

AUTORIDADE E SEDUÇÃO: MANIFESTAÇÕES SUTIS EM SALA DE AULA

*Francisca Rodrigues Lopes**
Universidade Federal do Norte do Tocantins
<https://orcid.org/0000-0003-4412-3523>

RESUMO

A reflexão sobre a sedução na relação pedagógica partiu da suposição de que entre professor e aluno existe algo mais que a simples transmissão de saberes. A intenção de desenvolver assunto tão polêmico tem por finalidade problematizar os resultados da pesquisa *Sedução e Desejo: o universo das relações e das representações no espaço da sala de aula*, que se dispôs a investigar a sedução que emerge da relação pedagógica. A metodologia foi a de pesquisa bibliográfica, tendo como principal fundamento a teoria freudiana sobre sedução. As leituras e discussões levaram a pensar que esse evento, puramente humano, traduzido no desejo que os sujeitos têm de saber do saber do outro, não escolhe espaço para se manifestar, escolhe os mecanismos e os objetos de desejo. Concluiu-se que a sala de aula, espaço em que as relações e as representações tomam forma, assume a predisposição para que a sedução se manifeste, camuflando, assim, a autoridade do professor e a falsa ingenuidade do aluno.

Palavras-chave: Sedução; Autoridade; Desejo de saber; Sala de aula.

ABSTRACT

AUTHORITY AND SEDUCTION: SUBTLE MANIFESTATIONS IN THE CLASSROOM

The reflection on seduction in the pedagogical relationship started from the assumption that between teacher and student there is something more than the simple transmission of knowledge. The intention of developing such a controversial subject aims to problematize the results of the research *Seduction and Desire: the universe of relationships and representations in the classroom space*, which was willing to investigate the seduction that emerges from the pedagogical relationship. The methodology was bibliographical research, based on Freudian theory on seduction. The readings and discussions led us to think that this event, purely human, translated into the desire that the subjects must know the knowledge of the other, does not choose space to manifest, chooses

* Doutora em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Professora Associada da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). Centro de Educação, Humanidades e Saúde na cidade de Tocantinópolis/Tocantins/Brasil. E-mail: Francisca.lopes@ufnt.edu.br

the mechanisms and objects of desire. It was concluded that the classroom, a space in which relationships and representations take shape, assumes the predisposition for seduction to manifest itself, thus camouflaged the teacher's authority and the student's false naivety.

Keywords: Seduction; Authority; Desire to know; Classroom.

RESUMEN

AUTORIDAD Y SEDUCCIÓN: MANIFESTACIONES SUTILES EN EL AULA

La reflexión sobre la seducción en la relación pedagógica comenzó a partir de la suposición de que entre profesor y alumno hay algo más que la simple transmisión del conocimiento. La intención de desarrollar un tema tan controvertido tiene como objetivo problematizar los resultados de la investigación *Seducción y Deseo: el universo de las relaciones y representaciones en el espacio del aula*, que estaba dispuesto a investigar la seducción que surge de la relación pedagógica. La metodología fue la investigación bibliográfica, basada en la teoría freudiana sobre la seducción. Las lecturas y discusiones nos llevaron a pensar que este acontecimiento, puramente humano, traducido al deseo de que los sujetos tengan que conocer el conocimiento del otro, no elige el espacio para manifestarse, elige los mecanismos y objetos del deseo. Se llegó a la conclusión de que el aula, un espacio en el que las relaciones y las representaciones toman forma, asume la predisposición para que la seducción se manifieste, camuflando, así la autoridad del maestro y la falsa ingenuidad del estudiante.

Palabras clave: Seducción; Autoridad; Deseo de saberlo; Aula.

Introdução

A constante pergunta sobre o que seria a tarefa da educação e o papel do educador tem direcionado diversas pesquisas e levantado inúmeros questionamentos; já a pergunta sobre qual é o papel da sedução na relação pedagógica não tem sido muito comum. Primeiro, pelas conotações que os significados desta palavra produzem e, depois, porque a maioria dos autores prefere usar termos mais suaves, como encantar, fascinar etc. No entanto, é preciso entender que, no espaço da sala de aula, a relação que se estabelece entre professor e aluno está carregada de mecanismos que representam desejos implícitos de sedução e de autoridade.

O fazer pedagógico, cotidianamente, proporciona ao professor a oportunidade de envolver seus alunos no processo educativo e despertar o desejo pelo conhecimento. No entanto, é provável que na ausência de uma certa identificação entre eles o processo esteja

fadado ao fracasso, seja pela rejeição aos conteúdos ensinados, seja pela indisciplina, que é a negação da autoridade. Por outro lado, ao se identificar com o professor, o aluno deixa de ser mero receptor e passa a ser ator no processo transferencial de ensino e de aprendizagem.

Nesse sentido, o professor ao entender o que se passa com os alunos – seus conflitos e sintomas –, através da capacidade de saber ouvir, além do que é dito, também os sentimentos e os significados que estes possuem, já se põe como um dos mecanismos da sedução. Isso seria, para Freud (1905), a demonstração de um sentimento narcísico do professor em se tornar o “ideal-do-eu” da criança que busca um “eu-ideal” com quem possa se identificar. Assim, a busca do conhecimento seria bela, como indica o discurso de Pausânias em *O Banquete*:

Um servindo ao outro em tudo que for justo servir, e o outro ajudando ao que está tornan-

do sábio e bom, em tudo que for justo ajudar, o primeiro em condições de contribuir para a sabedoria e demais virtudes, o segundo em precisão de adquirir para a sua educação e demais competências (Platão, 2001, p. 115).

O discurso professoral entra nesse processo como elemento importante. Porém, não é somente da fala para a transmissão de conhecimento que o professor se vale; há nesse jogo uma linguagem não falada que é igualmente importante. O professor, como sujeito falante, pode provocar os mais variados sentimentos, na medida em que está sendo visto, ouvido, desejado ou hostilizado por seus alunos. Nessas representações de papéis, professor e aluno se colocam como seres desejantes em busca de autoafirmação.

