencializem a angústia e coloquem em risco seu papel de educador.

Parte de um estudo mais amplo, este trabalho consiste em uma análise psicanalítica do fenômeno da angústia entre professores, para o qual utilizei o registro da entrevista de uma professora a quem dei o nome de Helena.

Embora focado em apenas um caso, o material disponível é relevante e rico o suficiente para uma análise que não procura a expressão média da angústia entre os professores, mas o entendimento aprofundado do fenômeno da angústia.

O conceito de angústia

O editor da versão inglesa das *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*, no Apêndice: *O termo "Angst" e sua tradução inglesa*, justifica a tradução do termo alemão "Angst", utilizado por Freud, pelo termo inglês "anxiety":

"Angst" é aparentado a "eng", palavra alemã que designa "estreito", "restrito"; "anxiety" deriva do latim "angere", "estrangular" ou "apertar", "estreitar"; em ambos os casos, a referência é aos

* Orientadora: Ana Archangelo; Grupo de Pesquisa: DiS - Diferenças e Subjetividades em Educação.

sentimentos asfixiantes que caracterizam as formas graves do estado psicológico em questão. (FREUD, 1996, v.3, p.117)

E segundo uma nota de rodapé do editor brasileiro:

É em "angústia" que encontramos reproduzida, em português, essa idéia de estreitamento e restrição. A palavra provém do latim *angustia-ae* (espaço apertado, desfiladeiro, estreiteza) e de *angustiae-arum* (apuros, apertos, precariedades, aflição). O verbo latino correspondente, *angustare*, expressa no sentido próprio as idéias de "tornar estreito", "apertar", e em sentido figurado, "restringir", "reduzir", "oprimir". São também essas as idéias presentes no alemão "*Angst*" em seu emprego anobjetal, o que transparece no verbo "*angstigen*" (assustar, meter medo): trata-se de dar expressão à sufocante experiência vivenciada no susto, no contato imprevisto com o inesperado, o insólito, o não-reconhecido pela consciência. O termo "ansiedade" não traduziria convenientemente o inglês "*anxiety*", apesar da aparente semelhança fonética, se considerarmos que, em suas origens, seu sentido próprio é o de desassossego ou inquietação, e seu sentido figurado é o de escrúpulo ou preocupação escrupulosa. (FREUD, 1996, v.3, p.118)

O que condiz com o *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (2001, p.220), que define o termo "angústia" como

1 estreiteza, redução de espaço ou de tempo; carência, falta **2** estado de ansiedade, inquietude; sofrimento, tormento <a notícia só fez aumentar-lhe a a. em que vivia> **2.1** PSIC estado de excitação emocional determinado pela percepção de sinais, por antecipações mais ou menos concretas e realistas, ou por representações gerais de perigo físico ou de ameaça psíquica **2.2** PSIC medo sem objeto determinado **2.3** PSICN reação do organismo a uma excitação impossível de ser assimilada, desencadeada pelo bloqueio da consecução da finalidade de uma pulsão (p.ex., a frustração do orgasmo) ou pela ameaça de perda de um *objeto* investido por uma pulsão (p.ex., a perda de um ser amado) **3** FIL em Kierkegaard (1813-1855), sentimento de ameaça impreciso e indeterminado inerente à condição humana, pelo fato de que a existência de um ser que projeta incessantemente o futuro se defronta de maneira inexorável com possibilidade de fracasso, sofrimento e, no limite, a morte

Por esse motivo adotei o termo "angústia", apesar de algumas versões traduzirem "*Angst*" e "*anxiety*" por "ansiedade", como nas citações adiante.

O conceito de angústia para Freud foi sofrendo modificações durante toda a sua obra, mas suas últimas idéias expressas sobre o tema podem ser encontradas em *Inibições, Sintomas e Ansiedade* de 1926 (FREUD, 1996, v.20) e na conferência

XXXII – Ansiedade e vida instintual das *Novas Conferências Introdutórias sobre Psicanálise* de 1933 (FREUD, 1996, v.22). Freud (1996, v.20, p.128) afirma que “A ansiedade é uma reação a uma situação de perigo. Ela é remediada pelo ego que faz algo a fim de evitar essa situação ou para afastar-se dela.”. Essa situação de desamparo (físico ou psíquico), que tem como protótipo o nascimento, tem dupla origem posteriormente, “uma, como conseqüência direta do momento traumático, e a outra, como sinal que ameaça com uma repetição de um tal momento.” (FREUD, 1996, v.22, p.96):

