Universidade de São Paulo

Instituto de Psicologia

Cristina Mensato Rebello da Silva

O campo do erótico e seus atravessamentos
no contexto educacional: as transferências
eróticas na relação aluno-professor

São Paulo

2021

Cristina Mensato Rebello da Silva

O campo do erótico e seus
atravessamentos no contexto
educacional: as transferências
eróticas na relação aluno-professor

Dissertação apresentada no Instituto de Psicologia
da Universidade de São Paulo, como parte dos
requisitos para obtenção do grau de Mestre em
Psicologia

Orientador: Professor Doutor Nelson Ernesto Coelho Junior

São Paulo

2021

AUTORIZO A REPRODUÇÃO OU DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na publicação Biblioteca Dante Moreira Leite Instituto
de Psicologia da Universidade de São Paulo

Dados fornecidos pela autora

Silva, Cristina Mensato Rebello da.
O campo do erótico e seus atravessamentos no contexto educacional:
as transferências eróticas na relação aluno-professor
/Cristina Mensato Rebello da Silva; orientador: Nelson Coelho Junior.
-
São Paulo, 2021.
332 f.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em
Psicologia. Área de concentração: Psicologia Experimental) -
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

1. Psicanálise. 2. Educação. 3. Transferência. 4. Erótico.
5.. I. Coelho Junior, Nelson Ernesto, orient. II. Título

Nome: Silva, Cristina Mensato Rebello da

Título: O campo do erótico e seus atravessamentos no contexto educacional: as transferências eróticas na relação aluno-professor

Dissertação apresentada no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Psicologia

Área de concentração: Psicologia Experimental

Aprovado em: ____/____/____

Banca examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Nelson Ernesto Coelho Junior (orientador) – Instituto de Psicologia, USP.

Agradecimentos

Ao Prof. Dr. Nelson Ernesto Coelho Junior, por me receber em seu grupo de orientação, acreditar no meu potencial e compartilhar seu vasto conhecimento, assim como pela orientação atenta e cuidadosa ao longo do desenvolvimento da dissertação.

Aos colegas de grupo de orientação Bruna Paola Zerbinatti, Daniel Schor, Douglas Rodrigo Pereira, Eugênio Canesin Dal Molin, Fábio Brinholli, Fábio Vargas, Florencia Guglielmo, Jô Gondar, Sérgio Gomes e Thiago Abrantes pela valiosa interlocução e pelos aprendizados que me proporcionaram.

À Marina Ferreira da Rosa Ribeiro e Bruna Paola Zerbinatti pelas contribuições na qualificação que foram essenciais para o texto ganhar o formato que tem hoje.

Aos meus pais que, com amor e cuidado, me ajudaram a passar pelo período desafiador de trabalho intenso e escrita. A base sólida que me oferecem foi essencial para que eu pudesse cumprir essa jornada.

Aos meus irmãos que, mesmo à distância, torceram por mim.

Ao Artur, pelo compartilhamento dos momentos difíceis e pela constante reafirmação do meu potencial. Poder me enxergar através do seu olhar foi essencial para que eu me mantivesse produzindo.

Aos meus amigos queridos Patrícia, Nelson e Ernando, que foram sempre carinhosos e parceiros, me apoiaram e compreenderam minha ausência por conta da carga de trabalho intensa.

Aos meus pacientes, que são fonte inesgotável de motivação e aprendizado.

À CAPES:

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

SILVA, Cristina Mensato Rebello da. **O campo do erótico e seus atravessamentos no contexto educacional: as transferências eróticas na relação aluno-professor.** Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

Resumo

Esta pesquisa propõe a investigação das especificidades da transferência erótica que se estabelece no contexto escolar entre professor e aluno. Situações nas quais alunos se apaixonam por seus professores marcam o cotidiano escolar, mas pouco se discute a respeito do manejo transferencial nesses casos. Assim como na relação aluno-professor, a questão da transferência erótica aparece também com força na clínica psicanalítica e seu manejo se mostra desafiador para o analista, como documenta Freud em *Observações sobre o Amor de Transferência* (1915). O professor, diferente do analista, possui poucos recursos para lidar com esse fenômeno que se impõe à sua prática, sendo a desinformação acerca dos aspectos envolvidos na deflagração desse fenômeno um dos principais problemas. A partir da investigação minuciosa das condições nas quais se dão a consolidação da transferência erótica na relação professor-aluno e, considerando a análise de entrevistas de alunos e professores, propicia-se que o campo da educação se beneficie do olhar psicanalítico e a psicanálise, por sua vez, encontre novas áreas de permeabilidade. Por fim, respaldando os dados obtidos em campo, somam-se as contribuições teóricas que articulam o material analisado a uma constelação mais abrangente do pensamento psicanalítico.

PALAVRAS-CHAVE: 1. Psicanálise. 2. Educação. 3. Transferência. 4. Erótico

SILVA, Cristina Mensato Rebello da. **The erotic transference in the relationship between student and teacher.** Dissertation (Masters) – Postgraduate Program of the Institute of Psychology of the University of São Paulo, São Paulo, 2020.

Abstract

This research proposes the investigation of the specificities of erotic transference that is established in the school context between teacher and student. Situations in which students fall in love with their teachers mark the school life, but little is known about transference management in those cases. As in the student-teacher relationship, the issue of erotic transference also appears strongly in psychoanalytic situation and its management proves to be challenging for the analyst, as Freud documents in *Observations on Transference Love* (1915). The teacher, unlike the analyst, has few resources to deal with this phenomenon that is imposed on his practice, and the lack of information about the aspects involved in the outbreak of this phenomenon is one of the main problems. Based on the investigation of the conditions in which the consolidation of erotic transference in the teacher-student relationship takes place and, considering the analysis of interviews of students and teachers, the field of education can benefit from the psychoanalytical view and psychoanalysis and find new areas of permeability. Finally, supporting the data obtained in the field, we add the theoretical contributions that articulate the analyzed material to the constellation of psychoanalytic thinking.

KEYWORDS: 1. Psychoanalysis. 2. Education. 3. Transference. 4. Erotic

SUMÁRIO

Apresentação.....	12
--------------------------	-----------

Introdução

O erótico: atravessamento fundamental e suas implicações.....	13
--	-----------

Educação x Psicanálise: a transferência e suas particularidades.....	20
---	-----------

PARTE I

1. O conceito de transferência na obra de Freud

1.1 Transferência(s).....	26
----------------------------------	-----------

1.2 Amor de Transferência.....	33
---------------------------------------	-----------

2. A transferência erótica nos pós freudianos..... **37** |

2.1 Tipos de transferência erótica.....	45
--	-----------

3. Contratransferências e a reconstituição edípica..... **49** |

3.1 Mãe erótica pré-edípica.....	55
---	-----------

3.2 Mãe erótica edípica.....	56
-------------------------------------	-----------

3.3. Pai erótico pré-edípico.....	57
--	-----------

3.4 Pai erótico edípico.....	58
-------------------------------------	-----------

4. Narcisismo..... **59** |

4.1 Teoria das Pulsões.....	60
------------------------------------	-----------

4.2 O conceito de narcisismo.....	61
4.3 Eu Ideal e Ideal do Eu.....	64

PARTE II

5. Relacionando teoria e prática

5.1 Método.....	67
-----------------	----

5.2 Resumo dos relatos

1. Célia.....	71
2. Daniel.....	72
3. Lorena e professor.....	73
4. Paula.....	74
5. Ana.....	76
6. Pedro.....	78
7. Maria.....	80
8. Alexandre.....	83

6. Análise.....	85
-----------------	----

6.1 Correspondência direta ao desejo do aluno.....	88
6.2 Correspondência indireta ao desejo do aluno.....	97
6.3 Impõe seu desejo ao aluno.....	100
6.4 Emocionalmente distante/Não corresponde ao desejo do aluno.....	104
6.5 Invadido pelo desejo do professor.....	109
6.6 Desejo realizado.....	114
6.7 Desejo não realizado.....	119

7. Considerações que emergem das análises.....	121
--	-----

7.1 Professor como gestor de ansiedades.....	121
7.2 Enquadre como auxiliar.....	126
7.3 Contradições entre público e privado.....	127
8. Análise do filme <i>Oleanna</i>	131
9. Conclusão.....	139
Referências Bibliográficas.....	145
 Anexos	
ANEXO 1.....	150
ANEXO 2.....	152
ANEXO 3.....	177
ANEXO 4.....	203
ANEXO 5.....	215
ANEXO 6.....	239
ANEXO 7.....	256
ANEXO 8.....	280
ANEXO 9.....	313

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.....	87
---------------	----

Apresentação

Esta dissertação de mestrado procura investigar as especificidades da transferência erótica que se estabelece no contexto escolar entre professor e aluno. Situações nas quais alunos se apaixonam por seus professores marcam o cotidiano escolar, mas pouco se discute a respeito do manejo transferencial nesses casos. Assim como na relação aluno-professor, a questão da transferência erótica aparece também com força na clínica psicanalítica e seu manejo se mostra desafiador para o analista, como documenta Freud inicialmente em *Observações sobre o Amor de Transferência* (1915).

O interesse em aprofundar-me nessa investigação se relaciona à minha própria trajetória nas instituições escolares e de ensino, marcada por este fenômeno de uma maneira que, à época, não podia compreender. Porém, ainda que vivesse a experiência sem, de fato, compreendê-la, percebia claramente que se tratava de algo que acontecia com uma frequência relativamente alta naquele ambiente. Acumulei algumas experiências que me marcaram de maneira significativa e encontrei na psicanálise, ao longo do meu percurso de constituição acadêmica e profissional, uma possibilidade de conferir-lhes sentido.

A metodologia da pesquisa se pauta na coleta de entrevistas de 8 pessoas (professores e alunos/ex alunos) que tenham alguma experiência relacionada à transferência erótica dentro desse enquadre proposto, de modo que seja possível estender a percepção do fenômeno que tanto me interessa para além das experiências vividas por mim ou por amigos próximos. A partir do recorte de um tema que ecoa de maneira profunda e verdadeira no meu íntimo, instalando esta pesquisa em um terreno de interesse e motivação bem estruturados, pretende-se, nas seguintes páginas, desenvolvê-la em duas partes.

A primeira é o percurso teórico que se inicia com a conceituação de transferência por Freud e passa pela criação da ideia de amor de transferência. As reflexões deixadas em aberto por Freud em relação ao fenômeno são exploradas, expandidas e contestadas pelos pós freudianos, que tecem suas contribuições em relação ao tema da transferência e contratransferência eróticas. Outro conceito mobilizador para a tecitura de análises fecundas acerca do atravessamento do erótico e seus destinos no campo educacional é o de narcisismo e seus desdobramentos, como o ideal do eu. Para que o percurso de

construção da compreensão do conceito de narcisismo se sustente, aspectos gerais da teoria das pulsões também aparecem nessa parte inicial de articulações teóricas.