Além da conotação da sexualidade, a sedução remete também às questões polêmicas, como poder e autoridade, que são dificultadoras de uma relação professor-aluno positiva. Por isso, é preciso examinar se a sedução que se manifesta na relação pedagógica agrega os sujeitos na construção de conhecimento, e se a autoridade exercida pelo professor – adquirida por ser representante de uma instituição ou outorgada pelos alunos – coloca-se em função das relações de inclusão ou se reduz o aluno à condição passiva de simples aprendiz do saber do mestre.

O poder dos líderes – nesse caso, o professor – sempre despertou fascínio nos seus liderados. Uma espécie de idealização e identificação com aquele que tem autoridade. Essa afirmação provoca a busca de uma problemática levantada por Chauí há bastante tempo, quando questiona:

De onde vem e por que vem a sedução de tornar-se guru? De onde vem e por que vem em nós e nos alunos o desejo de que haja um mestre, o apelo à figura da autoridade? E por que, divididos que somos, não cessamos de ter consciência desse risco e dessa sedução, nem cessamos de agir para promovê-los? (Chauí, 1980, p. 40).

Para tentar responder a estes questionamentos far-se-á o seguinte percurso: primeiro,

uma breve revisão bibliográfica sobre a palavra “sedução” em dicionários etimológicos e de psicanálise, tendo como base a teoria freudiana. Em seguida, discute-se a questão da autoridade transmutada na figura do professor como líder e, finalmente, procura-se conjugar tudo isso para tentar entender como se processa a sedução na relação pedagógica.

É necessário destacar que as discussões contidas neste artigo são descendentes de estudos e discussões sobre as temáticas da sedução e da autoridade na relação pedagógica realizadas junto ao Núcleo de Estudos sobre Infância e Linguagem (NEIL). Parte desses estudos resultou, também, de um trabalho dissertativo, defendido no ano de 2003, junto ao Programa de Pós-graduação em Comunicação e Semiótica da Pontifícia Universidade de São Paulo (Lopes, 2003).

Da palavra sedução, seus conceitos e interpretações

Antes de aprofundar qualquer discussão sobre a palavra sedução considerou-se importante buscar seus significados, em diferentes fontes, e as compreensões que deles decorrem. Tal investida partiu de uma revisão sobre o sentido etimológico da palavra, por meio de dicionários e na compreensão psicanalítica, tendo como base de apoio a teoria freudiana.

De acordo com o Dicionário Etimológico Nova Fronteira (1997), a palavra sedução vem do latim *seducere* e significa: 1. *Levar à parte*; 2. *Puxar para si*; 3. *Separar*; 4. *Dividir, repartir*. Do Dicionário Larousse Cultural (1999) extraíram-se os significados: 1. *Ato ou efeito de seduzir ou ser seduzido*; 2. *Atração, fascínio, encanto*.

Essa diversidade de significados fez com que a palavra “sedução” carregasse em si o destino de evocar uma série de conotações que a tornam recheada de preconceitos que determinam uma certa resistência por parte das pessoas. Porém, explorando seus significados, é possível aliviar essa tensão, tendo em vista que todas

as pessoas participam da sedução, isto é, são sedutoras e estão inseridas em um mundo em que a sedução é, diariamente, colocada em prática, por diversos mecanismos, cujos objetivos são, consciente ou inconscientemente, a conquista do outro.

O problema é que as significações evocadas pela palavra “sedução” parecem ter sido marcadas, especialmente, pela conotação que a visão religiosa lhe impôs, ao ser colocada como referente ao sexo e às coisas ruins. Esse ponto de vista encontrou reforço na filosofia que a remete às coisas do mal, do mundo do artifício, da bruxaria e da feitiçaria por não ocupar lugar nas coisas ordenadas e reais. Nessas visões o sedutor foi posto, através da literatura, como aquele que subverte a ordem e as coisas para o mal, como geralmente é encontrado em personagens que tomam a posição de líder.

Renato Mezan, em sua obra *A Sombra de Dom Juan e outros ensaios* (1993), elaborou um importante trabalho em torno da palavra “sedução” e da personalidade do sedutor. Começa examinando um primeiro significado de sedução: “que se inclina artificialmente para mal ou para o erro, descaminhar” (Mezan, 1993, p. 24). Nesse sentido, é como se o indivíduo se encontrasse no caminho certo e, ao ser seduzido, fosse “desencaminhado”, isto é, fosse lesado, enganado e levado a se desviar do caminho do bem e conduzido ao mal.

Esse sentido foi imediatamente reforçado pelo segundo significado, o qual diz respeito a “enganar arditosamente”, ou seja, o processo de sedução passa a ser arquitetado racionalmente para um fim. Esse arquiteto exige artifício e armadilha para que nenhuma das ações previstas pelo sedutor possa desfavorecer a conquista. Aqui a mentira apresenta-se como a teia que vai gerando as situações e envolvendo o seduzido.

No terceiro sentido: “desonra, recorrendo a promessas, amavios ou encanto”, Mezan (1993, p. 24) aponta a perspectiva da sedução como uma “desonra que se estende no tempo”, pois, como uma nódoa impregnada na alma, traz consigo o sabor da vergonha e da dor incurável

pela perda. Esse “algo a menos” que o seduzido agora possui e que o desmoraliza, é o algo que lhe foi retirado e que não pode jamais retornar. Desonra pela vergonha de ter sido enganado, ludibriado com promessas que transmitiam aquilo que ele queria ouvir ou entender.

De acordo com Mezan, esses três significados apresentam o sedutor como alguém “trapaceiro”, “egoísta” e sem nenhum “escrúpulo”, chegando mesmo a ser odioso, assim como alguns críticos definem personagens como a de Dom Juan e de Johannes, do romance *Diário de um sedutor* de Kierkegaard (2002).

O quarto significado de “sedução” refere-se a: “atrair, encantar e deslumbrar”. Aqui, o sedutor não agride; ao contrário, proporciona, ao seduzido, prazer e a possibilidade de descobrir, por si mesmo, a sua potente sexualidade. O encantamento ofertado pelo sedutor provoca no seduzido um desejo de vida.