A ansiedade sentida ao nascer tornou-se o protótipo de um estado afetivo que teve de sofrer as mesmas vicissitudes que os outros afetos. Ou o estado de ansiedade se reproduzia automaticamente em situações análogas à situação original e era assim uma forma inadequada de reação em vez de apropriada, como o fora na primeira situação de perigo, ou o ego adquiria poder sobre essa emoção, reproduzia-a por sua própria iniciativa e a empregava como uma advertência de perigo e como um meio de pôr o mecanismo de prazer-desprazer em movimento. Demos assim ao aspecto biológico do afeto de ansiedade sua devida importância, reconhecendo a ansiedade como a reação geral a situações de perigo, enquanto endossávamos o papel desempenhado pelo ego como a sede da ansiedade, atribuindo-lhe a função de produzir afeto de ansiedade de acordo com suas necessidades. Assim atribuímos duas modalidades de origem à ansiedade na vida posterior. Uma era involuntária, automática e sempre justificada sob fundamentos econômicos, e ocorria sempre que uma situação de perigo análoga ao nascimento se havia estabelecido. A outra era produzida pelo ego logo que uma situação dessa espécie simplesmente ameaçava ocorrer, a fim de exigir sua evitação. No segundo caso o ego sujeita-se à ansiedade como uma espécie de inoculação, submetendo-se a um ligeiro ataque da doença a fim de escapar a toda sua força. Ele vividamente imagina a situação de perigo, por assim dizer, com a finalidade inegável de restringir aquela experiência aflitiva a uma mera indicação, a um sinal. (FREUD, 1996, v.20, p.157)

E que a situação de perigo evolui durante o desenvolvimento do sujeito:

Cada situação de perigo corresponde a um período particular de vida ou a uma fase particular de desenvolvimento do aparelho mental e parece ser justificável quanto a ele. Na primeira infância o indivíduo realmente não está preparado para dominar psiquicamente as grandes somas de excitação que o alcançam quer de fora, quer de dentro. Além disso, num certo período de vida seu interesse mais importante realmente é que as pessoas das quais ele depende não devem retirar seu carinho dele. Posteriormente, em sua meninice, quando sente que o pai é um poderoso rival no tocante à sua mãe, e se torna cômico de suas próprias inclinações agressivas para com ele e de suas intenções

sexuais em relação à mãe, realmente tem justificativa de ter medo do pai; e seu medo de ser punido por este pode encontrar expressão através de reforço filogenético no medo de ser castrado. Finalmente, quando trava relações sociais, realmente lhe é necessário temer seu superego, ter uma consciência; e a ausência desse fator daria margem a conflitos, perigos e assim por diante. (FREUD, 1996, v.20, p.144)

Segundo Laplanche e Pontalis (2001, p.497), o superego é “uma das instâncias da personalidade tal como Freud a descreveu no quadro da sua segunda 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”

No texto *Além do princípio do prazer* de 1920, Freud inclui na mesma classe de instinto, chamado de instinto de vida, os instintos sexuais, narcisistas e autoconservadores (pulsões de vida); e introduz o conceito de instinto de morte, que abrangeria os instintos destrutivos (pulsões de morte):

Estaria em contradição à natureza conservadora dos instintos que o objetivo da vida fosse um estado de coisas que jamais houvesse sido atingido. Pelo contrário, ele deve ser um estado de coisas *antigo*, um estado inicial de que a entidade viva, numa ou noutra ocasião, se afastou e ao qual se esforça por retornar através dos tortuosos caminhos ao longo dos quais seu desenvolvimento conduz. Se tomarmos como verdade que não conhece exceção o fato de tudo o que vive morrer por razões *internas*, tornar-se mais uma vez inorgânico, seremos então compelidos a dizer que ‘o objetivo de toda vida é a morte’, e, voltando o olhar para trás, que ‘as coisas inanimadas existiram antes das vivas’. (FREUD, v.18, 1996, p.49, grifo do autor)

E em outro texto, *O mal-estar na civilização*, publicado dez anos depois:

[...] Partindo de especulações sobre o começo da vida e de paralelos biológicos, concluí que, ao lado do instinto para preservar a substância viva e para reuni-la em unidades cada vez maiores, deveria haver outro instinto, contrário àquele, buscando dissolver essas unidades e conduzi-las de volta a seu estado primevo e inorgânico. Isso equivalia a dizer que, assim como Eros, existia também um instinto de morte. Os fenômenos da vida podiam ser explicados pela ação concorrente, ou mutuamente oposta, desses dois instintos. Não era fácil, contudo, demonstrar as atividades desse suposto instinto de morte. As manifestações de Eros eram visíveis e bastante ruidosas. Poder-se-ia presumir que o instinto de morte operava silenciosamente dentro do organismo, no sentido de sua destruição, mas isso, naturalmente, não constituía uma prova. Uma idéia mais fecunda era a de que uma parte do instinto é desviada no sentido do mundo