Em sequência, a segunda parte tem como foco os desenvolvimentos da proposta de investigação prática, que contempla o esclarecimento acerca do método e das condições em que se deram a pesquisa, assim como a análise das entrevistas. Por fim, busca-se articular os aspectos teóricos mobilizados à observação da sua pertinência na fala dos entrevistados. A aproximação entre teoria e prática fez com que fosse possível esboçar algumas classificações que delimitam e norteiam a compreensão dos aspectos transferenciais e contratransferenciais específicos dos professores e alunos, dependendo das características que puderam ser apreendidas do campo erótico que se mostrava em cada situação. Tais classificações se tornam tentativas de generalização à medida em que se tem como objetivo a possibilidade de entendimento do fenômeno a partir de modelos que compreensão que auxiliam a percepção de aspectos gerais e estruturais ali contemplados. Dessa forma, a partir da aproximação das estruturas que sustentam o fenômeno naquela situação e da compreensão de seus conceitos fundamentais, as nuances de cada situação encontram, assim, espaço de permeabilidade para expressão e reflexão. Em um contexto de compreensão, pelo contrário, poluído pela desorganização e não aproximação de aspectos estruturais, a potencialidade de exploração das nuances e singularidades dos casos fica muito diminuída.

Ressalta-se que as entrevistas transcritas completas constarão como anexos ao final do texto.

Introdução

O erótico: atravessamento fundamental e suas implicações

A investigação e aprofundamento na temática da transferência erótica no cenário educacional demanda o estabelecimento de um contexto maior que justifique o interesse por esse conceito tão particular. Apesar de aparentemente bastante específico, o pano de fundo por trás dele é o do erótico, que atravessa e perpassa a vida humana das mais diversas formas. Ainda que seja controverso, algo que não se pode negar a seu respeito é sua força mobilizadora.

De acordo com Mann (1997), “o erótico está no coração da vida das fantasias inconscientes” (p. 11). Embora na concepção atual do termo, o erótico esteja geralmente relacionado à estimulação e desejo sexual, na mitologia grega, Eros tem um significado diferente. Retomar esse valor simbólico que Eros assumia na representação do mito grego nos fornece recursos para as reflexões a seguir. Mann (1997) propõe que existem duas versões para o mito. Na primeira delas, Eros é o primeiro deus a existir e a sua existência promove a criação do resto do universo, sendo comparado, inclusive, nesse sentido, ao sol. Nas representações em que aparece alado com seu arco e flecha, é visto como aquele cujas flechas têm a capacidade de fazer a vida florescer. Tinha o poder de transformar estátuas de argila em homens e mulheres por meio do sopro de vida que lhes oferecia. A segunda versão do mito, mais atual, apresenta Eros como o filho de Afrodite e cujo irmão é Anteros, o deus da paixão. Não era visto como responsável o suficiente para figurar entre os deuses do Olimpo e é representado como aquele que andava por aí atirando suas flechas aleatoriamente e inflamando o coração daqueles que cruzassem seu caminho.

Essas imagens e metáforas utilizadas para representar o erótico se mostram bastante pertinentes. Pensemos no contraste que há entre a primeira e a segunda versão do mito. De um lado, temos o erótico como representante da vida, da criatividade e como força essencial e indispensável para que os processos vitais se mantenham e se sustentem. Do outro lado, no entanto, temos o erótico como irresponsável e representante do desejo pelo outro e das paixões. Essa transição de perspectiva e representação reflete também o lugar que ocupa o erótico no imaginário coletivo, no qual acaba reduzido apenas à equivalência de desejo sexual, deixando de ser visto como um pilar essencial de sustentação individual e passa a ser encarado basicamente como o desejo que une dois sujeitos sexualmente. Essa visão reduz o potencial do erótico e deixa de contemplar o seu representante interior e estruturante. As versões do mito, nesse sentido, se complementam à medida em que o erótico é representado tanto como potência interior quanto pela mobilidade de projetar-se no mundo externo, estabelecendo conexões com objetos que deste façam parte e que se mostrem compatíveis com o desejo.

A esse respeito, Bataille (1957) afirma que o erótico é composto pelos seus representantes interno e externo, sendo este último um prolongamento em direção ao meio do desejo que pulsa internamente:

O erotismo é um dos aspectos da vida interior do homem. Nisso nos enganamos porque ele procura constantemente fora um objeto de desejo. Mas este objeto responde à interioridade do desejo. A escolha de um objeto depende sempre dos gostos pessoais do indivíduo: mesmo se ela recaí sobre a mulher que a maioria teria escolhido, o que entra em jogo é frequentemente um aspecto indizível, não uma qualidade objetiva dessa mulher, que talvez não tivesse, se ela não nos tocasse o ser interior, nada que nos forçasse a escolhê-la. Em resumo, mesmo estando de acordo com a maioria, a escolha humana difere da do animal: ela apela para essa mobilidade interior, infinitamente complexa, que é típica do homem. (BATAILLE, 1957, p. 20)

A partir do que sugere o autor, podemos conceber o erótico como um conceito que tem íntima relação com a teoria das pulsões proposta por Freud, da mesma forma que ganha novos espaços de simbolização ao transpor a barreira do indivíduo e inserir-se na cultura. O erótico assume, portanto, essa função de conexão entre o intrapsíquico e pulsional e a realidade externa, ancorando-se na sexualidade e buscando no meio formas de representar-se. Nesse sentido, tem função vinculadora, de ligação. O excerto de Bataille evidencia justamente essa concepção, uma vez que o erótico não pode ser reduzido à busca de objetos fora de si que satisfaçam o desejo sexual, pois é também interior e corresponde ao laço que une o desejo interno ao seu representante externo.

Ao colocarmos sob enfoque as sutilezas dos termos, Mann (1997) aponta a dificuldade de definir com exatidão e precisão conceitos como *erótico* e *amor*, pois, devido à sua complexidade e pluralidade de concepções, qualquer tentativa no sentido de unificar e apresentar uma concepção absoluta falharia. É positivo, inclusive, que se mantenha a possibilidade de compreensão do termo em aberto para que se possa explorar “uma ampla gama de materiais a serem considerados na transferência clínica e contratransferência” (p. 5). Destaca ainda que prefere utilizar o termo erótico ao invés de amor ou sexual, pois se trata de um termo que engloba as diferenças que costumam surgir nas tentativas de distinção entre amor e sexo. De forma geral, o autor “traz a ideia de amor e sexo para o conceito unificador de Eros” (p. 6). Nesse ponto, alinho-me à sua perspectiva e, ao longo do trabalho, utilizarei preferencialmente o termo erótico.

Considerando o erótico como elemento indissociável da experiência humana, evidencia-se que ele permeia as relações de modo geral e não apenas aquelas cujo caráter erótico da ligação está explicitamente dado. Como afirma Hedges (2016), a “dinâmica, imagens e experiência eróticas são onipresentes em todas as relações humanas” (p. 30). Isso faz com que essa força tão poderosa e, ao mesmo tempo, assustadora, invada espaços e relações que não estão preparados para lidar com o componente erótico que escapa, povoa e cresce.

O ambiente educacional e a relação entre aluno e professor são alguns desses exemplos, assim como é a relação que se estabelece entre analista e paciente.

Andrea Celenza (2014), em seu livro *Erotic Revelations: Clinical Applications and Perverse Scenarios*, descreve com bastante clareza um pensamento que frequentemente surge não apenas em relação à dupla que se forma no contexto analítico, mas em qualquer situação em que uma díade se apresenta, “mesmo entre os pares mais improváveis” (p. 20). Esse questionamento é: “por que não podemos ser amantes?” (p. 21). De forma inovadora, sugere que a ausência de um questionamento como esse, na verdade, é que deve chamar a atenção do analista. É importante que o analista questione, dessa forma, se o fato de o paciente não conseguir se atrair eroticamente tem relação com problemas ligados ao tratamento.

O analista é aquele que está disposto a percorrer a vida psíquica do analisando junto com ele, se deparando com os mais variados tipos de afetos e sendo resiliente a eles. De modo que, a partir desse percurso compartilhado em relação aos afetos, inclusive os mais hostis, o paciente é capaz de desenvolver uma maior compreensão de si mesmo e dos mecanismos que estão por trás de suas atitudes e sentimentos. Sendo assim, considerando que o trabalho de análise se pauta na vivência compartilhada de afetos, o não aparecimento daqueles de ordem erótica pode representar o estabelecimento de mecanismos de defesa, assim como a sexualização da experiência também pode funcionar da mesma forma.

De qualquer modo, o que parece não ser uma opção é desviar do campo do erótico. Enquanto houver a relação entre duas subjetividades, o erótico perpassa esse encontro e as reflexões acerca de como ele se manifesta, assim como os destinos que alcança emergem desse contexto. Portanto, a questão que Celenza (2014) coloca parece ser fundamental e funcionar para situações que estão para além do encontro analítico. A título de nota, Searles (1959) também aponta que, em determinado momento do tratamento, é comum que o analista se depare com a fantasia de se casar com o paciente. De maneira similar, a pergunta de Celenza (2014) aparece como algo mais universal, já que pode acontecer “entre duas pessoas em momentos diferentes ao longo da vida” (p. 24).

Um aspecto que ela destaca como sedutor da situação analítica – e que podemos estender para a compreensão do cenário em que pretendemos nos aprofundar, que é o que comporta

a relação entre professor e aluno - é o da assimetria da relação, que faz com que o foco de investimento e aprofundamento seja o paciente. Sendo possível traçar um paralelo, no contexto educacional, a relação se volta basicamente para as necessidades do aluno, que tem suas vulnerabilidades expostas e exploradas através do processo de ensino e aprendizagem.

Em relação ao campo analítico, Celenza (2014) afirma que “essa assimetria deixa o analista nas sombras, uma figura escura e enigmática que inconscientemente reverbera com o conhecimento e maturidade imensamente superiores dos pais aos olhos da criança” (p. 21). Da mesma forma, a autoridade do analista e a sensação de que ele sabe mais sobre o psiquismo do paciente se aprofundam com o passar do tempo - e a realidade incontestável de que, com o avançar do tratamento, o analista realmente sabe cada vez mais sobre o psiquismo do paciente. Nesse sentido, a isso se vincula a idealização romântica e “o desejo universal de ser reconhecido e conhecido” (p. 21).

Considerando as semelhanças entre o contexto analítico e o educacional, o professor também passa a exercer esse papel de autoridade em que pouco ou nada se sabe a respeito de sua vida pessoal. É essa figura enigmática e misteriosa que detém o conhecimento acerca das vulnerabilidades dos alunos e da matéria que ensina. Não apenas transmite o conteúdo, mas avalia, dá nota e reprova se for necessário. Tais elementos fazem com que tanto o contexto de sala de aula quanto o analítico sejam sedutores em certa medida.