Porém, a ideia de “encantar” pode remeter, também, à ideia de feitiçaria e de mágica, de onde decorre a conotação à prisão, comum nas histórias de princesas que ficaram presas em torres ou em espelhos, encantadas no tempo, por exemplo: Rapunzel, Alice no país das maravilhas, a Bela Adormecida etc. Já para o significado ‘deslumbrar’ transita a ideia de paralisação, ou seja, o encantamento aparece como algo que prende e amarra. Portanto, há que se concordar com a ambiguidade que os significados trazem, sobre o que Mezan (1993, p. 26) adverte: “Tanto é forte esta ambiguidade constitutiva da sedução, que sua dimensão estética a aparenta por um lado à sexualidade e por outro lado à morte, por um lado ao prazer e ao deleite, por outro ao risco da indiferenciação inerente a todo prazer forte demais”.

O quinto sentido “levar à rebelião, revoltar, sublevar” aponta para um caráter demoníaco e combatido pela religião, através de figuras sedutoras apontados pela Bíblia como na tentação de Jó. Aquele que seduz, para esses fins, é um perturbador da ordem e, por isso, antiético. Características de um sedutor intelectual encontradas em líderes que, utilizando seu poder,

mentem e enganam porque têm um propósito de dominação, como pode ser verificado pela tirania de muitos reis ou chefe de estado.

O sexto sentido, “subornar para fins sediciosos”, remete a uma sedução objetiva em que o sedutor não tem propósito para com o seduzido, mas para consigo mesmo e para inquietar o que está posto. Nesse sentido, essa sedução parte de um desejo mesquinho e que não envolve o outro sentimentalmente nem sexualmente. Diante dessa diversidade de conotações que a palavra sedução admite, Mezan conclui que:

Eis por que o sinônimo mais adequado de ‘seduzir’ é, a meu ver, ‘fascinar’. Toda a ambiguidade da sedução, porém, está em que este domínio resulta da dissimulação: não se manifesta como autoridade nem como violência, e no limite pode ser exercido sem que o objeto da sedução se dê conta de que está sendo ludibriado, conquistado e vencido (Mezan, 1993, p. 27).

Todos esses significados desencadeados pela palavra sedução levam a uma série de entendimentos equivocados, especialmente porque diferentes visões procuram caracterizar, a partir de seu objeto, aquilo que a sedução pode remeter ou significar. Para esta reflexão, por exemplo, os sentidos, de *fascínio* e de *encanto* parecem ser mais adequados.

Antes da psicanálise, a sedução esteve vinculada ao mito da feminilidade e ao poder que o feminino exerce sobre o masculino na conquista de seus desejos; por isso, muitas mulheres foram confundidas com bruxas e feiticeiras e levadas à fogueira pela inquisição. Após ser defendida por Freud como algo que é inerente aos seres, a sedução passou a ser entendida como um processo que se sustenta no desejo de completude, na busca do outro, não no desejo apenas sexual, embora se sustente na sexualidade e na falta do *falo*.

A primeira *teoria da sedução*¹, apresentada por Freud em 1896, se fundamenta na ideia de que um adulto, valendo-se de seu poder, se

sobrepõe a uma criança, reduzindo-a a uma posição desvantajosa. Trata-se, portanto, de um abuso sexual real, em casa ou na rua, cuja lembrança traumática tem como resultado o aparecimento das neuroses e da histeria.

Ao ouvir as histórias de seus pacientes que, na maioria, eram mulheres, Freud percebeu que todos os casos de histeria advinham de um caso de sedução sexual sofrida na infância, o qual as vítimas preferiam esquecer ou recalcar. Essas descobertas impressionaram Freud a ponto de achar que, necessariamente, todas as crianças passaram por situações de sedução real e refletir acerca de seu pai em relação a ele mesmo e dele próprio em relação a suas filhas. Porém, ao aceitar a realidade da sedução, ao acreditar em seus pacientes, Freud estava em desacordo com o clima do pensamento médico da época.

Se usar a palavra “Sedução” causou, para Freud, tamanho mal-entendido, é importante recordar que os significados evocados por esta palavra permitem-lhe ser usada no contexto aplicado aos fatos analisados na etiologia da histeria e em sua tese sobre a sexualidade sem que se cometa nenhuma disparidade conceitual. Talvez o conteúdo dos fatos apresentados e a conotação que foi dada a eles no campo da sedução, bem como os meios envolvidos, tenham sido o que, de fato, tenha incomodado a comunidade psicanalítica da época.

A controvérsia trazida pela teoria da sedução de Freud inflexionou os debates que se sucederam, dos quais três tendências desenvolveram-se. A primeira diz respeito a uma *supervalorização da fantasia e a negação da possibilidade de uma sedução real*. Essa posição foi encontrada entre os freudianos ortodoxos, que apelavam para que a psicanálise não se ocupe dos abusos sexuais sofridos por seus pacientes, tanto na infância quanto na vida adulta, por não considerarem que esse fato tenha total relevância.

A segunda tendência encontrou apoio nos aspectos biológicos, que *negam a existência da fantasia*, e remetem qualquer forma de neuro-

1 Com o nome de *Etiologia da Histeria*, a teoria da sedução foi apresentada no Congresso da Sociedade de Psiquiatria e Neurologia em Viena, na Áustria, em 21 de abril 1896.

se ou psicose a uma causalidade traumática, acometida por uma violação do pensamento e do corpo, realmente sofrida na infância. Essa concepção leva em conta os fatores relacionados à realidade social do indivíduo e seus adeptos chegam a acusar os freudianos por não darem real atenção a essa parte da vida dos neuróticos.

A terceira tendência vem ao encontro da teoria freudiana na sua evolução, a qual aceita a existência da fantasia e do trauma. No plano clínico, leva em conta tanto o abuso real como a fantasia, que aparecem muitas vezes sobrepostas, exigindo do psicanalista atenção para que não as confunda, ou negue uma e supervalorize a outra. Resumindo: tanto a fantasia como o abuso real podem deixar traumas e serem fontes de onde brotam os problemas histéricos.

Uma primeira verificação foi dando lugar à descoberta de que “suas neuróticas” – forma como Freud se referia às doentes que tratava – se escondiam atrás de um mundo de fantasias, que também deixava traumas e favorecia o aparecimento da histeria. Considerou que as histéricas estavam mentindo em relação à sedução sofrida, mas que não era uma mentira o trauma ocasionado pela fantasia. Assim, ele substituiu a teoria da sedução pela teoria da fantasia, ou seja, a teoria de que as fantasias criadas pelas crianças, com tendência histérica, tinham mais força traumática que a própria sedução sexual em si.