externo e vem à luz como um instinto de agressividade e destrutividade. Dessa maneira, o próprio instinto podia ser compelido para o serviço de Eros, no caso de o organismo destruir alguma outra coisa, inanimada ou animada, em vez de destruir o seu próprio eu (*self*). Inversamente, qualquer restrição dessa agressividade dirigida para fora estaria fadada a aumentar a autodestruição, a qual, em todo e qualquer caso, prossegue. Ao mesmo tempo, pode-se suspeitar, a partir desse exemplo, que os dois tipos de instinto raramente — talvez nunca — aparecem isolados um do outro, mas que estão mutuamente mesclados em proporções variadas e muito diferentes, tornando-se assim irreconhecíveis para nosso julgamento. No sadismo, há muito tempo de nós conhecido como instinto componente da sexualidade, teríamos à nossa frente um vínculo desse tipo particularmente forte, isto é, um vínculo entre as tendências para o amor e o instinto destrutivo, ao passo que sua contrapartida, o masoquismo, constituiria uma união entre a destrutividade dirigida para dentro e a sexualidade, união que transforma aquilo que, de outro modo, é uma tendência imperceptível, numa outra conspícua e tangível. (FREUD, 1996, v.21 p.122-123)

Seguindo essa linha de pensamento, dos instintos de vida e de morte, Melanie Klein formula uma teoria da ansiedade diferente da teoria de Freud:

[...] propus a hipótese de que a ansiedade é despertada pelo perigo proveniente da pulsão de morte que ameaça o organismo; e sugeri que essa é a causa primordial da ansiedade. A descrição de Freud da luta entre as pulsões de vida e de morte (luta que leva à deflexão, para fora, de uma parcela da pulsão de morte, e à fusão das duas pulsões) apontaria para a conclusão de que a ansiedade tem origem no medo da morte. (KLEIN, 1991, p.49)

[...]

Inclino-me a pensar também que, se presumirmos a existência de uma pulsão de morte, deveremos também presumir que haja uma resposta a essa pulsão nas camadas mais profundas da mente, sob a forma de medo do aniquilamento da vida. Assim, em minha concepção, o perigo resultante do trabalho interno da pulsão de morte é a primeira causa de ansiedade. Uma vez que a luta entre as pulsões de vida e de morte persiste a vida inteira, essa fonte de ansiedade jamais é eliminada, e entra como um fator permanente em todas as situações de ansiedade. (KLEIN, 1991, p.50)

Para Klein a ansiedade seria anterior ao nascimento, ao contrário de Freud, para quem o nascimento é o protótipo do sentimento de ansiedade. Quanto ao nascimento, Klein diz: “Podemos presumir que a luta entre as pulsões de vida e de morte já está em atividade por ocasião do nascimento e acentua a ansiedade persecutória provocada por essa dolorosa experiência.” (KLEIN, 1991, p.52).

Klein vai diferenciar duas modalidades básicas de ansiedade: a ansiedade persecutória e a depressiva. Mas, apesar de assinalar que a distinção entre ambas de modo algum é nítida, vai dizer:

[...] cheguei à conclusão de que a ansiedade persecutória se relaciona predominantemente ao aniquilamento do ego; a ansiedade depressiva está vinculada predominantemente ao dano feito aos objetos amados, internos e externos, pelos impulsos destrutivos do sujeito. A ansiedade depressiva tem variados conteúdos, tais como: o objeto bom está ferido, está sofrendo, está num estado de deterioração; transformou-se num objeto mau; está aniquilado, está perdido e nunca mais estará presente. Também concluí que a ansiedade depressiva se acha estreitamente ligada à culpa e à tendência a fazer reparação. (KLEIN, 1991, p.55)

E que:

Durante a posição esquizo-paranóide, isto é, nos primeiros três a quatro meses de vida, os processos de cisão – que envolvem a cisão do primeiro objeto (o seio), bem como dos sentimentos para com este – atingem seu auge. O ódio e a ansiedade persecutória prendem-se ao seio frustrador (mau), e o amor e o reassentamento, ao seio gratificador (bom). Entretanto, mesmo nesse estágio, tais processos de cisão jamais são plenamente eficazes, pois, desde o começo da vida, o ego tende a integrar-se e a sintetizar os diversos aspectos do objeto. (Pode-se considerar essa tendência como uma expressão da pulsão de vida.) Mesmo em bebês muito pequenos parece haver estados transitórios de integração – os quais se tornam mais frequentes e duradouros à medida que o desenvolvimento prossegue – em que a cisão entre o sei o bom e o mau é menos acentuada. Nesses estados de integração, dá-se certa síntese entre o amor e o ódio em relação aos objetos parciais, síntese que, segundo minha concepção atual, origina a ansiedade depressiva, a culpa e o desejo de reparar o objeto danificado – em primeiro lugar, o seio bom (KLEIN, 1991, p.55-56)

E, apesar da ansiedade persecutória ser predominante da posição esquizo-paranóide e da ansiedade depressiva, da posição depressiva, essas ansiedades continuam presentes ao longo da vida do indivíduo.