A ideia de que existe um desejo universal de ser reconhecido, por sua vez, é proposta por Jessica Benjamin (1988), que explora o tema da intersubjetividade na cena analítica, considerando que a psicoterapia tem como objetivo a criação compartilhada de um contexto de identificação e reconhecimento mútuos. Dessa forma, o paciente se tornaria capaz de adquirir capacidades positivas, como flexibilidade, liberdade e paixão, que contagiariam sua vida de modo geral, extrapolando o cenário do consultório. No que tange ao erótico, especificamente, afirma:

Na união erótica, essa sintonia pode ser tão intensa que o eu e o outro se sentem como se momentaneamente "dentro" um do outro, como parte de um todo... Ao obter prazer um do outro e ter prazer no outro, nos engajamos no reconhecimento mútuo. Compreender o desejo como o desejo de reconhecimento muda nossa visão da transferência erótica. (BENJAMIN, 1988, p. 126)

A partir dessas colocações que aproximam o erótico da necessidade de reconhecimento, se faz necessário reconhecer uma limitação que culturalmente adquirimos e que Celenza (2014) tem a sensibilidade de apontar. Ainda que se reconheça o papel da sexualidade como central no desenvolvimento do nosso psiquismo, do mesmo modo que o erótico aparece como elemento constante nas relações que nos arriscamos a estabelecer, existem inegáveis tabus que ainda se relacionam à temática da sexualidade. Mesmo os mais esclarecidos em relação ao assunto são afetados pelo aspecto cultural que nos atravessa e reprime quando o assunto é sexo.

De acordo com a autora em sua colocação bem humorada e sarcástica, psicanalistas não teriam problemas em falar sobre sexo. “E conhecemos a famosa caricatura sobre a psicanálise - ‘É tudo sobre sexo’. Então, quem, senão nós, deveria estar falando sobre sexo?” (p. 59) Em seguida, explora uma situação em que teve um sonho erótico com o seu analista e estava ansiosa para compartilhá-lo com ele, mas, durante o caminho até o consultório (caminho esse que já havia feito incontáveis vezes) se perdeu e chegou bem no fim da sessão. Esse atraso a impossibilitou de compartilhar seu sonho, já que não havia sobrado tempo para isso. Uma particularidade interessante é que o percurso que fez de maneira errônea a levou até o Centro do Governo, que ela denominou “cidade do superego” (p. 59).

Ainda que de maneira consciente ela se mostrasse animada para compartilhar o sonho com seu analista, o fato de ter errado o caminho, mesmo sendo um percurso já muito conhecido por ela, demonstra a recusa inconsciente de falar abertamente sobre o tema. Seu superego agiu de modo a reprimi-la. Mesmo que psicanalista, não deixa de ser humana e inserida na cultura da qual fazemos parte. As imagens de seu superego, portanto, são aquelas que construímos enquanto cultura e sociedade, pautada nos valores morais compartilhados.

Expus esse exemplo explicitado por Celenza (2014) para abordar a questão da dificuldade que temos, enquanto sociedade, de tratar abertamente de questões relacionadas à sexualidade. Negamos e omitimos dinâmicas que acontecem e, para não serem expostas, ficam silenciadas e sem espaço para discussão e reflexão. Essa negligência que acaba por acontecer em relação a temas moralmente sensíveis pode ser perigosa, pois a ausência de reflexão pode levar à atuação. Quando esse silenciamento se dá acerca de questões ligadas

à sexualidade, o risco de atuação se vincula a situações de assédio e abuso, que são especialmente preocupantes quando nos referimos a adolescentes.

Reconhecer essa limitação e os riscos que corremos a partir dela é, de todo modo, essencial para que se continue buscando formas de expressão daquilo que continua existindo de maneira silenciosa e sorrateira. Ao não se transformar em palavra e compartilhamento, vai tomando conta da experiência como um todo e consumindo seus personagens através das emoções intraduzíveis. A sensação de que o sentimento predomina é errado e proibido também tem efeitos de constrangimento e silenciamento que agravam a situação. A possibilidade, entretanto, de tornar palavra a sensação faz com que se acenda uma luz sobre o obscuro e, a partir disso, caminhos de compreensão e reflexão podem surgir.

Aventurar-se, portanto, em direção à exploração da questão do erótico no campo escolar traz a expectativa de que se possa lançar essa luz sobre as obscuridades que permeiam o cenário da educação no que diz respeito às emoções que emergem da relação que se estabelece entre aluno e professor. É sempre desafiador tentar falar sobre algo que se mantém propositalmente não reconhecido, mas é um exercício necessário para a construção de permeabilidades em um campo que é marcado por variadas formas de rigidez.

Ao nos aproximarmos da questão das limitações relacionadas à expressão de sensações e emoções da ordem do erótico, percebemos, através do exemplo de Celenza (2014), que é uma dificuldade que se manifesta no contexto analítico. Porém, de acordo com Baron (1960), o analista vai ganhando representações, ao longo do tempo, de variados aspectos do mundo interno do paciente, dependendo da fase no tratamento. Algumas dessas representações poderiam, dessa forma, motivar (ou dificultar) o compartilhamento e a expressão do erótico. Por outro lado, “a função do educador é principalmente a de superego” (ISAACS, 1933, p. 412). Diante do fato, portanto, que o professor acaba por desempenhar basicamente a função de superego no imaginário do aluno, a construção de um caminho de permeabilidade para a expressão da emergência de sentimentos eróticos é permeada por dificuldades ainda maiores.

Educação x Psicanálise: a transferência e suas particularidades

Em relação às interlocuções possíveis entre Educação e Psicanálise, pode-se dizer que é um campo ainda marcado por incertezas nos dias de hoje. Grandes nomes, ao longo do tempo, se propuseram a investigar tal questão. Freud, em 1937, no texto *Análise terminável e interminável*, ao fim de longos anos de investigação e voltas com o tema, anuncia que o ofício de educador é algo impossível.

Ao questionar a função da Educação à luz dos conceitos que vinha desenvolvendo, como o inconsciente e a pulsão de morte, Freud se viu diante de um paradoxo insolúvel. O propósito da Educação, que consistia no exercício do poder pela palavra, submetendo o ouvinte a ela e conduzindo-o a determinadas direções a partir do convencimento da retórica, se mostra impossível de ser alcançado integralmente, tendo em vista suas descobertas psicanalíticas. Segundo Kupfer (1989), a existência da instância inconsciente faz com que não se tenha o esperado controle sobre os discursos que têm a pretensão de submeter:

[...] a realidade do inconsciente ensina, como já foi dito, que a palavra escapa ao falante. Ao falar, um político ou um educador estará também fadado a se perder, a revelar-se, a ir na direção contrária àquela que seu eu havia determinado. A palavra com a qual esperava submeter, acaba, na verdade, por submetê-lo à realidade de seu próprio desejo inconsciente. (KUPFER, 1989, p. 59)

A partir, portanto, das formulações de Freud, “a Psicanálise não serve como fundamento para uma pedagogia” (p. 59).

Ainda que as tentativas de Freud de fazer com que o campo da Educação e da Psicanálise conversassem de maneira afinada tenham evidenciado as limitações que permeiam esse diálogo, é essencial que se debruce sobre as questões que emergem desse conflito e que se continue buscando pontos permeáveis entre ambas.

Nesse sentido, abre-se o campo de investigação relacionado às especificidades dos laços que se constroem no ambiente escolar, como aqueles que se dão entre mestre e aprendiz. Freud demonstra interesse pelo tema desde seu texto *Sobre a Psicologia do Colegial* (1914a), em que, a partir do encontro com um antigo docente, propõe reflexões acerca da importância do papel do professor no processo de ensino. Descreve inicialmente as reflexões que o tomaram a partir do encontro com um antigo professor:

Minha emoção ao encontrar o antigo professor do colégio me induz a fazer uma primeira confissão. Não sei o que mais nos absorveu e se tornou mais importante para nós: as ciências que nos eram apresentadas ou as

personalidades de nossos professores. De todo modo, esses eram objeto de um contínuo interesse paralelo, e para muitos de nós o caminho do saber passava inevitavelmente pelas pessoas dos professores. Vários se detiveram na metade desse caminho, e para alguns – por que não admitir – ele ficou bloqueado permanentemente. (FREUD, 1914a, p. 419/420)

A figura do professor seria, portanto, uma interface essencial para se alcançar o caminho das ciências. O gosto pelo conhecimento certamente está para além do conhecimento em si e seria, nesse contexto, “a consequência do emprego amoroso da sexualidade em alvos/objetos não sexuais, a passagem do prazer auto erótico para o prazer sublimado” (SOMMERHALDER; ALVES, 2012, p. 242).

O alcance do conhecimento e, portanto, o sucesso do processo de aprendizagem estaria ligado, de acordo com essa perspectiva, à sublimação da energia sexual investida na figura do professor. Todavia, existem situações em que se manifestam afetos não esperados no contexto da aprendizagem. Não são incomuns cenários, por exemplo, em que alunos se apaixonam por seus professores. Quando fenômenos assim acontecem, ou seja, quando a assepsia (SOMMERHALDER; ALVES, 2012) esperada da educação se contamina por afetos, percebe-se como a instituição não tem recursos para lidar com eles.

Sendo assim, é possível transpor tal cenário para o enquadre clínico e teríamos os casos de pacientes que se apaixonam por seus analistas. A relação entre professor-aluno e analista-analisando guardam semelhanças, já que tanto professor quanto analista ocupam um lugar de destaque e poder no imaginário de seus alunos e analisandos. Da mesma forma, a relação estabelecida entre eles se estrutura a partir de um conceito central em psicanálise, que é a transferência.

Considerando esse recorte e, com a finalidade de entender as principais temáticas que vinham sendo estudadas entre 1980 e 2010 no Brasil no campo das interlocuções entre Psicanálise e Educação, utilizou-se como base uma pesquisa de Kupfer et al. (2010) que realizou um levantamento de teses de doutorado, livros e artigos que continham as palavras-chave Psicanálise e Educação. Os resultados encontrados, ao todo 277 trabalhos, foram divididos em cinco seguintes temas: “A transferência no campo educativo” (18 trabalhos), “A psicanálise, o discurso pedagógico e a contemporaneidade” (83 trabalhos), “Alunos e professores na relação com o saber” (57 trabalhos), “Tratar e educar” (66 trabalhos) e “Formação de professores e psicanálise” (32 trabalhos). Identificar esses grandes temas em torno dos quais giram as pesquisas referentes à Psicanálise e Educação é essencial para entender a relevância deste projeto proposto. Ao se encaixar na categoria “A transferência no campo educativo”, que é justamente a temática menos explorada de

acordo com o levantamento utilizado como referência, esta pesquisa propõe infiltrar-se num campo com muito potencial para investigação. Ainda pensando nessa questão, os trabalhos encontrados que tratam da transferência:

[...] giram em torno dos seguintes eixos de discussão: a necessidade que o professor tem de ser amado, suas ilusões sobre a escola e o profissional da educação do passado, as dificuldades na relação escola-pais, a ambivalência do professor atual em relação aos objetos de cultura presentes na escola, as motivações que regem sua escolha e o uso das metodologias de ensino. (KUPFER, 2010, p. 292)

É evidente que se devem reconhecer as limitações relacionadas à pesquisa utilizada como base para esse argumento, já que se trata de um recorte específico, não completamente atual e todo trabalho de pesquisa apresenta limitações inerentes à própria investigação, como a amostra analisada e as eventuais perdas de precisão que acontecem ao longo do processo. Todavia, ainda assim, os dados obtidos revelam um cenário que, ainda que não exato, delineia um panorama que pode ser considerado representativo das temáticas de pesquisas que foram realizadas no período mencionado no Brasil.