Nesse sentido, ao redimensionar a teoria da sedução, Freud esclarece que não é necessário que o adulto seja um perverso sedutor de crianças para que estas se sintam e se queiram seduzidas. Na verdade, já por ser um representante da autoridade patriarcal, o adulto – neste caso, o professor – fica no lugar de objeto edípico; assim, não preciso ser um grande sedutor, basta ser um adulto.

Nota-se, portanto, que, na medida em que se afastava da sedução em sua versão original, Freud aprofundava-se na questão da sexualidade. Observou que as crianças tinham impulsos agressivos contra seus pais e, com isso, se

inscrevia o complexo de Édipo. Assim, independentemente de a sedução realmente ter acontecido ou ser uma fantasia, o que importava, para Freud, eram os efeitos psicológicos, que não conseguem diferenciar o que é real ou imaginário.

No desenvolvimento de sua teoria, Freud previu o seguinte movimento: inicialmente, o fato ocorrido com a criança não é objeto de recalque; só depois, quando ela tem contato com o objeto novamente (ou seja, quando aquela cena se repete), vem à tona a recordação da primeira cena e, com isso, os significados, cujos efeitos produzem o recalque.

Posteriormente, em todos os textos voltados para a sexualidade, Freud trazia de volta a questão da sedução como o fator principal de influência na escolha do objeto e de qualquer outra decisão na vida adulta. As fantasias, advindas dessa sedução originária, assumiam um caráter de verossimilhança com a realidade, a ponto de as seduzidas serem incapazes de saber em que campo estavam, o da fantasia ou o da realidade. É nesse processo que Freud considera que:

É absolutamente normal e inevitável que a criança faça dos pais o objeto da primeira escolha amorosa. Porém a libido não permanece fixa neste primeiro objeto: posteriormente o tomará apenas como modelo, passando dele para pessoas estranhas na ocasião da escolha definitiva. Desprender dos pais a criança torna-se, portanto, uma obrigação inelutável, sob pena de graves ameaças para a função social do jovem, durante o tempo em que a repressão promove a seleção entre os impulsos parciais de ordem sexual, e, mais tarde, quando a influência dos pais, principal fator da repressão, deve abrandar, cabem no trabalho educativo importantes deveres que atualmente, por certo, nem sempre são preenchidos de modo inteligente e livre de críticas (Freud, 1997, p. 53).

O reconhecimento do peso da repressão sexual levou Freud a perceber a necessidade de que as pessoas falem sobre a sexualidade; de que os adultos deixem de fingir que não se lembram mais de sua adolescência, e ele posiciona-se favorável à liberação do tema por

meio da palavra e do pensamento, uma vez que, pela visão da psicanálise, o conceito de sexualidade não pode e nem deve ser reduzido a genitalidade.

Nesse sentido, sedução não deveria ser relacionada, literalmente, às questões do sexo, do erotismo e da perversão, embora mantenham estreitas relações, pois conforme Baudrillard (1991), a sedução é móvel, efêmera, secreta e reversível, e pode manifestar-se para outros destinos. Estes, segundo Kehl (2000): “se fundam na necessidade de ser amado e no medo de ser dominado pelos outros” – entende-se aqui – dominação como a ação realizada por aquele que adquire sobre o outro poder e autoridade, seja ele amante, governante ou educador.

Autoridade, sedução e poder em sala de aula

De acordo com Guzzoni (1995), o termo autoridade deriva do latim erudito “Auctoritas” (*atis*), que significa qualidade, investidura, competência de autor. Refere-se também a: direito ou poder de se fazer obedecer, de dar ordens, de tomar decisões, de agir etc. e, mais explicitamente, ao sentido de “indivíduo de competência indiscutível em determinado assunto”. Este último sentido permite relacionar a autoridade do professor à competência indiscutível no assunto sobre o qual professa, o que pode abrir margem a questionamentos.

Hannah Arendt (2003) diz que a pergunta “o que é ou o que foi autoridade?” aponta para a evidência de que a autoridade está desaparecendo no mundo moderno, como uma crise que se reflete nos sistemas de governos e em outras manifestações de relações humanas. Diz ainda que: “O sintoma mais significativo da crise, a indicar sua profundidade e seriedade, é ter ela se espalhado em áreas pré-políticas tais como a criação dos filhos e a educação, onde a autoridade no sentido mais lato sempre fora aceita como uma necessidade natural” (Arendt, 2003, p. 128).

Na perspectiva psicanalítica, segundo a qual a educação, pela incorporação de normas civilizadas, desvia a mentalidade infantil de sua natureza perversa, aquele que educa adquire, sobre a criança, uma autoridade pautada no poder que representa e na exigência de obediência. Os gregos e os romanos podem ajudar a entender essa questão.

É no discurso platônico apresentado em *A República* que o conceito de autoridade desponta, pois se o governador (rei-filósofo) tinha o poder político, era o filósofo que conhecia o mundo inteligível e se revestia assim da autoridade. Já para os romanos, a autoridade estava baseada na religião e na tradição, sobretudo porque a autoridade romana é um ancião ou um religioso que guarda a tradição (dos deuses) e, através da memória, preserva o passado ao longo do tempo.

O problema de quem tem o poder para governar, seja um estado ou uma sala de aula, é que sempre, como líder, coloca-se na posição superior e acaba por exercer a tirania em relação aos que se encontram em posição de inferioridade, como sinalizado pela célebre figura da pirâmide das classes sociais. Nesse sentido, Arendt considera que o verdadeiro líder ocupa o lugar vazio do desejo.

Em contraposição tanto aos regimes tirânicos como aos autoritários, a imagem mais adequada de governo e organização totalitários parece-me ser a estrutura da cebola, em cujo centro, em uma espécie de espaço vazio, localiza-se o líder; o que quer que ele faça – integre ele o organismo político como em uma hierarquia autoritária, ou oprima seus súditos como um tirano, ele o faz de dentro, e não de fora ou de cima (Arante, 2003, p. 136).