As duas modalidades de origem à ansiedade na vida posterior, das quais Freud fala, a ansiedade automática e como sinal, dizem da forma como se apresenta a ansiedade, assim como distingue a evolução das situações de ansiedade na vida posterior. Já Klein, quando caracteriza as duas modalidades de ansiedade, não diz sobre a *forma* que se apresentam, mas sobre seu *conteúdo*, o que equivaleria ao significado

das situações de perigo de Freud. Acredito que as duas teorias, freudiana e kleiniana, sobre a ansiedade não são necessariamente contraditórias.

Tratei do conceito de angústia ou ansiedade para esses dois autores da psicanálise, Freud e Melanie Klein, mas o conceito não pode ser tomado como exata expressão da realidade, pois um conceito é um modelo, e como tal, pode ser utilizado como parâmetro para entender a realidade.

Professora Helena e suas angústias

Sobre o uso de material clínico, Gilberto Safra fala sobre o consultório, mas o que ele diz cabe à pesquisa em psicanálise, trocando-se analista por pesquisador e analisando ou paciente por entrevistado:

Seria o relato apresentado uma expressão acurada do que realmente se passou no consultório, uma vez que o analista não toma notas durante as sessões e que a descrição clínica é sempre construída a partir de sua memória?

Muitos são os fenômenos que se passam entre analista-analisando impossíveis de serem registrados. Como registrar por qualquer meio disponível as inúmeras associações realizadas, silenciosamente, pelo analista diante do comportamento e verbalizações do paciente? Ou mesmo as diversas reações psíquicas ocorridas no analisando ao ouvir uma intervenção do analista?

Há uma dimensão infinita no encontro, que mesmo com o uso de aparelhos de registro sofisticados, do ponto de vista tecnológico, não conseguiríamos abranger. (SAFRA, p.123-124, 1993)

E ainda:

[...] o relato não consegue descrever o que ocorreu na sessão. Pretender que fosse exato seria acreditarmos onipotentemente que captamos o absoluto. Para a utilização do material clínico para pesquisa, precisaremos levar em conta que se trata de um recorte, limitado por um determinado ponto de vista. É reconhecendo esse limite que manteremos nossa objetividade na investigação que procuramos realizar. (SAFRA, p.124, 1993)

Portanto, o recorte é meu. Tanto na transcrição da entrevista como na análise, a interpretação é minha. É minha a leitura da entrevista e de modo algum abrange a totalidade do que aconteceu naquele encontro.

Os nomes da professora e do aluno citado por ela na entrevista foram substituídos por nomes fictícios. Seus verdadeiros nomes serão mantidos em sigilo para preservar a identidade deles.

Helena era uma professora de uma 2ª série do Ensino Fundamental em uma escola de Campinas situada em uma área de alta exclusão social, sem asfalto e sem rede de esgoto.

Durante o período que freqüentei a escola (2006-2007), ora a diretora estava sem OP (orientadora pedagógica), ora sem vice. Era uma situação difícil. Apesar do esforço que a diretora fazia, sozinha não poderia dar conta do volume de trabalho daquela escola que funcionava das 7:00 às 23:00, atendia cerca de 1800 alunos, da 1ª série do Ensino Fundamental até o Ensino Médio, além do EJA (Educação de Jovens e Adultos), distribuídos em 4 turnos.

O prédio, construído pelo Governo Estadual, é resultado de antiga reivindicação de moradores e veio substituir, em 2004, os antigos *containers* que abrigavam a escola desde 1998. Compartilham o prédio a equipe vinculada à Prefeitura Municipal de Campinas, responsável pelo Ensino Fundamental e a sala de EJA1, e a equipe vinculada à Secretaria de Estado da Educação, responsável pelo Ensino Médio e a sala de EJA2.

A limpeza das salas de aula era feita durante o intervalo das crianças. Ao final do intervalo, a sala estava revirada, as carteiras fora do lugar e cheias de poeira, a qual se espalhava à medida em a sala era varrida.

Iniciei a pesquisa na escola quando minha orientadora começou um projeto de acompanhamento, em reuniões semanais, de um grupo de professores para discutir sobre as crianças com dificuldades. Assim eu já conhecia a professora Helena dessas reuniões que freqüentava e cheguei a assistir uma aula em sua sala.

Helena dificilmente falava nas reuniões semanais do projeto. É uma pessoa quieta.

Diferentemente dos outros professores que entrevistei em minha pesquisa, não fui eu que solicitei a entrevista, Helena se ofereceu para ser entrevistada. Quando soube sobre o que se tratava minha pesquisa, logo se ofereceu para falar e disse que sentia muita angústia. Marcamos a entrevista.

Foi uma entrevista curta, durou cerca de 40 minutos.