Ainda sobre o desenvolvimento de pesquisas relacionadas a um tema tão relevante e presente no cotidiano escolar, no artigo *Transference and Countertransference in the Classroom* (1960), Samuel Baron denuncia também a escassez de estudos sobre a transferência e contratransferência que acontece na relação entre aluno e professor. Afirma que “é surpreendente constatar que praticamente nada se escreveu sobre o assunto, seja na literatura da psicanálise ou da educação.” (p. 77). Ao longo do artigo, menciona Watson (1952), autor do texto *Psychoanalysis and the Future of Education*, cuja perspectiva reforça que, no treinamento de professores, deveria ser ressaltada e trabalhada a importância das contribuições de Freud e da ideia de transferência, que molda e caracteriza a relação que os alunos com eles estabelecem.

Diante dessa escassez, Baron (1960) detém-se na investigação da questão, explorando os papéis desempenhados pelo professor, que costuma ser a figura de maior autoridade fora do contexto da própria casa, e pelo aluno, assim como as articulações possíveis a partir da relação que estabelecem. Considerando a posição de autoridade que se assemelha àquela ocupada pelos pais, as respostas que os professores evocam nos alunos durante o processo de ensino são as mesmas que costumam se apresentar em relação aos pais durante a tarefa de educar e disciplinar (como obediência, contestação e mau-humor). Devido a tais semelhanças, “a relação com seus pais determinará a transferência do aluno,

mesmo quando sua conduta na escola é totalmente oposta por natureza ao que é em casa” (p. 78).

Essa reação transferencial do aluno, inclusive, pode se caracterizar de duas formas distintas. No primeiro caso, o aluno escolhe inconscientemente um professor que tenha características que se assemelham a um dos pais e em relação a ele a transferência se desenvolve. No segundo caso, por outro lado, a transferência acontece não em relação a um professor em específico, mas a todo o contexto escolar. Quando essa transferência generalizada é de ordem negativa, o trabalho dos professores passa a ser impactado negativamente e alguma intervenção é demandada. Nessas situações, é necessário que o trabalho englobe também os pais, não apenas a criança, pois a postura da criança geralmente se relaciona a atitudes negativas dos pais que são assimiladas por ela através de comentários e atitudes implícitas.

O enfoque desta pesquisa são essas relações transferenciais que se estabelecem entre o aluno e um professor em específico. O motivo para isso é, evidentemente, o tipo de transferência que priorizamos, que é a erótica, além das limitações que a análise dos relatos nos proporciona. Se tivéssemos contato com a percepção de diversos professores da escola em relação ao mesmo aluno, seria um campo com potencial a ser explorado. Porém, dadas as condições, ficaremos limitados às possibilidades de análise que as entrevistas nos proporcionam. Ainda assim, tais particularidades transferenciais são relevantes para que se possa compreender e refletir sobre a forma como a escola e seus funcionários são atingidos pelas representações parentais internalizadas.

Para além dessa questão, outro aspecto a ser observado é que a posição do analista e do professor se assemelham em diversos aspectos, como já mencionamos anteriormente, pois ambos estão submetidos a relações transferenciais, mas se diferenciam de maneira considerável em formas de manejo e posicionamento. Para compreender essa perspectiva, tomemos a seguinte descrição do conceito de transferência:

A transferência, como geralmente entendida, implica uma espécie de deslocamento para o analista das emoções pertencentes a um objeto reprimido. A repressão remonta à primeira infância do paciente. Quando tenta substituir o analista por esse objeto reprimido, ele está sujeito a mal-entendidos, a sofrer frustrações que constituem a chamada neurose de transferência. (BARON, 1960, p. 89)

Nesse sentido, a transferência que acontece na sala de aula, em relação ao professor, é entendida de maneira parecida, pois há a projeção no professor de sentimentos cuja origem remonta da relação com os pais. Esse fenômeno é visto, segundo o autor, como inevitável e, inclusive, saudável, já que os professores são os representantes da autoridade fora do contexto de casa.

Todavia, algumas diferenças no manejo se impõem – levando em consideração as diversas perspectivas e objetivos do trabalho de ambos os profissionais. Enquanto analistas questionam todos os tipos de transferência, inclusive as positivas, como parte do tratamento, “o professor, [...], não busca traçar ou resolver qualquer transferência positiva” (p. 90). Sendo o objetivo do professor estimular o aprendizado, ele prevê a manutenção da transferência positiva, ainda que o aluno tenha uma visão dele extremamente idealizada e irreal. Outra diferença reside também na tendência à dominação do indivíduo. Na relação analítica, a prerrogativa é conseguir se libertar das tendências de dominação em relação ao analisando e de ser dominado por ele. O professor, por outro lado, algumas vezes é convocado a adotar essa postura dominante - e é compreensível que a criança, por vezes, se mostre dependente dele. Porém, é importante que ele tenha conhecimento acerca das características da sua contratransferência para que ele possa “controlar qualquer tendência à dominação excessiva que é tão facilmente estimulada pela situação da sala de aula” (p. 91).

Um dos aspectos que poderia ser considerado aqui também para pontuar a diferença entre a posição do professor e do analista é a amostra com a qual cada um lida. Enquanto o terapeuta encontra uma forma de posicionamento em relação à transferência a partir da esfera individual, o professor faz isso de maneira coletiva. Ainda que o analista tenha pacientes diferentes cujas transferências são eróticas, ele lida com elas de maneira individual em momentos diferentes. No caso do professor, no entanto, o manejo esperado se dá dentro da sala de aula, o que impacta a posição que ocupa e os recursos que precisa mobilizar para que possa lidar efetivamente com a questão. Aspectos relacionados a esse ponto não serão trabalhados com profundidade nesse momento, mas essa particularidade pode ser abordada de uma perspectiva mais investigativa em futuras observações.

Ao considerarmos, dessa forma, que os analistas passam por um intenso treinamento para que consigam relativizar e entender essa tendência à dominação, sendo um dos pilares fundamentais desse processo a análise pessoal, é razoável que se proponha um modelo

parecido aos professores em formação. A análise pessoal é fundamental, pois faz com que o analista em formação possa olhar para si, para as próprias marcas e questões inconscientes que, caso não fossem investigadas, poderiam encontrar uma via de expressão e manifestação no tratamento dos pacientes. Para que o analista consiga se manter o mais neutro possível e não contamine a cena analítica pelas suas questões pessoais, ele é submetido ao processo de análise – que é complementar ao treinamento teórico. Por mobilizar forças parecidas, o professor deveria, portanto, passar tanto por um treinamento similar ao dos analistas quanto pelo processo de análise que propicie a construção de recursos internos para lidar com as diversas implicações do papel que ocupa (BARON, 1960). Papel esse, muitas vezes, tão subestimado pelos próprios professores. Sendo assim, compreender a centralidade do conceito de transferência na relação aluno-professor se faz fundamental e urgente.

Mesmo que, em um primeiro momento, ao delinear as semelhanças entre a posição de analista e professor e identificar a transferência como um elemento bastante mobilizador e presente na relação que se estabelece entre aluno e mestre, seja basicamente intuitivo considerar que o treinamento dos professores aborde tal questão e se aprofunde nas especificidades do seu manejo, isso está muito distante de acontecer na realidade. A minha experiência em relação às instituições de ensino, tanto como aluna quanto como funcionária, assim como os relatos dos professores com os quais convivi durante anos e daqueles que se disponibilizaram a oferecer seus relatos para essa pesquisa, demonstram que essa perspectiva não é abordada nas escolas e que os professores são colocados em sala de aula sem fazer ideia das questões que essa posição implica. Ao considerar essa fragilidade, a pesquisa se desenvolve com o objetivo de compreender as formas de manifestação da questão transferencial e seus desdobramentos.

Partindo desse panorama geral que delineamos, a seguir serão explorados com mais profundidade alguns conceitos estruturais para que, na segunda parte da dissertação, seja possível articulá-los às entrevistas realizadas, que priorizam o compartilhamento de experiências relacionadas à irrupção do campo erótico no contexto de sala de aula.

PARTE I

1. O conceito de transferência na obra de Freud

1.1 Transferência(s)

Para estruturar a discussão acerca do tema proposto, se faz necessário a aproximação de um conceito central da obra freudiana, que é o de transferência. A intenção é conseguir estabelecer um recorte no qual uma modalidade específica de transferência, aquela que Freud denominou *amor de transferência*, possa ser explorada com maior profundidade a partir do olhar deste próprio autor e daqueles que continuaram tal investigação, somando às perspectivas freudianas ou, ainda, contrapondo-se a ela.

As especificidades que elevam o amor de transferência a uma posição de delicado manejo e compreensão serão abordadas posteriormente. Antes de mergulhar no complexo campo da transferência erótica, é relevante compreender o percurso do conceito de transferência na obra freudiana e as suas reformulações. O seu estatuto na conceituação do autor vai se modificando com o passar do tempo – não de uma maneira linear, em que se acrescenta e aprimora as ideias iniciais sobre o objeto de estudo, mas de uma forma em que a complexificação desse conceito e as diferentes concepções que adquire passam a situá-lo em uma posição “de cruzamento de uma série de ‘teorias regionais’ na psicanálise [...] e, portanto, maior a densidade de conexões que com ele ou a partir dele se estabelecem” (MEZAN, 1991, p. 48).

A primeira vez que Freud mencionou o conceito foi em *Estudos sobre a histeria* (1895) nas últimas páginas em que fala sobre ausência de recordações na análise catártica e a maneira como isso se manifesta, podendo atrapalhar de maneira importante o curso esperado da análise.

Enumera, então, três situações, sendo as duas primeiras classificadas como barreiras de conteúdo. Na primeira delas, a falta de recordações pode se ligar à real ausência do que se extrair daquilo que é investigado. Na segunda, no entanto, a resistência está operando de modo que, naquele momento, aquilo ao qual se espera penetrar encontra-se inacessível, podendo, porém, ser essa resistência ultrapassada através do processo de análise. A diferença entre esses dois casos, por sua vez, poderia ser percebida pelo semblante do paciente: sereno no primeiro caso e sob esforço intelectual no segundo. A terceira situação, todavia, aparece como a perturbação da relação entre analista e paciente.

A partir dessa concepção freudiana contida em seu texto de 1895, pode-se perceber que o autor, desde o início, já é capaz de compreender a importância que guarda os aspectos referentes à relação que se estabelece entre médico e paciente, evidenciando como isso

pode influenciar de maneira considerável o curso do tratamento. Segundo Freud, a relação de ambos pode ser perturbada, novamente, em três situações, principalmente. O que nos interessa, nesse momento, é aprofundarmo-nos em relação à terceira, pois contém a concepção inicial do termo de nosso interesse, a transferência.

Passando rapidamente por aquelas que ele enumera como primeira e segunda situações, temos aquelas nas quais a paciente se afasta do tratamento por se sentir negligenciada pelo médico de alguma forma ou por ter ouvido algo de ruim sobre o tratamento ou sobre o próprio médico e temos as situações em que “a doente é acometida do temor de habituar-se demais à pessoa do médico, de perder sua autonomia em relação a ele e até mesmo de poder tornar-se dependente sexualmente dele” (p. 423), respectivamente.