Se a autoridade é tudo aquilo que faz com que as pessoas obedeçam, e se sedução é aquilo que desloca ou desvia, então sedução representa tanto a autoridade como, também, a violência. A diferença está no poder exercido por ambas: a autoridade pela coerção sutil e ideológica, na maioria das vezes, e a sedução pelos processos transferenciais do fascínio e do encanto.

Para Furlani (2000), é muito comum conceituar-se poder como potência, isto é, uma relação de poder que pode ou não envolver consentimento. A autora refere-se ao poder de obter a adesão de outros por meio de persuasão e não pela violência, o que parece ser uma característica dos professores, cujos discursos são um instrumento de mediação entre os conhecimentos e o aluno. Portanto, a autoridade não se baseia somente na relação institucional, mas na competência quanto ao domínio teórico e no encanto de suas práticas.

Conforme Adorno (2000), o professor é o herdeiro do escriba e do monge, pois “O poder do professor é execrado porque só parodia o poder verdadeiro, que é admirado”. Seu poder é baseado no castigo e na coerção, representando, assim, a imagem do mais forte que castiga o mais fraco. Porém, como o saber do professor está em vantagem em relação aos alunos, Adorno, segue seu raciocínio afirmando que a imagem representada pelo docente:

Desempenha um papel erótico. Para adolescentes deslumbrados, por exemplo. Mas, na maioria dos casos, apenas como objeto inatingível; basta que se observem neles leves traços de simpatia, para difamá-lo como injusto. A característica de ser inatingível associa-se à imagem de um ser tendencialmente excluído da esfera erótica. Numa perspectiva psicanalítica, esse imaginário do professor relaciona-se à castração (Adorno, 2000, p. 108).

Diante do exposto, percebe-se que a questão da sedução esbarra, inevitavelmente, no problema da autoridade, o que leva a crer que o poder da autoridade é fascinante e, por isso, aquele que ocupa essa posição já carrega, em si, todos os atrativos da sedução. Para o filósofo Laberthonniere, segundo Guzzoni (1995, p. 21), a questão da autoridade está encarnada na pessoa do educador que tem o papel de guiar, de orientar os alunos em um caminho preestabelecido pela geração adulta, através do qual os jovens, como seres em formação, são ensinados a pensar e a agir.

Nesse sentido, Chauí (1980) fez um apinhado das concepções sobre o professor no

decorrer dos séculos, do qual destacam-se as seguintes considerações:

Platão diria: aquele capaz de fazer com que o outro se lembre da verdade, reconhecendo-a. Rousseau diria: aquele capaz de fazer da cultura uma astúcia que reproduza, por novos caminhos, a vida natural perdida. Kant diria: o que traz as luzes, ensinando a pensar em lugar de fornecer pensamentos. [...] Hegel diria: aquele capaz de fazer lembrar e de trazer as luzes, respeitando as etapas de desenvolvimento da consciência. [...] Um marxista perguntaria: quem educa o educador? Paulo Freire disse: aquele capaz de conscientizar, revelar a opressão e anular a colonização (Chauí, 1980, p. 38).

Como se pode observar, praticamente todos os pensadores valeram-se das palavras: “aquele capaz de...” em suas definições. Tal recorrência conduz a algumas reflexões: qual é o mecanismo que o professor utiliza para manifestar “capacidade” de conduzir seus alunos? Qual é o lugar do conhecimento na relação de sedução e autoridade? Uma ousada suposição leva a pensar no mecanismo da sedução, pois através dela é que o fascínio e o encanto pelo outro, colocado na posição de objeto fascinante, conduzem ao desejo de saber mais, para alcançar aquele que ensina.

Nesse caso, numa relação em que sedução e autoridade sejam conjugadas e beneficiem-se mutuamente, o conhecimento talvez encontre espaço em uma educação orientada para a liberdade – ou seja, uma educação que, segundo Freud, trata de colocar-se em oposição àquela promovida pela pedagogia religiosa, carregada pelo peso da autoridade.

Para Morgado (2002), o professor pode ocupar o lugar da autoridade porque, contratransferindo e se tornando o professor idealizado, transforma-se em sedutor. Isso ocorre porque ocupa o lugar de uma relação libidinal presa nos períodos pré e pós edipiano, uma vez que a vinculação erótica à autoridade inicia-se anteriormente ao complexo de Édipo. Após, o aluno estará vulnerável à sedução contratransferível do professor, ou de qualquer outra pessoa que ocupe o lugar do vínculo afetivo. Tal vínculo

se estabelece sem que professor e aluno o percebam.

Nesse sentido, Adorno (2000) sinaliza que, para que a sedução triunfe, não se deve procurá-la nos eventos transparentes e conscientes da relação pedagógica, mas sim “nas necessidades emocionais e muitas vezes nos desejos e temores primitivos e irracionais” (Adorno, 2000, p. 37). Diante desta colocação, Morgado argumenta que, entretanto, “para que o processo educativo triunfe, é necessário que a pulsão sexual seja sublimada pela atividade intelectual, e que a vinculação erótica entre professor e aluno seja inibida em seu objetivo sexual, assumindo uma feição erótico-intelectual” (Morgado, 2002, p. 39).

Com base no exposto, e retomando a ideia de que a autoridade do professor é pautada no poder que representa e na exigência de obediência, vê-se que nesse transcurso a força de um discurso latente desvia um discurso manifesto, não da sua verdade, mas para a sua verdade. O poder que demanda esse desafio é o da persuasão e da coerção, o que não representa autoridade.

A sala de aula: espaço das relações e representações subjetivas

A sala de aula, esse universo em que coabitam sujeitos de diferentes tradições, é palco das manifestações inconscientes, ou conscientes, dos mais diversos sintomas. Alunos, professores e conteúdos de ensino inter-relacionam-se de forma triádica, através dos processos psicossociais de idealização, identificação, transferência e contratransferência.

É no solo do universo microssocial da sala de aula que os processos de ensino e de aprendizagem vão se constituindo e encontrando os obstáculos oriundos da difícil relação entre os indivíduos, aqui representados pelos pares: mestre/discípulo, professor/aluno, líder/liderado, na condição de sedutor e seduzido. Essas

personagens, assim colocadas, denunciam uma relação diádica do tipo sujeito-objeto.