Falei do tema de minha pesquisa e pedi para que falasse sobre isso, a angústia diante do aluno.

H: “Tem alunos que se esforçam, tentam, mas não conseguem fazer a atividade. Tem também aqueles que não estão nem aí, não tem interesse em fazer. Esses são os alunos que despertam angústia. Sinto muita angústia diante do descaso dos pais. Na reunião de classe, de uma sala de 30, somente 9 pais compareceram e desses, só com um que eu precisava falar. Sinto angústia por não ter a colaboração dos pais. Mando bilhete, mas não aparecem. Falo para virem à noite (também dá aula no EJA), se trabalham, mas não vêm. Acho que se tivesse o apoio dos pais, as crianças melhorariam, melhoraria o trabalho.”

H: “Uma vez peguei um aluno que dava trabalho e sentei com ele para conversar. Aí soube que o pai dele tinha sido morto e ele viu. A mãe bebe e bate nele. Ele encheu os olhos de lágrimas. Fiquei com pena dele. Chamei a mãe para conversar. Veio o vizinho, um garoto, com jeito de homossexual e disse que a mãe não bebia não. Falei para o garoto que precisava falar com a mãe do menino. Enfim ela veio. Chamou o filho de traste. Disse que ele mente, inventa, que ela só bebia uma cerveja e não eram todos os fins de semana. Depois disso fiquei sabendo e tive certeza que ela era alcoólatra, batia no menino e era prostituta.”

H: “Os pais não estão nem aí, como as crianças vão ligar?”

Perguntei sobre seu sentimento em relação às crianças que a preocupavam.

H: “Às vezes dá um ódio, mas no fundo eu tenho pena.”

H: “Já faz quinze anos que dou aula. Eu era do estado e é o meu primeiro ano na rede municipal. Mas nunca peguei uma sala assim. Parece que escolheram os piores, com mais problemas, e colocaram nessa sala! Nos quinze anos de trabalho nunca me senti assim! Tenho vontade de largar a sala, pedir licença, mas tenho dó da sala da noite. Agora, à noite está engrenando e não largo por causa deles. Se pudesse largar só as crianças, já teria largado. Não sei mais o que fazer! O que eu faço? Sempre gostei de dar aula, ia com alegria, mas agora é um sacrifício de manhã. À noite não, vou dar aula com prazer e é recompensador à noite.”

H: “Para os alunos que se esforçam, dou atividades diferentes, trabalho diferente com eles, mas os que não tem interesse? O que faço? Eles nem querem fazer!”

Perguntei do sentimento dela com ela mesma diante desses alunos que se esforçam e não aprendem e dos que não querem fazer nada.

H: “Frustração, incompetência. Eu me sinto uma completa incompetente!”

H: “Tem um aluno chamado Fernando. Esse... eu nem sei descrever o que sinto.” (deu a entender que não era um sentimento bom, pela expressão de seu rosto)

Não consegui definir o que sentia em relação a ele.

D: “Como uma antipatia?”

H: “É como uma antipatia muito grande. É uma coisa ruim, não gosto nem de olhar para ele. Ele é muito cínico. Faz as coisas, sabe que a professora viu e diz que não fez. Mente. Esse, nem quando traz cartinha, consigo gostar. Só digo obrigada.” (continuava a demonstrar, com a expressão de seu rosto, que se tratava de um sentimento negativo)

H: “Se puder escolher (não é efetiva), escolho aqui de novo. Tenho uma ótima relação com todo mundo, com a direção, funcionários, gosto das colegas (opinião diferente das entrevistas anteriores para quem as colegas eram fonte de angústia também).”

Pedi minha ajuda, me perguntou o que deveria fazer. Não insistiu, não respondi.

Depois falei que a idéia era discutir no grupo de TD, que tinha o objetivo de tentar entender as crianças.

H: “Conversei com a avó do Fernando e ele é do mesmo jeito em casa. A avó não agüenta mais, vai falar para a mãe dele, parece que mora em São Paulo, levá-lo ou vai entregar para o conselho tutelar. A professora de educação física, ela não falou, mas sinto que também tem esse mesmo sentimento pelo Fernando. Descubri há pouco tempo quem era a professora do ano passado e ela também sentia a mesma coisa.”

Falei que essa criança repetia a relação que estabelecia com as pessoas e que as discussões nas reuniões poderiam ajudar a entender essas crianças e tentar mudar o tipo de relação que estabelece, mas que não era fácil.

Quanto à pesquisa, queria saber se a angústia dela era comum, o que eu podia dizer. Falei que estava no começo, era a terceira entrevista. Notou que estava no começo e pediu que depois dissesse o que descobrisse, mesmo que fosse no fim do próximo ano. Eu tinha comentado que a idéia era estar no projeto da Ana e na escola no próximo ano também.