Segundo o autor, a primeira situação é a mais fácil de ser resolvida (embora nas histéricas isso possa ganhar contornos inéditos), enquanto a segunda é a mais importante por representar uma forma de resistência inerente à natureza do tratamento terapêutico e se expressar em relação ao tratamento como um todo e não a memórias específicas.

Na terceira situação, Freud (1985) diz que a paciente “se espanta por transferir para a pessoa do médico as ideias penosas que emergem do conteúdo da análise” (p. 424) por falsa ligação. Em nota de rodapé, encontramos a confirmação de que é a primeira vez que a palavra transferência é usada em seu sentido psicanalítico. Assim, ele explica que um determinado desejo, muitas vezes tido como ilícito, é reprimido e recalcado, ficando inacessível à consciência. Todavia, gera um sintoma histérico que a paciente busca, por meio da análise catártica, curar.

Durante o processo analítico, o conteúdo do desejo emerge à consciência, sem que esta tenha, no entanto, acesso à recordação ao qual esse desejo estava ligado inicialmente. Devido à “compulsão associativa dominante na consciência” (p. 424), ele se liga à figura do analista, por sua proximidade e disponibilidade usual, em uma falsa ligação e aciona, dessa forma, o mesmo afeto relacionado à repressão desse desejo cuja memória original ainda não está acessível à consciência.

Essa situação faz com que a paciente se assuste com o desejo que irrompe em relação ao analista e, momentaneamente, se mostra indisposta para análise. Mezan (1991) aponta que esse processo descrito por Freud é semelhante ao trabalho do sonho, na medida em que “um desenho antigo liga-se a uma representação recente – o ‘resto diurno’ – e assim atravessa a barreira da censura” (p. 49).

Em relação ao conceito de falsa ligação, ele esclarece que se trata, na verdade, de uma ligação real que, porém, une fatores de natureza heterogênea, já que se trata de um afeto

que remonta do passado e a figura do analista, representando o presente. Interpretações no sentido de desfazer esse equívoco diacrônico e evidenciar o percurso desse afeto transferido seriam maneiras eficazes de aprofundar no processo analítico a partir das memórias que podem surgir com tal intervenção.

Após essa breve introdução às suas formulações sobre transferência, em *A interpretação dos sonhos* (1900), Freud aprofundou-se nessa concepção de transferência como um mecanismo que possibilitaria que o recalcado retornasse à consciência de maneira deslocada e transferida. Nesse sentido, “através de uma série de fios associativos, o desejo inconsciente é obrigado a migrar de uma representação para outra” (BARATTO, 2010, p. 229).

Em *A Interpretação dos Sonhos* (1900), portanto, Freud teoriza acerca da estrutura do inconsciente e, a partir das concepções de condensação e deslocamento, sugere como o desejo, através de um trabalho de deformação, se transfere para formas substitutas em função da presença de resistências. Ainda muito atrelado à estrutura dos sonhos, Freud entende que da mesma maneira que as reminiscências diurnas são matéria-prima para a atualização do desejo inconsciente, o analista é também matéria-prima apta a receber “características, atributos e significados dos personagens fantasmáticos que povoam o inconsciente do analisando”, sendo ele “um representante substituto de uma representação recalcada” (BARATTO, 2010, p. 235/236).

Ao interpretar o conteúdo do sonho de uma paciente, Freud diz que há algum tempo “havia explicado à paciente que as primeiras lembranças da infância ‘não se conseguiam mais como tais’, mas eram substituídas, na análise, por ‘transferências’ e sonhos” (FREUD, 1900, p. 161). O autor coloca, portanto, as transferências como fenômenos análogos aos do sonho que permitem que memórias infantis se expressem de maneira indireta, driblando a resistência e investindo em objetos atuais desejos e afetos que se ligavam originalmente a algo do passado. Nesse sentido, o termo transferência pode ser usado no plural, assim como o termo sonho, pois representam fenômenos pontuais gerados a partir do trabalho do inconsciente.

O conceito de transferência ganha uma centralidade importante na obra de Freud a partir do *Posfácio* (1905a) do caso Dora, quando o autor afirma que apenas por meio dela foi possível esclarecer aspectos relevantes desse caso. Para Freud (1905a), “quando nos aprofundamos na teoria da técnica analítica, percebemos que a transferência é algo necessário e inevitável” (p. 312). O caso Dora é bastante discutido e emblemático por ser um caso de fracasso, tendo sido a falha na interpretação da transferência um dos aspectos

cruciais. Segundo ele, “destinada a ser o grande empecilho da psicanálise, a transferência se torna o mais poderoso recurso dela, quando conseguimos percebê-la a cada vez e traduzi-la para o doente” (p. 314).

Freud comenta que a fluidez da fala de Dora e a sua transparência, que podem ser tidas como grandes qualidades, são também, na verdade, fatores que o levaram a não permanecer atento à irrupção da transferência. Dora parecia falar sem resistências de aspectos traumáticos, o que fez com que Freud ignorasse os sinais da transferência que se instalava. Dessa forma, ele não percebeu que parte das falas sobre Sr. K eram, também, destinadas a ele. Ao não ser capaz de interpretar a transferência e compreender o percurso de associações que a levou a colocar Freud no lugar de Sr. K, ela colocou em prática e atuou suas fantasias com o analista da mesma maneira que fizera com o Sr. K, abandonando-o. Sem poder interpretar essa transferência por ter em mente, desde o início, que “substituí o pai na sua imaginação” (p. 315), Freud não compreendeu aquilo que chamou de “algo desconhecido” (p. 316) e que representava o que dele a fazia lembrar o Sr. K. Dessa forma, a interpretação e compreensão consciente de que a fantasia de vingança e abandono se vinculava, originalmente, ao Sr. K, poderia ter propiciado o surgimento de novo material de análise e associações livres.

Sendo a transferência, como pôde perceber com o caso Dora, tão indissociável do tratamento psicanalítico, Freud também menciona casos em que o método que se emprega na cura das neuroses não é o psicanalítico. Para ele, a transferência não é criada pela situação analítica, porém, a partir do olhar psicanalítico, encontram-se recursos para manejá-la, relacionando o afeto mobilizado à sua fonte original, que nem sempre se expressa de uma forma positiva. A esse respeito, afirma que “destinada a ser o grande empecilho da psicanálise, a transferência se torna o mais poderoso recurso dela, quando conseguimos percebê-la a cada vez e traduzi-la para o paciente” (p. 314). Essa é uma passagem relevante para pensarmos o tema proposto ao transpormos para o contexto educacional. Essa transposição, por sua vez, é possível graças à proposição freudiana de que a transferência é um fenômeno que acontece também fora do setting analítico.

No texto *A dinâmica da transferência* (1912), contido nos artigos sobre a técnica, Freud coloca a transferência como um destino pulsional e se distancia da noção de transferências como fenômenos pontuais e específicos em que desejos e afetos do passado ganham um representante atual. Essa noção, na realidade, está contida na nova dimensão que o conceito adquire, porém, demanda complementação. A partir do desenvolvimento da teoria das pulsões nos *Três ensaios sobre a sexualidade* (1905b), Freud compreende a

transferência como algo indissociável do curso do tratamento e relacionado ao destino de impulsos libidinais. Considerando essa concepção, de acordo com Mezan (1991), " 'as' transferências nada mais seriam do que manifestações visíveis da transferência, algo bem mais complexo e misterioso." (p. 54). O autor, então, caracteriza a transferência relacioná-la a um padrão de vinculação que é repetido ao longo da vida e remete a experiências infantis, podendo, no entanto, ser transformada a partir das novas vivências. A esse respeito, propõe:

Tenhamos presente que todo ser humano, pela ação conjunta de sua disposição inata e de influências experimentadas na infância, adquire um certo modo característico de conduzir sua vida amorosa, isto é, as condições que estabelece para o amor, os instintos que satisfaz então, os objetivos que se coloca. Isso resulta, por assim dizer, num clichê (ou vários), que no curso da vida é regularmente repetido, novamente impresso, na medida em que as circunstâncias externas e a natureza dos objetos amorosos acessíveis o permitem, e que sem dúvida não é inteiramente imutável diante de impressões recentes. (MEZAN, 1991, p. 101)

Em termos da dinâmica pulsional, no entanto, uma parcela dos impulsos libidinais do indivíduo ficaria acessível à consciência, relacionando-se à realidade. Outra, no entanto, ao longo do desenvolvimento, se desliga da realidade e da personalidade consciente, permanecendo no inconsciente ou, ainda, aprisionada na fantasia. A cada novo encontro, os impulsos libidinais sem destino investem o novo objeto com o objetivo de satisfação pulsional. Esses investimentos contam com a participação tanto da porção consciente quanto da inconsciente de tais impulsos. Desse modo, a figura do analista aparece como um objeto disponível para o direcionamento dos impulsos libidinais. Um aspecto da figura do analista, portanto, que se relacione com os modelos infantis de determinado indivíduo, pode convocar a pulsão que anseia por satisfação.

A questão que se coloca para Freud nesse momento e que já mencionamos anteriormente, dada a sua relevância e prevalência, é a contradição da natureza da transferência, que aparece como “a mais forte resistência ao tratamento” e “a mais forte alavanca do sucesso”. Isso ocorreria devido características do desenvolvimento da neurose. O adoecimento neurótico ocorre à medida em que a parcela de libido acessível à consciência diminui enquanto a sua parcela inconsciente e dissociada da realidade aumenta. Nesse caminho de regressão, a libido do inconsciente investe as imagens infantis. O trabalho da análise é, em última instância, resgatar esse impulso libidinal e torná-lo consciente, disponível para a interação com a realidade. Porém, as forças que levaram a esse adoecimento agirão de modo a evitar que o trabalho de análise seja bem-sucedido. A transferência acontece, portanto, nesse intrincado campo de forças quando algo do

conteúdo do inconsciente encontra solo fértil na figura do analista e pode ser transferido. Alguma ideia transferencial, nesse momento, que sirva à resistência, costuma aparecer. Um exemplo é o ímpeto de interrupção. Ao conseguir interpretar isso que surge do paciente, relacionando-o à imago infantil a qual pertence e restabelecendo o percurso associativo que permite o acesso à consciência, o analista consegue ser bem-sucedido frente a dificuldade da resistência. Dessa forma, “sempre que nos avizinhamos de um complexo patogênico, a parte desse complexo capaz de transferência é empurrada para a consciência e defendida com enorme tenacidade” (FREUD, 1912, p. 104).