A superação dessa dicotomia aponta para uma relação entre sujeitos, porque entre eles se instaura o desejo, em ambos, de realizações conjuntas. Esse encontro é possível, por meio de um processo em que, na ação comunicativa, os argumentos utilizados buscam validade para dar lugar a um discurso fadado à inclusão. Nesse sentido, qualquer processo educativo parte da compreensão do desejo do outro e da necessidade que ele tem de saber.

Segundo Lopes (2001), é através da transferência que o professor conquista a simpatia dos alunos; enquanto esta não ocorrer, qualquer outra ação educativa torna-se impossível. Acrescenta ainda que:

Os pedagogos reconhecem que o essencial é o desejo de aprender da criança, e se esmeram em elaborar métodos capazes de suscitá-lo ou estimulá-lo. Mas curiosamente, parecem ignorar a importância das fontes libidinais do desejo de saber e a influência inibitória do recalque sobre a curiosidade intelectual. Quando a criança chega à escola, o essencial no que concerne à sua capacidade de sublimação já está definido. [...] Poderíamos dizer que, do ponto de vista da psicanálise, os métodos de transmissão dos conhecimentos importam pouco frente ao desejo de aprender da criança (Lopes, 2001, p. 29).

Freud (1987) acredita que para ser um educador é preciso ter a capacidade de entender as crianças: “Somente alguém que possa sondar as mentes das crianças será capaz de educá-las e nós, pessoas adultas, não podemos entender as crianças porque não mais entendemos a nossa própria infância” (Freud, 1987, p. 224).

Nos textos que compõem os *Três Ensaios sobre a Teoria da Sexualidade*, de 1995, Freud (2002) descreve o desenvolvimento da sexualidade como estruturado em fases. A educação, ao proibir as manifestações sexuais que são próprias do período genital, incutindo, assim, na criança sentimentos morais, cumpre aquilo que a moral cultural espera dela, através de atividades capazes de proporcionar outras satisfações que impeçam o aparecimento das

neuroses. Millot (2001) assinala que a educação é uma profilaxia que deve prevenir ambas as saídas: a neuroses e a perversão.

Ainda sobre esse aspecto, Freud acentua que a cegueira dos pais e dos professores, que resistem a perceber as manifestações sexuais das crianças, faz parte de um esforço em manter a amnésia como barreira de sua própria desventurada sexualidade infantil. Considera, ainda, que a repressão do educador quanto à sexualidade da criança é a representação da intensidade de seus recalques. Por isso, “A educação não deve considerar nada fácil o labor de reter a sensualidade do jovem”, pois:

Na nossa cultura repousa, totalmente na coerção dos instintos, todos e cada um, temos renunciado a uma parte do nosso poderio, a uma parte das tendências agressivas e vingativas de nossa personalidade, e destas aquisições tem nascido a produtividade cultural, comum de bens materiais e ideias. (Freud, 1969, p. 115).

Para Freud, o destino das pulsões é ser civilizado, isto é, acomodado às exigências da moralidade, através do recalque e das sublimações. Contudo, o desejo de saber perpassa essas exigências e emerge sempre numa investigação sobre a própria sexualidade. Os educadores deveriam, portanto, reconhecer que: “A sexualidade humana é capaz de se satisfazer em atividades socialmente valorizadas precisamente por não estar fixada a nenhum fim e a nenhum objeto determinados instintivamente” (Millot, 2001, p. 25).

Apesar das críticas que fazia à educação como reguladora dos comportamentos, Freud chamava a atenção para o período de latência sexual como o momento adequado para que a educação intervenha, com mais severidade, na repressão das manifestações perversas, pois é o momento em que alternativas de sublimação colaboram para a formação do caráter do indivíduo, ao despertar nele o desejo pelo conhecimento.

O desejo de saber vai adquirir diferentes significados, segundo a educação que a criança recebe. Para Millot, Freud teria assinalado

que “a aquisição dos conhecimentos depende estreitamente da relação do aluno com seus professores”, num processo de transmissão que só ocorre se o desejo daquele que ensina suporta o desejo de saber do aprendiz, deixando-se guiar pelo seu próprio desejo de saber. Nesse sentido, o ensino pode ser pensado pela suposta existência de um saber que não se sabe.

Importante ressaltar que o professor não está isento da influência do seu desejo, uma vez que não está conformado com o que já sabe e, como Sócrates, reconhece que nada sabe, por isso deseja saber mais. De acordo com Lopes (2001), o reconhecimento de que nada sabe não o impede de professar um saber de si e sobre si que se mistura aos conhecimentos do mundo e das sociedades como sujeito inserido, porque:

O desejo de saber, uma vez manifestado, implica em identificação do aprendiz com o professor. Como definir identificação? Trata-se de uma ligação amorosa entre mestre e aluno, a qual facilita a compreensão entre ambos os personagens que vêm a formar um par, donde falarmos em relação professor/ aluno (Lopes, 2001, p. 29).

Essa relação amorosa é, para Freud, uma espécie de transferência, definida como um deslocamento da palavra que sai de um lugar a outro, de um contexto esperado a um outro, inesperado. Porém, a transferência não prescinde da identificação pelo outro; por isso, o que vem antes é um deslocamento de pessoas e de coisas, ocorrendo depois dos sentimentos, a ponto de se parecer com a paixão ou ser ela mesma, conforme Miller:

A transferência é antes de tudo a verificação de que uma coisa chega a um lugar onde não aparecia antes, e que pode ser assim ‘deslocada’, ela toma uma significação e uma função inéditas; significação e função que se impõem ao sujeito porque ele descobre que o que ele encontra assim é o que ele procurava. (Miller, 1999, p. 93).

Nesse sentido, percebe-se que a transferência não se processa sem que antes haja os estágios de idealização e identificação com o outro. Esses estágios são expressões sentimentais facilmente percebidas numa relação que se

inicia, ou na relação da criança com seus pais, professores ou ídolos. A idealização manifesta-se por um desejo de tornar-se semelhante ao outro, isto é, querer ser como o outro por tê-lo como modelo. A idealização é, portanto, a busca de um modelo com quem o sujeito possa se identificar.