Helena, durante a entrevista, tinha dito que várias vezes já tinha faltado ou tirado licença por nervoso, mas que o máximo que tinha ficado em casa eram 3 dias seguidos. Mais para o final da entrevista perguntei o que fazia para lidar com o sentimento de angústia.

H: “Um dia que fico em casa resolve, já me sinto aliviada. Um dia que falto já resolve.”

A angústia do professor diante do aluno, entre outros motivos, pode ter origem no fato de o primeiro se sentir desprovido de sua autoridade e maturidade diante de um sistema educacional como o de nosso país, com suas políticas educacionais que burocratizam as relações nas escolas, não propiciam adequadas condições de trabalho para o professor, e não permitem condições objetivas para a realização de um bom trabalho tanto na escola como instituição, como dentro da sala de aula.

Os alunos são, de alguma forma, objetos de amor do professor e quando o professor sente que eles foram prejudicados ou danificados, tende a fazer reparações. Mas diante da ineficiência desse sistema educacional, parece impossível que o professor consiga assumir toda a responsabilidade da ineficiência e mantenha a tendência a fazer reparação diante de seus alunos. Ao se sentir desta maneira, acaba regredindo para a posição esquizo-paranóide, vivenciando a ansiedade persecutória e fazendo uso de um mecanismo de defesa chamado *projeção*.

Segundo Laplanche e Pontalis, projeção é a “operação pela qual o sujeito expulsa de si e localiza no outro – pessoa ou coisa – qualidade, sentimentos, desejos e mesmo ‘objetos’ que ele desconhece ou recusa nele” (LAPLANCHE, PONTALIS, 2001, p.374). Fazendo uso deste mecanismo de defesa, o professor projeta no aluno seu sentimento agressivo e este acaba se tornando uma figura ameaçadora para o professor.

Helena fala que se sente angustiada com o descaso do aluno e dos pais, como se esperasse um maior reconhecimento de seu trabalho e a valorização dele. Parece também que se sente frustrada quanto às suas expectativas como professora quando diz se sentir incompetente “Frustração, incompetência. Eu me sinto uma completa incompetente!”, é o caso do temor do superego, em que frustra suas próprias expectativas.

É de se esperar que todos se sintam incompetentes em alguns momentos, mas o que chama atenção na fala de Helena é a totalidade dessa situação em relação às crianças. Um sentimento de fracasso e incompetência, que deveria ser localizado em

parte da experiência de Helena, com algumas crianças ou em alguns momentos, toma conta de todo o seu *self* e de toda relação com a sala. Parece que Helena não se sente incompetente em alguns momentos ou com algumas crianças, mas com todas elas todo o tempo. Nessa situação, fica difícil recuperar algum ânimo para a realização de seu trabalho, para encontrar momentos em que seu senso de realidade possa atuar e que note que este estado total não é real, que entre os alunos há movimentos diversos, tanto de interesse quanto de desinteresse, de facilidade e de dificuldade em aprender. Soma-se a isso a impossibilidade, talvez passageira, mas determinante, de mobilizar suas fantasias onipotentes, as quais, mesmo em situações desfavoráveis, dão a ela a capacidade de acreditar em uma melhora ou sucesso. Isto pode justificar a necessidade dela de faltar às aulas. Ao que tudo indica, somente nesses momentos, em que se distancia da sala de aula, é que pode recuperar algum fôlego e depositar uma nova energia em seu trabalho.

O caso do aluno Fernando, em que Helena reclama: “Ele é muito cínico. Faz as coisas, sabe que a professora viu e diz que não fez. Mentira.”, é um caso de falta de consideração do aluno pelo professor, gera impotência e tira sua autoridade. Mas não é somente isso que podemos verificar em relação à angústia neste caso.

Helena fala sobre o seu sentimento em relação a um aluno e diz, “eu nem sei descrever o que sinto [...] É uma coisa ruim, não gosto nem de olhar para ele. [...] Esse, nem quando traz cartinha, consigo gostar.”. Ela não consegue nomear o que sente, e tenho uma hipótese de que esse sentimento que Helena não consegue definir, mas que demonstra pela expressão de seu rosto quando fala dele, é ódio. Parece que ódio é o sentimento que esse garoto desperta nela. E parece não ser somente na professora que Fernando desperta esse sentimento, na avó, na professora de educação física e na professora do ano passado. Fernando repete este modelo de relação com as pessoas com quem convive. Isso é o que chamamos de transferência, “processo pelo qual os desejos inconscientes se atualizam sobre determinados objetos no quadro de um certo tipo de relação estabelecida com eles [...]. Trata-se aqui de uma repetição de protótipos infantis vivida com um sentimento de atualidade acentuada.” (LAPLANCHE, PONTALIS, 2001, p.514)

A resposta à transferência, chamamos de contratransferência, e no caso é o sentimento de ódio que Fernando desperta em Helena e nas outras pessoas.