Continuando a discussão a respeito da relação entre resistência e transferência, Freud busca solucionar esse embate introduzindo a ideia de transferências negativas (de sentimentos hostis) e positivas (de sentimentos ternos, amigáveis ou eróticos). Enquanto a transferência positiva de sentimentos ternos e amigáveis pode facilitar a confissão e a disponibilidade para a livre associação, a transferência que se coloca à serviço da resistência é, por sua vez, a negativa ou a “transferência positiva de impulsos eróticos reprimidos” (p. 143). Ainda em relação à transferência positiva, como mencionado, ele a divide em dois grupos: o dos afetos amigáveis/ternos que, em consonância com a realidade, estão disponíveis na consciência e o dos “prolongamentos destes no inconsciente” (p. 142), de fontes eróticas. A psicanálise, no entanto, compreende os afetos positivos aparentemente inocentes, como a amizade e a simpatia, como relacionados, em sua origem genética, à sexualidade, tendo sido, a partir do desenvolvimento, que o investimento da finalidade sexual diminuiu - em outros termos, puderam ser sublimados. Precisamente, todos os objetos com os quais nos relacionamos são sexuais e aqueles pelos quais nutrimos apreço e admiração, ainda que não se possa perceber conscientemente, no inconsciente preservam seu lugar de objetos sexuais. Freud também menciona os casos de ambivalência (expressão cunhada com Bleuler), em que formas de transferência negativa e positiva acontecem simultaneamente e são destinadas à mesma pessoa, sendo níveis mais elevados de ambivalência bastante característico dos neuróticos.

Em seu artigo *Recordar, repetir, elaborar* (1914b), Freud convoca o conceito de transferência para explicar sua relação com a compulsão de repetição da qual trata no texto. Sendo assim, a transferência, a serviço da resistência, acontece devido a compulsão à repetição que se sobrepõe ao impulso à recordação. Para Mezan (1991), “a transferência’ é um ‘fragmento de repetição’, e nisto consiste sua afinidade eletiva com a resistência” (p. 57) Ao invés de recordar, o paciente repete, não somente com a figura do analista, mas em relação a todas as dimensões do momento presente, padrões de

identificações, afetos e demandas relacionados às suas imagens infantis. Segundo Freud (1914b), “repete tudo o que, das fontes do reprimido, já se impôs em seu ser manifesto: suas inibições e atitudes inviáveis, seus traços patológicos de caráter” (p. 202). A atuação/repetição será tão maior quanto maior for a resistência que ali opera. É possível, então, admitir que, quando uma transferência positiva amigável impera, a tendência à recordação será muito maior. À medida em que a transferência hostil domina, a compulsão à repetição se sobrepõe à capacidade de lembrar. Nesse contexto, a transferência, da qual a resistência se beneficia, se apresenta como fração de repetição. Isso faz com que o tratamento psicanalítico não trate a patologia do paciente como algo histórico, mas sim atual, vivo, real, pois a partir da sua manifestação na transferência, o analista pode reconduzir o transferido às suas origens no passado. De acordo com Freud, resgatando uma passagem de *A dinâmica da transferência* (1912) que complementa esse pensamento, “não se deve esquecer que justamente eles (fenômenos da transferência) nos prestam o inestimável serviço de tornar atuais e manifestos os impulsos amorosos ocultos e esquecidos dos pacientes, pois afinal é impossível liquidar alguém *in absentia* (em ausência) ou *in effigie*¹”. (p. 146)

Em *Recordar, Repetir e Elaborar* (1914b), menciona o curso do tratamento do paciente comprometido com a análise. O objetivo, nesse caso, seria transformar a neurose comum em uma neurose de transferência, que pode ser curada a partir do trabalho analítico. Para isso, os sintomas da neurose devem ser investidos de um significado que provém da transferência. Ao descrever a neurose de transferência, portanto, o autor propõe que ela aparece como espécie de releitura da neurose comum, como sugere no trecho:

Não é incorreto dizer, então, que já não lidamos com a enfermidade anterior do paciente, e sim com uma neurose recém-criada e transformada, que substitui aquela (...) Todos os sintomas do doente abandonaram seu significado original e adquiriram um novo sentido, que guarda relação com a transferência; ou restaram apenas os sintomas capazes dessa reelaboração. O domínio sobre essa nova neurose, artificial, coincide com a resolução da enfermidade trazida para o tratamento, com a solução de nossa tarefa terapêutica. (FREUD, 1917, p. 588-589)

¹ É uma expressão latina que significa “em estátua” e era utilizada para se referir à encenação da morte de um sentenciado que não estava preso e não podia ser capturado. Um boneco era usado na cerimônia de execução e, a partir disso, o sujeito era declarado legalmente morto. No contexto de Freud, é usada como sinônimo da expressão “em ausência” e faz uma crítica ao seu significado, já que sugere que não é possível exterminar alguém *in effigie*.

Por fim, nas *Conferências Introdutórias à Psicanálise* (1917), Freud se detém a tratar com profundidade das questões relativas à neurose de transferência e especifica quais quadros sintomáticos podem ser caracterizados como tais. Ainda nas Conferências, o autor dedica um capítulo à transferência. Assumindo um tom de discussão acerca dos objetivos e preceitos da psicanálise, relacionando-os às críticas que tentam subjugar a relação aos valores da moral sexual convencional, e fazendo indicações técnicas a um analista em formação, Freud escreve esse texto como um compilado crítico das suas ideias acerca do tema. A importância que é conferida à relação que se estabelece entre médico e paciente fica evidente, sendo ela o meio principal pelo qual se dará a possibilidade de cura. Isso acontece, pois, para superar o conflito suscitado pelo atravessamento das resistências, o paciente precisa de um incentivo a fim de tomar decisões direcionadas à cura. Se ele se pautasse apenas por seus esforços intelectuais, o caminho se mostraria intransponível, pois essa racionalidade não possui potência suficiente frente à força da resistência para que se possa tomar o rumo oposto a ela. A transferência positiva, no entanto, que confere ao analista uma posição de autoridade e admiração, faz com que as suas sugestões sejam acatadas pelo paciente e adquiram o caráter de crença. No caso de transferências ausentes ou negativas, por exemplo, as sugestões do analista costumam ser francamente ignoradas. Nesse recorte, uma passagem do texto se mostra valiosa para a pavimentação do caminho que estamos tentando construir em direção ao tema da existência da transferência fora do contexto psicanalítico. Ao evidenciar a relevância do papel da relação entre analista e paciente para que este acate as sugestões do médico, complementa, “o ser humano só é acessível pelo lado intelectual na medida em que é capaz de investir de libido o objeto” (FREUD, 1917, p. 479).

1.2 Amor de transferência

O conceito inaugural para compreender a questão da transferência erótica é o “amor de transferência”, postulado por Freud em seu texto de 1915. Ele inicia o texto da seguinte forma:

Todo iniciante na psicanálise provavelmente se assusta com as dificuldades que lhe aparecerão ao interpretar as associações do paciente e cuidar da reprodução do reprimido. Mas logo chega o momento de ele atribuir pouco valor a essas dificuldades, e convencer-se de que as únicas realmente sérias estão no uso da transferência. (FREUD, 1915, p. 210)

O autor explora uma variação transferencial que diz ser de ocorrência frequente, apesar da dificuldade que o analista encontra em seu manejo, que se caracteriza pelo cenário em que paciente se apaixona pelo analista. O autor se detém, então, a analisar aquilo que está envolvido nessa modalidade transferencial. Para ele, o surgimento dessa paixão está ligado a uma reação de resistência ao processo analítico, pois o amor sentido pelo paciente faz com que ele se afaste e se desinteresse de sua análise. Não que o amor transferencial seja originalmente criado pela resistência, mas esta se aproveita dele para inundar o setting e tentar inviabilizar, em um primeiro momento, o prosseguimento da análise. Isto posto, ele também alerta os analistas de que não se deve tomar esse enamoramento como reflexo de seu charme, envaidecendo-se pelo fenômeno. Tal reação é favorecida pelo processo analítico e, a partir deste enfoque, deve-se analisá-lo. O amor de transferência se afastaria, portanto, de um amor real ao ser produzido dentro do enquadre analítico - apesar de não ser desejado que o desvalorize ao deslegitimá-lo. Em seu texto, inclusive, Freud coloca em perspectiva o amor de transferência e o dito “amor real”, explorando algumas de suas características e compreendendo que, por suas similaridades, não está em questão discutir, a princípio, a legitimidade desse amor. Ainda assim, deve-se compreender que esse amor transferencial gera resistências ao processo analítico, reedita e repete modelos infantis de vinculação e, frequentemente, se mostra pouco habitado pela noção de realidade e sensatez. Cabe ao médico/analista, nesse contexto, compreender que corresponder a esse amor ou barrá-lo veementemente seriam formas pouco analíticas de lidar com a questão - e que nenhum resultado favorável traria ao tratamento. Tampouco seria verdadeiro buscar um meio-termo, correspondendo ao afeto, mas recusando o contato físico. Assim sendo, o manejo é complexo e "não há modelos na vida real" (p. 220), por isso, recomenda que se preserve a transferência amorosa e, ao mesmo tempo, a trate como irreal, como afirma no trecho:

É preciso cuidar para não nos afastarmos da transferência amorosa, não afugentá-la ou estragá-la para a paciente; e também abstermo-nos, de modo igualmente firme, de corresponder a ela. Conservamos a transferência amorosa, mas a tratamos como irreal, como uma situação a ser atravessada na terapia e reconduzida às suas origens inconscientes, e que deve ajudar a pôr na consciência, e, portanto, sob o controle, o que há de mais escondido na vida amorosa da paciente. (FREUD, 1915, p. 215)

Em relação à contratransferência, Freud a menciona em dois momentos, mas de maneira breve, no contexto de que o analista deve se cuidar para não acreditar que o amor foi provocado pelos “encantos de sua pessoa” e que é preciso “subjugar a contratransferência” para alcançar uma pretensa neutralidade. Porém, o autor não se

detém nessa questão, sendo o aspecto central as implicações do fenômeno no processo analítico e as suas relações com o que se desvela na paciente, seguido de fortes recomendações ao analista de como não atuar de maneira equivocada, já que se trata de um terreno pantanoso. Os sentimentos contratransferenciais não são profundamente explorados, ainda que fique explícito, em diversas passagens, o quão perigoso é se entregar à correspondência desse amor. Para isso, usa de diversos níveis de argumentação, desde o superegoico, em que diz que entregar-se a esse amor é impossível, pois “tanto a moral convencional como a dignidade médica a tornam impossível”. Até, em outro momento, o convencimento através dos preceitos e objetivos psicanalíticos, utilizando-se, inclusive, de uma anedota para ilustrar sua perspectiva e validar as dificuldades contratransferenciais:

Motivos éticos se juntam aos técnicos para impedir que o médico dê amor à paciente. (...) Ele não pode representar com ela o episódio da corrida de cachorros, em que uma réstia de salsichas é exposta como prêmio, e que um galhofeiro estraga, lançando uma única salsicha na pista. Os cachorros então se jogam sobre ela, esquecendo a corrida e as salsichas que esperam o vencedor no ponto de chegada. (FREUD, 1915, p. 225)

A partir desse texto freudiano, portanto, inaugura-se a discussão sobre tal especificidade do fenômeno transferencial. Apesar do texto ser curto para a relevância da questão, Freud aprofundou-se nas análises já mencionadas, como o papel da resistência ao tratamento e a maneira como o analista deve se portar diante da situação, uma vez que sustentar esse lugar em que a paciente o coloca se mostra importante para a compreensão do seu mundo interno e de suas chaves de repetições infantis. No entanto, Freud apresenta outras questões de maneira sutil, pelas quais passa sem se aprofundar demasiadamente, mas que serão de extrema importância para pensarmos o cenário que nos propomos em relação à situação transferencial na escola. Nesse contexto, podemos destacar o papel da moral que perpassa o texto e que aparece de diferentes formas ao longo da leitura.