No processo transferencial no qual a relação pedagógica se estabelece, professor e aluno se identificam, não como pessoas reais, mas como os objetos idealizados que cada um traz consigo. Nesse contexto, acontece uma simetria invertida, pois o professor encontra no aluno os sentimentos prototípicos de sua infância e, pela oportunidade que tem de ficar perto dele, passa a ser o alvo na escala de transferências do amor apaixonado dirigidos aos modelos idealizados. Ao professor cabe não esquecer que sua resposta a essa paixão deve ser com os ensinamentos do saber, conforme Morgado:

Supõe-se que exista uma grande distância entre o conhecimento do professor e o conhecimento do aluno que, constituído em meio a tais representações psicossociais, deposita no professor a esperança de superar essa assimetria. Ao vislumbrar no professor aquele que poderá provê-lo de conhecimento, o aluno elege-o como autoridade; ao ensinar, o professor exerce a autoridade que o aluno lhe atribui. Estabelecem-se, assim, as condições transferenciais para que a relação pedagógica remeta à relação original. (Morgado, 1995, p. 83).

Do desejo de saber do aluno nascem a angústia e a desilusão ao crer que nada sabe; como consequência, confia ao mestre a condução de suas atividades rumo à aquisição do saber. Esse transporte de confiança é um ato amoroso, mas não necessariamente erótico. Freud afirma que a transferência é o momento em que o próprio amor se revela amor que, numa espécie de transferência negativa, pode dar lugar ao ódio, não esquecendo que um ou outro estão muito próximos da paixão.

O passado conflitivo do aluno é exposto no momento em que ele transfere seus sentimentos, ternos ou hostis, em relação ao professor. Nesse estágio as energias libidinais fixas num

determinado período de sua vida impedem o avanço intelectual do aluno, pois seu interesse não é pelo conhecimento, mas pela repetição dos sentimentos recalçados no novo modelo. Porém, junto com toda a hostilidade ou amor que o aluno dispensa à relação pedagógica, está presente também o sentimento de encantamento que nutre pela autoridade.

A criança pode depositar no professor e na escola seus sentimentos de revolta e resistência por medo de fracassar, por ter sido muito cobrada pelos pais. No entanto, quando as crianças voltam seus interesses afetivos para a escola e para a construção do conhecimento, sua ansiedade passa a ser controlada e a capacidade de tolerar as frustrações possíveis torna-se mais forte. Com isso, há uma diminuição do alto índice de expectativa sobre si mesmo.

É nessa relação amorosa que o processo pedagógico se justifica. O aluno passa a cumprir suas tarefas escolares a fim “fazer bonito” para aquele ou aquela que são seus ideais e, assim, estabelece-se entre eles uma sedução de cumplicidade. Por outro lado, é frequente que aproveitando-se da autoridade e do poder de encantamento favorecidos por sua função, muitos professores, contratransferencialmente, desviem o aluno do conhecimento para mantê-lo cativos à sua pessoa.

É importante que, mesmo ciente da dependência do aluno em relação a ele (para aprender), o professor se desvincule de suas tensões e recalques anteriores e dê lugar ao conhecimento. Essa responsabilidade pedagógica incita a perceber que somente por meio da transferência, e sabendo controlar seus impulsos, ele conseguirá ver surgir, no processo educativo, o desejo pelo conhecimento, concordando com a seguinte reflexão de Morgado:

A transferência de sentimentos ternos predispõe o aluno a cooperar com o professor. Nela não existe lugar para a expressão direta das pulsões eróticas e hostis, presentes, mas sublimadas na pulsão do saber. Na consciência, manifestam-se apenas os sentimentos de afeição e respeito que canalizam as energias do aluno para o trabalho intelectual. (Morgado, 1995, p. 116).

Conclusões

Independentemente da vontade individual, o universo simbólico em que o professor representa seu papel tem uma conotação autoritária, visto que a autoridade do educador é legitimada pela instituição que reproduz a hierarquia social. Porém, o poder da sedução imanente na figura do professor ajuda-o a superar essa contradição e a assumir o compromisso com a autonomia dos alunos, conquistando, assim, uma autoridade nos moldes conceituais da Grécia Antiga, pois estará relacionada com a forma como ele enfatiza os conteúdos, o domínio sobre eles e uma certa “sabedoria” visível aos alunos.

Porém, é preciso que o aluno não encontre o professor ocupando o lugar do líder absoluto, mas em seu lugar encontre a lacuna, no entender de Arendt (2003), ou seja, o vazio que mantém vivo o desejo. Convém, entretanto, lembrar que a posição que o professor ocupa é por demais arriscada, pois convive cotidianamente com a tentação de impor-se como mestre e de fazer dos alunos discípulos permanentes. Esse sintoma pode ser traduzido pela ausência de um diálogo entre aluno e professor, ou quando o diálogo entre o aluno e o conhecimento realiza-se exclusivamente através do professor, colocado como ator único do processo.

Pode-se deduzir de tudo isso que a tarefa do professor é a de intermediário entre aquilo que a criança traz consigo, como saber do seu universo sociocultural, e os conhecimentos necessários ao processo de civilização. Portanto, é pelos veículos da sedução, fundada na confiança básica que se inicia entre professor e aluno, que essa tarefa poderá ser facilitada, de modo que o desejo do aluno evolua dos conhecimentos do ciclo parental aos conhecimentos do mundo.

Portanto, a escola que oportuniza à criança a conviver com a ordem, o limite e a autoridade, situações necessárias ao ato de aprender, deve oportunizar, também, situações que a tornem capaz de negar a existência da dominação do outro, camuflada na capacidade para inseri-la na sociedade. O educador, através da transfe-

rência, poderá oferecer-se como mediador, que auxiliará a criança a se afastar de suas fantasias primitivas para a participação em atividades escolares com objetividade, deslocando-se da fase de passividade para a fase de criatividade e de produtividade.

Na aquisição de autonomia intelectual, libertar-se do peso da autoridade exige um esforço que pode ser traduzido como a perda da ingenuidade para o aluno e, para o educador, o sentimento narcísico de não saber se colocar do lugar do ideal, como alerta Millot:

O educador – bem como o analista – deveria visar, através da resolução do complexo de Édipo, à sua própria diluição como figura ideal. Somente trabalhando para a sua própria destruição, através do esvaziamento do lugar do professor, é que se dará a chance de o aluno ocupar ele mesmo este lugar, e aprender finalmente a se ensinar. Aprender a aprender. (Millot, 2001, p. 132).