Winnicott, em seu artigo de 1947, *O ódio na contratransferência* (2000), vai dizer que:

Na análise de psicóticos, o analista encontra-se sob uma pressão muito maior para manter o seu ódio latente, e só poderá fazê-lo se estiver plenamente consciente do mesmo. Gostaria de acrescentar que em certos estágios de certas análises o ódio do analista é na verdade buscado pelo paciente, e nesses momentos é necessário expressar um ódio que seja objetivo. Quando o paciente está a procura de um ódio legítimo, objetivo, ele deve ter a possibilidade de encontrá-lo, caso contrário não se sentirá capaz de alcançar o amor objetivo. [...] Ao que parece, a criança poderá acreditar que é amada somente depois que conseguir sentir-se odiada. (WINNICOTT, 2000, p.283)

Fazendo um paralelo com o contexto pedagógico no qual se encontra a professora, é como se Fernando procurasse ser odiado e precisasse encontrar esse ódio que procura. É possível que ele experimente relações em que esse sentimento muitas vezes predomine sem que ele o entenda ou nomeie. Daí a necessidade, tal como a do analisando citado acima, de saber, objetivamente, que o outro o odeia, um saber que vai além da experiência difusa de se sentir odiado, para poder estabelecer outro tipo de relação com esse outro. Em casos como esse, o professor deveria deixar o aluno saber que é odiado por ele (professor), pois é isso que ele (aluno) provoca e quer descobrir com a ‘ajuda’ do professor.

Em sua formação o professor aprende que deve ter compromisso político-pedagógico na educação do aluno, valorizá-lo, respeitá-lo, aumentar sua auto-estima, nem sempre é explícita a mensagem de que é dever do professor amar seus alunos, mas há uma mensagem tácita de que não se pode odiar. Nenhum professor tem em sua formação algo que lhe permita pensar sobre essa possibilidade, sobre essa necessidade do aluno de saber que é odiado, aceitar que o aluno suscita ódio no professor, que isso é possível e que pode ser verbalizado para o aluno, para o próprio bem dele e para o bom andamento do trabalho pedagógico com esse aluno e com toda a sala.

Winnicott relata o caso, durante a Segunda Guerra Mundial, de um garoto de uma instituição para crianças que ele recebeu em sua casa pelo período de três meses e que despertava esse ódio:

O ponto importante em relação a este trabalho é o modo como o desenvolvimento da personalidade do menino provocava ódio em mim, e o que eu fiz a esse respeito.

Bati nele? A resposta é não, nunca. Mas eu teria tido que bater nele se não soubesse tudo a respeito do meu ódio, e se não o fizesse saber também. (WINNICOTT, 2000, p.284)

Quanto mais claros os sentimentos do professor, para o próprio professor, em relação ao aluno, maior é a possibilidade de lidar bem com eles.

Sara Matthews (2007) faz um belo paralelo deste artigo de Winnicott com o ensino. Vai dizer que:

A dinâmica do ódio entre professora e aluno se move em duas direções: a transferência do ódio do aluno para a figura de autoridade e a contratransferência do ódio da professora para o aluno. A professora deve tolerar o ódio do aluno tão bem quanto o seu próprio. A fim de fazer isto, ela precisa aprender a distinguir a diferença entre o ódio que ela sente e o ódio direcionado para ela.¹

Winnicott sugere que a mãe odeia seu bebê desde o início, “a mãe odeia o bebê antes que este a odeie, e antes que ele possa saber que sua mãe o odeia.” (WINNICOTT, 2000, p.285), e apresenta motivos para a mãe odiá-lo. Sara Matthews adapta esses motivos do ódio da mãe pelo bebê para a relação professora-aluno:

O aluno não é um reflexo de sua própria concepção mental.
 O aluno representa um perigo para sua autoridade.
 O aluno é impiedoso, trata-a como lixo, como uma serva sem pagamento.
 O aluno se mostra desiludido com ela.
 A excitação do aluno é com o conhecimento e não com a professora, uma vez que o conhecimento é adquirido a professora é jogada fora como uma casca de laranja.
 A vida deve desdobrar-se em razão do aluno e tudo isto precisa de atenção da professora e detalhado e contínuo estudo, por exemplo ela não deve ficar ansiosa quando ensina.
 No início o aluno não sabe tudo o que a professora faz ou o que sacrifica por ele. Especialmente não pode admitir seu ódio.
 O aluno é desconfiado, recusa as sugestões da professora e faz com que ela duvide de si mesma, mas aprende bem com aquela outra professora.
 A professora deve amar o aluno, suas idéias e tudo, ao menos no início, até que o aluno comece a duvidar de si próprio.
 Se a professora falha com o aluno no início, sabe que ele se vingará para sempre.
 O aluno a excita mas a frustra – ela não pode devorá-lo nem fazer sexo com ele.²

¹ The dynamic of hate between the teacher and the student moves in two directions: the student’s transference of hate onto the figure of authority and the teacher’s countertransference of hate onto the student. The teacher must tolerate the student’s hatred as well as her own. In order to do this, she needs to learn to tell the difference between the hatred she feels and the hatred directed towards her. (MATTHEWS, 2007, p.188, tradução minha)

² The student is not a reflection of her own mental conception. The student presents a danger to her own authority.