Ao mencionar como a questão do amor de transferência se encaminha, ele descreve as saídas possíveis para esse amor da paciente a partir da perspectiva do senso comum, que seriam a “união legítima e duradoura dos dois” (p. 212) e a “relação amorosa ilegítima e que não pretenda durar pra sempre” (p. 212). Esta última seria moralmente intolerável e acrescenta que “o leigo solicitará que o analista o tranquilize, assegurando claramente que esse terceiro caso está excluído” (p. 212). O autor se contrapõe a tal ideia ao propor que a perspectiva do psicanalista é outra, não a relacionada à moral do senso comum. Essa proposição, por sua vez, se confirma claramente na passagem em que caracteriza as

possibilidades que se desenham para a paciente em questão em relação ao enamoramento. Ela se depararia com duas alternativas, a princípio. Na primeira, ela deixaria o tratamento e, na segunda, aceitaria sua paixão pelo analista. Freud afirma acreditar que o mais provável é “que os familiares da paciente se declarem a favor da primeira das duas possibilidades, de modo tão firme quanto o médico analista optará pra segunda.” (p. 213) O que estaria, no entanto, em jogo nessa diferença de opções? Pode-se compreender a decisão dos familiares pautada pela moral conservadora, de modo que afastá-la imediatamente do propiciador do sentimento desviante faria com que o problema desaparecesse e a vida de todos voltasse aos eixos. Em contrapartida, o analista optaria pela segunda opção. Diante disso, compreende-se que a posição do analista, frequentemente, não compartilha dos preceitos morais tradicionalmente aceitos, afastando-se da opinião do leigo, metonímia para o cidadão comum cuja moralidade conservadora é fortemente arraigada. Apesar de esclarecer que os ideais psicanalíticos são divergentes dos ideais compartilhado pelos leigos, essa moral conservadora é algo com a qual o analista precisa relacionar-se. Ressalta, no fim do texto, que “os leigos, de cuja atitude ante a psicanálise falei no princípio, sem dúvida verão nessas discussões sobre o amor de transferência uma oportunidade de chamar a atenção do mundo para o perigo desse método terapêutico” (p. 228). Dessa forma, compreende-se que isso que denominamos “moral geralmente aceita” (p. 216) sempre encontra pontos de permeabilidade em relação à psicanálise, seja a partir da perspectiva de outras formas de terapia cuja forma de compreensão de fenômenos se diferencia, seja a partir do contato com os parentes de pacientes ou aqueles que a psicanálise, indiretamente, afeta. A partir desse diálogo desigual, porque o leigo raramente é capaz de compreender as especificidades do olhar psicanalítico, a psicanálise aparece como perigosa por tratar de determinadas questões consideradas transgressoras, como, nesse caso, a do enamoramento da paciente por seu analista. O leigo não percebe, no entanto, que a questão estava ali antes da psicanálise chegar e esta ciência só se propõe a dissecá-la.

A partir desse texto inaugural e das múltiplas questões que ele aborda e acabam em aberto, Freud inicia o caminho para que estudiosos da psicanálise que o sucederam pudessem desenvolver seus pensamentos a partir de suas ideias iniciais - contrapondo-se a elas, acrescentando novos aspectos ou somando ao já existente.

2. A transferência erótica nos pós freudianos

Antes de iniciarmos, é importante ressaltar, para ser tecnicamente mais precisa, que a transferência é sempre erótica. Retomando os dizeres de Freud na *Dinâmica da Transferência* (1912), ao apresentar e caracterizar transferência, coloca seu caráter erótico da seguinte maneira:

(...) todo ser humano, pela ação conjunta de sua disposição inata e de influências experimentadas na infância, adquire um certo modo característico de conduzir sua vida amorosa (...). Isso resulta, por assim dizer, num clichê (ou vários), que no curso da vida é regularmente repetido, novamente impresso, na medida em que as circunstâncias externas e a natureza dos objetos amorosos acessíveis o permitem (...)” (p. 134/135)

A transferência, portanto, segundo a perspectiva de Freud, contempla inevitavelmente o erótico. Falar sobre a transferência erótica, a princípio, pode soar redundante, considerando esse fator. Porém, o interesse da pesquisa se concentra nas relações transferenciais nas quais o erótico e sexual são fatores centrais. Dessa forma, em relação a esses casos, autores pós freudianos se propuseram a definir e delimitar os casos que chamaram especificamente de transferência erótica e que serão explorados posteriormente. A partir, portanto, desse contexto e dessa teorização, que defendo o uso da expressão transferência erótica ao longo do trabalho.

A esse respeito, a investigação do conceito de transferência erótica nos pós freudianos permite encontrar posições que contrastam com as ideias trazidas por Freud (1915) em relação às suas elaborações sobre o amor de transferência e, da mesma forma, posições que o complementam. Nesse sentido, os autores que se aproximam da concepção freudiana, especialmente no que se relaciona à transferência erótica como meio de manifestação de resistência, afetando, portanto, negativamente o tratamento, são considerados detentores de uma postura tradicional e conservadora. Outros autores, no entanto, consideram a transferência erótica uma modalidade transferencial fora desse contexto da resistência e a apontam como, se bem manejada, detentora de grandes possibilidades de avanço no tratamento.

Na tentativa de contextualizar a perspectiva freudiana, Mann (1997) aponta para o momento no qual o texto *Observações sobre o amor de transferência* (1915) foi escrito.

Era um momento em que a psicanálise estava tendo sua reputação atingida, pois ficou-se sabendo de casos de analistas que se envolveram amorosamente com pacientes, entre eles podemos citar Jung e Ferenczi. Sendo assim, um dos objetivos de Freud com seu texto é o de “estabelecer que a psicanálise é moralmente boa” (MANN, 1997, p. 28). Por sua vez, ao comentar o texto freudiano sobre o amor de transferência, Mann ressalta a visão inicial que o considerava essencialmente uma manifestação da resistência, colocando-o, assim, como um tipo de transferência negativa e impedindo que os aspectos positivos desse fenômeno pudessem ser vistos. Além disso, as tentativas de colocar o amor de transferência em uma categoria diferente do amor normal mostraram-se malsucedidas, como já comentadas anteriormente. Para Mann, “a ideia de que o amor transferencial não é real contribuiu para o status do erótico como algo destrutivo na análise” (p. 30).

Além disso, há pouca literatura disponível sobre o tema da transferência erótica e a maior parte dela é feita nos Estados Unidos, sendo, portanto, o fator cultural importante para explicar o interesse por determinados temas dentro da psicanálise. Segundo ele, os britânicos sentir-se-iam desconfortáveis ao falar sobre a sexualidade e, para ilustrar essa opinião, menciona “o dramaturgo britânico Brian Rix em sua peça: Sem Sexo, Por Favor, Somos Ingleses” (p. 27).

Nesse contexto, Gabbard (1996), com uma perspectiva que também se opõe a uma posição mais conservadora em relação à psicanálise, propõe que analista e analisando agem conjuntamente para a construção de uma relação transferencial com características específicas. O analista não seria, portanto, apenas uma figura neutra com a qual o paciente se relacionaria, repetindo seus padrões sintomáticos. Nessa posição, o analista assume também um papel ativo na definição da relação transferencial. Gabbard, portanto, complementa essa ideia com a noção de que a psicanálise é mais aceita atualmente como sendo “*a two person psychology*” (p. 249), em contraste com a “*one person psychology*” (p. 261) da teoria freudiana, o que faz com que as relações objetais internalizadas do paciente não sejam suficientes para determinar o campo transferencial entre analista e analisando. Rachman, Kennedy e Yard (2009) contribuem também para essa mesma perspectiva ao relacionar a *one person psychology* à ideia de transferência erótica negativa:

Em nossa opinião, a psicanálise concentrou no passado sua maior atenção clínica e teórica na psicopatologia do analisando. A “*one person psychology*” da análise tradicional tem se concentrado em culpar o analista pelo

desenvolvimento de uma transferência erótica. Todos fomos ensinados que uma transferência erótica era um desenvolvimento seriamente negativo na relação analítica, causado por uma reação contratransferencial negativa não analisada. (RACHMAN et al, 2009, p. 183)

A perspectiva da *two person psychology*, que embasa a psicanálise contemporânea em suas mais diferentes frentes, considera a subjetividade do analista parte essencial do processo analítico, sendo, portanto, o conceito de intersubjetividade central para essa compreensão. Coelho Junior (2002), em seu artigo *Intersubjetividade: conceito e experiência em psicanálise*, se aproxima do tema através das reflexões que o atingem durante uma sessão e que remetem à tentativa de diferenciação entre aquilo que é próprio dele ou do paciente. Essa dificuldade enfrentada e com a qual nos identificamos na nossa prática clínica, por sua vez, é sobreposta pela nostalgia em relação ao modelo de compreensão da *one-person psychology*, que “impunha uma distância segura entre o eu e o outro” (p. 61). Nessa irônica colocação, nos provoca com a ideia de que desconhecer o que nos conecta à situação é, muitas vezes, confortante – em um paralelo com a dinâmica do inconsciente, que mantém recalcado e inacessível aquilo que angustia, embora a não-compreensão desses conteúdos não faz com que não se afete indiretamente por eles. O autor revela, portanto, tais elocubrações e traz à tona a perspectiva de que, ao considerar que a cena analítica é marcada pela intersubjetividade, o analista se torna mais exposto e vulnerável. Ao longo de sua exploração da intersubjetividade, conecta e articula diferentes autores que utilizam o conceito para pensar a prática de formas distintas. Entre as maneiras de compreender a intersubjetividade que menciona, gostaria de destacar a de Green (2000), que propõe que a intersubjetividade tem sua posição de centralidade no delineamento do trabalho analítico, porém o intrapsíquico figura como igualmente relevante para que a análise se sustente. Considerando tal proposição, Coelho Junior aponta para a crítica de Green às correntes em psicanálise que valorizam o intersubjetivo em detrimento do intrapsíquico, estando representadas essencialmente por grupos da psicanálise norte-americana que adotam tal modelo de pensamento. As particularidades das diferentes correntes do pensamento psicanalítico e suas regionalidades são um tema extenso e complexo, além de não serem o foco dessa investigação, por isso não nos aprofundaremos nessa diferenciação.

Retomando, a partir desse panorama, o trabalho de Gabbard (1996), ele faz menção a Hoffman (1991), autor americano conhecido por fazer parte de uma corrente da psicanálise conhecida como relacional e que se encaixaria, de certa forma, no grupo

criticado por Green. Ele se aprofundou na compreensão da psicanálise a partir da visão construtivista e ressalta que a subjetividade do analista é capaz de influenciar a relação que se estabelece no setting, embora limitada por aquilo que o mundo interno do paciente é capaz de absorver. Sendo assim, ainda que se apoie na visão construtivista, ao longo do artigo determina com clareza que “em nosso zelo para corrigir a ênfase exagerada na teoria psicanalítica clássica na dimensão individual, é importante que não passemos a uma ênfase exagerada na dimensão relacional, isolando-nos, assim, uns dos outros.” (p. 103).