Nessa difícil tarefa de desconstrução dos “pré-conceitos” e de si mesmo, pais e professores, ou qualquer outra pessoa que estiver na posição de ideal do ego, ou na condição de sedutor, deverá também mudar seus paradigmas, para que a aquisição de novos conceitos a serem formatados na mente da criança ou do aluno não traduza a ideia de submissão a um modelo, investido de autoridade.

Nesse sentido, o educador, como verdadeiro líder, ao deixar seu lugar vazio, provoca, no processo educativo, uma pedagogia da angústia, cujo resultado mais compensador é crescimento da autonomia intelectual. Isso ocorre pois, para a criança, a tarefa de descobrir os enigmas propostos pelas exigências do conhecimento é, ao mesmo tempo, cativante e angustiante. Chauí é insistente quanto ao lugar que o professor deve ocupar na construção do conhecimento:

O professor precisa fazer um esforço cotidiano para que seu lugar permaneça vazio, pois seu trabalho é tornar possível o preenchimento desse lugar por todos aqueles que estão excluídos dele e que aspiram por ele e pelo qual não poderiam aspirar se já não estivesse preenchido por um senhor e por um mestre. Porque existe o lugar do professor; mas existe como lugar

vazio, todos podem desejá-lo e ninguém pode preenchê-lo. (Chauí, 1980, p. 39).

O difícil caminho percorrido na tentativa de verificar se os mecanismos de sedução, na relação pedagógica, favorecem a inclusão ou exclusão dos sujeitos, demonstrou que qualquer afirmação sobre a sedução será instável, visto que dela não se pode dizer senão como se manifesta. O que se pode é entender que todos os seres são sedutores e seduzidos, porque já trazem consigo os resquícios da sedução originária. Porém, há que se retomar Baudrillard para questionar:

O encanto que se pode exercer sobre o outro é sempre maléfico? Não será apenas a resposta vingadora do encanto exercido sobre nós? O jogo que aí se joga é um jogo de morte, mais próximo da morte, de qualquer modo, a que a serena troca de prazeres sexuais? Seduzir implica que se pague pelo fato de ser seduzido, isto é, arrebatado de si mesmo e tornado objeto de um sortilégio... (Baudrillard, 1991, p. 141).

Certamente o poder da sedução não é tão maléfico; porém, sendo jogo, há sempre o risco de se ganhar ou perder, e toda perda é aprendizagem – que, segundo Freud, é a perda da ingenuidade, a qual nunca se dá desvinculada da angústia. Conclui-se, disso tudo, que é nos embates inconscientes, em sala de aula, que alunos e professores avançam da condição de seres humanos relacionais para o status de pessoas, sujeitos relacionais.

Enfim, recorre-se a Kupfer (1999, p. 46), para quem a condição de mestre supera a possibilidade de acesso do aluno ao conhecimento porque, segundo a autora, professor e aluno são sujeitos de uma relação transferencial, onde está colocado um espaço no qual o pensar e o desejar podem circular, produzindo reflexões e pensamentos novos, ou seja, “alunos pensantes, desejos de saber, esfomeados por conhecimento”.

REFERÊNCIAS

ADORNO, W. Theodor. **Educação e Emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

ARENDRT, Hannah. **Entre o Passado e o Futuro**. Trad. Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 2003.

BAUDRILLARD, J. **Da Sedução**. Campinas, SP.: Papirus, 1991.

CHAUI, Marilena. Ideologia e Educação. **Rev. Educação e Sociedade**, n. 5, p. 245-257, 1980.

CUNHA, Antônio Geraldo. **Dicionário Etimológico Nova Fronteira**. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1991.

FREUD, S. O Interesse Intelectual da Psicanálise. **Obras Completas**. Edição Standard Brasileira. Vol. XIII. Rio de Janeiro: Imago, 1987.

FREUD, Sigmund. Minhas Teses sobre o papel da Sexualidade na Etiologia das Neuroses (1906). **Obras Completas**. Edição Standard Brasileira. Vol. VII. Trad. J. Bernays. Rio de Janeiro: Imago, 1969.

FREUD, Sigmund. Três Ensaio sobre a Teoria da Sexualidade (1905). **Obras Completas**. Edição Standard. Vol. VII. Trad. Paulo Dias Corrêa. Rio de Janeiro: Imago, 2002.

FREUD, Sigmund. Sobre a Tendência Universal à Depreciação na Esfera do Amor (1912). **Obras Completas**. Edição Standard Brasileira. Vol. XI. Trad. Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

FURLANI, M. L. Teixeira. **Autoridade do Professor: meta, mito ou nada disso?** Questões de Nossa Época. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GUZZONI, Margarida Abreu. **A Autoridade na Relação Educativa**. São Paulo: Annablume, 1995.

KEHL, Maria Rita. Masculino/Feminino. O olhar da sedução. In: NOVAIS, Adauto (org.) **O Olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

KIERKEGAARD, Sören. **Diário de um sedutor**. Trad. Jean Melville. São Paulo: Martin Claret, 2002.

KUPFER, M. Cristina M. Freud e a Educação, dez anos depois. **Psicanálise e Educação: uma transmissão possível**. Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre, n. 16, p. 14-26, 1999.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. **A psicanálise escuta a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

MEZAN, Renato. **À Sombra de Dom Juan e outros ensaios**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

MILLER, Gérard. (Org.). **Lacan**. Trad. Luiz Forbes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

MILLOT, C. **Freud Antipedagogo**. Trad. Ari Roitman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

MORGADO, M. Aparecida. **Da sedução na relação pedagógica**. Professor-aluno no embate com efeitos inconscientes. São Paulo: Summus Editorial, 2002

MORGADO, M. Aparecida. **Da sedução na relação pedagógica**. Professor-aluno no embate com efeitos inconscientes. São Paulo: Plexus, 1995.

PLATÃO. **O Banquete ou Do Amor**. Trad. Prof. J. Cavalcante de Souza. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2001.

POZZOLI, Thereza Christina. **Dicionário da Língua Larousse Cultural**. São Paulo, Ed. Universo, 1992.

Recebido em: 15/06/2020

Aprovado em: 05/08/2024



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.