E quanto à relação da mãe com o bebê, Winnicott ainda diz que:

Quem sabe [a mãe] recebe alguma ajuda das canções de ninar que ela canta e que felizmente o bebê não pode compreender?

[...]

Nana neném no galho lá em cima,
Se o vento sopra o berço se inclina,
Se o galho se parte o berço despenca,
O bebê cai no chão e o berço arrebenta.

Penso na mãe (ou no pai) brincando com o bebê. O bebê adora a brincadeira, e não sabe que o pai ou a mãe estão expressando ódio com suas palavras, por vezes em termos de símbolos ligados ao nascimento. Não se trata de uma canção sentimental. O sentimentalismo não tem utilidade para os pais, pois consiste numa negação do ódio, e do ponto de vista do bebê o sentimentalismo na mãe é muito prejudicial.

Não creio que uma criança humana ao desenvolver-se seja capaz de tolerar toda a extensão de seu ódio num ambiente sentimental. Ela precisa de ódio para poder odiar. (WINNICOTT, 2000, p.287)

E aqui o paralelo pode ser feito entre mãe/pai e professor.

Além de reconhecer que o aluno suscita ódio no professor, é também necessário reconhecer essa anterioridade do ódio do professor em relação ao ódio do aluno. O professor precisa saber que seu aluno sempre será o sujeito, ou mais um, no caso daquele professor que já tenha experienciado a paternidade ou maternidade, que lhe apontará sua incompletude e imperfeição. Mesmo na hipótese de um cenário irreal, absolutamente ideal, em que o aluno corresponda a tudo que o professor espera, o final

The student is ruthless, treats her as scum, as an unpaid servant.

The student shows disillusionment about her.

The student's excitement is with knowledge and not with the teacher, so that once knowledge is made the teacher is thrown away like an orange peel.

Life must unfold at the student's rate and all this needs the teacher's attention and detailed and continuous study, for instance she must not be anxious when teaching.

At first the student does not know all what the teacher does or what the teacher sacrifices for her.

Especially the student cannot allow for her hate.

The student is suspicious, refuses the teacher's suggestions and makes her doubt herself, but learns well with that other teacher down the hall.

The teacher has to love the student, ideas and all, at least at the beginning, until the student begins to doubt herself.

If the teacher fails the student at the start she knows the student will pay her out for ever.

The student excites her but frustrates – she mustn't eat her or trade in sex with her. (MATTHEWS, 2007, p.188, tradução minha)

do processo é a situação de abandono na qual o aluno lança o professor ao passar de ano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREUD, Sigmund. Apêndice: O termo "Angst" e sua tradução inglesa. In: _____. *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, v.3. p.117-118, 1996.

FREUD, Sigmund. Além do princípio de prazer (1920). In: _____. *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, v.18. p.13-75, 1996.

FREUD, Sigmund. Inibições, sintomas e ansiedade (1926 [1925]). In: _____. *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, v.20. p.81-171, 1996.

FREUD, Sigmund. O mal-estar na civilização (1930 [1929]). In: _____. *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, v.21. p.67-148, 1996.

FREUD, Sigmund. Novas conferências introdutórias sobre psicanálise (1933 [1932]). In: _____. *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, v.22. p.13-177, 1996.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. p.220.

KLEIN, Melanie. Sobre a teoria da ansiedade e da culpa.(1948). In: _____. *Inveja e gratidão e outros trabalhos*. Rio de Janeiro: Imago, 1991, p.44-63.

KLEIN, Melanie. As origens da transferência (1952). In: _____. *Inveja e gratidão e outros trabalhos*. Rio de Janeiro: Imago, 1991, p.70-79.

LAPLANCHE; PONTALIS. *Vocabulário da Psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 374, 497, 514.

MATTHEWS, Sara. Some notes on hate in teaching. *Psychoanalysis, culture and society*, USA, v. 12, n. 2, p.185-192, jul 2007.

SAFRA, Gilberto. O uso de material clínico na pesquisa psicanalítica. In: SILVA, Maria Emília Lino da (coord.). *Investigação e psicanálise*. Campinas-SP: Papyrus, 1993. p.103-118.

WINNICOTT, Donald Woods. O ódio na contratransferência. In: *Da pediatria à psicanálise: obras escolhidas*. Tradução: Davy Bogomoletz. Rio de Janeiro: Imago, 2000. p. 277-287.