Somando ao quórum de críticos da psicanálise americana, Gabbard (1996) traz algumas ressalvas em relação à visão construtivista, pois esta priorizaria, a despeito da ponderação de Hoffman, o enfoque na relação que se estabelece entre paciente e analista em detrimento da importância das experiências anteriores do paciente em relação a objetos e ao ambiente, assim como as fantasias que foram criadas a partir de tais contatos. Porém, ainda que faça essa consideração, Gabbard (1996) acredita que tal maneira de conceber a relação analítica traz ferramentas importantes para a compreensão de como a subjetividade do analista participa da forma como a transferência, especificamente a erótica, nesse caso, se desenvolve. Ao falar da subjetividade do analista, ele enumera “as expectativas do analista, as necessidades do analista, a teoria do analista, as características óbvias do analista (gênero, aparência física, idade), a flexibilidade do analista, a ansiedade do analista e a contratransferência do analista” (p. 252). A maneira como ele coloca esses conceitos em perspectiva para conceituar o desenvolvimento da transferência erótica é produtiva. Ao longo da dissertação, eles serão abordados para auxiliar na construção de análises possíveis para o tema proposto.

Em relação às necessidades do analista, ele traz uma reflexão inicial importante que se pauta nas motivações inconscientes pelas quais se escolhe ser analista e que se desdobram desde as experiências infantis. Ele, então, aponta uma dessas motivações, que pode ser o desejo de ser idealizado e amado pelo paciente. Assim sendo, o analista precisa cuidar-se no sentido de reparar seus objetos internos para que não atue suas próprias questões pessoais ao conduzir a análise:

A necessidade do analista de ser desejado pode surgir no contexto de uma vida pessoal empobrecida, muitas vezes relacionada a perdas, como a morte de um ente querido, divórcio ou casamentos ou parcerias que não atendem mais às necessidades emocionais ou sexuais do analista. Em outros casos, as necessidades de amor do analista são antigas e mais caracterológicas do que situacionais. (GABBARD, 1996, p. 254)

O autor traz aqui a ideia de que existiria algo do inconsciente do analista que convoca, caso não seja cuidado, o amor ou o desejo do paciente. Ao mesmo tempo, postula que o analisando que possui uma história marcada pela necessidade de aumentar a autoestima dos pais através do amor ou até mesmo da gratificação sexual são mais propensos a rapidamente corresponderem à essa necessidade do analista de ser amado que se revela no processo.

Rachman, Kennedy e Yard (2009), por sua vez, trazem suas contribuições para a questão do desenvolvimento da transferência erótica, relacionando-a com episódios de sedução infantil. Para embasar essa perspectiva, eles trazem exemplos clínicos em que o paralelo entre os dois fenômenos pode ser traçado, exemplificando a compreensão dessa relação. Têm-se, também, inicialmente, um contraste entre formas da compreensão da transferência erótica no enquadre clínico psicanalítico.

De um lado, a forma tradicional e, do outro, a maneira como os autores propõem e que se contrapõem a essa perspectiva. No que se pode depreender desse entendimento dito tradicional, encontra-se a rigidez, a falta de permeabilidade e abertura a debates a respeito da ocorrência e do manejo de tal fenômeno no contexto clínico. A formação psicanalítica, nesse sentido, segundo a perspectiva dos autores que tiveram essa experiência em diferentes instituições de formação, pouco trata desse tema - e, quando vem à luz, geralmente acontece em supervisões a partir de casos clínicos.

No entanto, essa perspectiva tradicional coloca a transferência erótica como uma forma de transferência extremamente difícil de ser manejada e com grande potencial desse manejo não ser bem-sucedido e culminar em uma impossibilidade de tratamento, por isso, o ideal seria evitar que esse tipo de transferência se manifestasse. Outro aspecto importante dessa perspectiva é que ela é, frequentemente, sob esse viés, concebida como um evento clínico negativo que ocorre a partir de alguma falha técnica do analista, impulsionadas por uma reação contratransferencial, sendo um indicativo de que haveria algo de errado na análise.

Nesse sentido, os autores colocam que suas formações foram marcadas por uma falta de exploração teórica e clínica sobre o assunto. Rachman, especificamente, se lembra de uma passagem de sua formação em que uma supervisão sobre uma situação clínica envolvendo a transferência erótica se tornou um instrumento de ensino e discussão sobre o seu manejo. Na vinheta, ele relata que um analista solicitou ao diretor de seu instituto de

formação, conhecido por ser inovador, uma supervisão sobre um caso de transferência erótica dito como intratável.

O diretor concordou com o pedido e a supervisão foi feita em uma sala com paredes de espelho, o que possibilitou que um grande público de analistas ligados à instituição pudesse assistir. Tal diretor realmente não pautou sua sugestão em uma visão tradicional, condenando o analista pela irrupção da transferência erótica. Por outro lado, trouxe a perspectiva de que formas tradicionais de interpretação, empatia e confronto não seriam suficientes para fazê-los, analista e paciente, sair do terreno pantanoso em que se encontravam.

Considerando a fala da paciente, portanto, que clamava por um bebê do analista, o supervisor sugeriu que uma experiência real deveria ser introduzida - nesse contexto, a experiência real seria o analista dar um animal de estimação à paciente. Um aspecto interessante que merece atenção foi a divisão que tal perspectiva gerou na comunidade de analistas, tendo sido muito condenado e criticado por alguns, enquanto outros receberam a sugestão com simpatia. Essa divisão parece fruto da aparente comoção gerada pelo tema.

Essa vinheta clínica é interessante e achei pertinente compartilhá-la, pois demonstra como o manejo bem-sucedido de um caso de transferência erótica pode ser absolutamente distante daquilo que se considera óbvio ou tradicional. Pela história compartilhada, não conseguimos saber qual foi o desfecho do caso, se a sugestão do supervisor foi seguida e se isso provocou um efeito positivo em relação ao tratamento e ao manejo da transferência erótica. Porém, pela relação proposta entre a história da paciente e a sugestão de intervenção, parece ser uma atitude condizente com um manejo clínico que privilegia o significado que tal ato teria para aquela paciente em específico. Essa personalização da experiência, evitando-se cair em uma espécie de cartilha tradicional que dita a resposta esperada a situações em que a transferência erótica se manifesta, evidencia a possibilidade de transitar com mais naturalidade e criatividade em relação a um tema como esse. E a possibilidade de reflexão e liberdade criativa são características positivas no manejo e tratamento de casos de transferência erótica. Se a experiência do paciente é única, por que cairíamos em um contexto de generalização de atuação? É claro que a atuação clínica deve sempre ser pautada por determinados preceitos gerais, mas a criatividade é também importante para que a singularidade da experiência possa ser contemplada e, dessa forma, o vínculo terapêutico sobreviva às turbulências da relação transferencial.

Retomando a vinheta de Rachman, os autores consideram que, ainda que não tenham sido explorados os aspectos teóricos envolvidos em tal sugestão, a intervenção de dar um bebê simbólico à paciente tenha ligação com o seu trauma infantil de sedução sexual, uma vez que os aspectos da transferência erótica estabelecidos, que são representados e atuados na situação clínica por meio de um conceito conhecido como *enactment*, configuram uma cena com características particulares que remontam a um cenário infantil de sedução em que analista toma o lugar das figuras parentais. Nesse sentido, "acreditamos, em certos casos, uma transferência erótica é uma encenação (*enactment*) no aqui e agora da situação psicanalítica de uma sedução infantil ou trauma sexual." (p. 15) Para os autores, portanto, a transferência erótica se manifestaria como um evento terapêutico em que o paciente recria, com o analista, seu trauma sexual infantil tendo como referência a segurança do setting analítico. Os comportamentos do analisando, em estilo e forma de expressão, que caracterizam a transferência erótica desenvolvida, se relacionam, nessa concepção, ao trauma original. Considerando essa ideia, a transferência erótica "não é necessariamente uma indicação, como argumentaram os tradicionalistas, de uma reação contratransferencial negativa que não foi devidamente analisada", mas significaria que o analisando experiencia "confiança, segurança e empatia na relação" (p. 15) com o analista. A teoria na qual os autores se pautam para construir essa ideia é a da *Confusão de Línguas* de Ferenczi (1933). Tanto o conceito de *enactment* quanto a teorização acerca do trauma em *Confusão de Línguas* serão retomados e aprofundados posteriormente, considerando que são elementos relevantes e de grande complexidade.

Contrapondo-se, no entanto, a essa perspectiva de Rachman et al (2009), que relaciona a manifestação da transferência erótica à revivescência de traumas infantis de ordem sexual, autores como Mann (1997) e Celenza (2014) enxergam que isso não está ligado necessariamente a esse tipo de manifestação. Consideram, por outro lado, "que o erótico permeia a maioria, senão todos os encontros psicanalíticos e é amplamente uma influência positiva e transformadora" (MANN, 1997, p. 2).

A partir dessa pluralidade de investigações e perspectivas diante do mesmo tema, é importante considerarmos que as diferenças entre os autores não fazem com que as suas teorias invalidem umas às outras, mas que cada um, pelo contrário, pôde se aproximar desse grande tema a partir de pontos distintos, condicionados a experiências e interesses particulares e, portanto, suas teorias podem se articular e se complementar. Sendo assim, ao constataremos que a perspectiva de Rachman contrasta com a de Mann (1997) e Celenza

(2014), não precisamos entender que existe alguém que certo enquanto o outro está errado. O que ocorre, na verdade, é que se aprofundaram em recortes distintos e ambas as constatações podem ser aplicáveis em contextos diferentes.

Tais particularidades teóricas serão aprofundadas posteriormente na de análise de entrevistas a partir do momento em que os relatos demandarem determinadas mobilizações teóricas para que sejam compreendidos e articulados, nos oferecendo a possibilidade de reflexão acerca da temática da transferência erótica.

A exploração das teorias e dos autores que se propuseram a enriquecer o campo de pesquisa sobre essa modalidade transferencial nos traz a questão da nomenclatura utilizada para se referir a ela. Person (1985) afirma que o termo “transferência erótica” é usado de maneira análoga ao termo “amor de transferência”, sendo que se define pela “mistura de sentimentos ternos, eróticos e sexuais que um paciente experimenta em referência ao seu analista e, como tal, faz parte de uma transferência positiva” (p. 161). Retomando a ideia de Mann (1997), utilizarei preferencialmente o termo erótico, pois parece unificar distinções que surgem na tentativa de articular ideias relativas a amor e sexo. Apesar de “transferência erótica” ser uma nomenclatura que funciona adequadamente para se referir ao fenômeno de maneira geral, alguns autores se detêm na investigação das particularidades das diferentes formas de expressão do mesmo fenômeno, o que reflete na utilização de nomes diversos para se referir a determinados subtipos de manifestação.

A seguir, essas especificidades da transferência e da contratransferência erótica serão percorridas a partir da visão de alguns autores. Para contextualizar esse enquadre de maneira mais precisa, todavia, Brady (2018) postula que “os termos transferência erótica e contratransferência erótica não captam totalmente a natureza intensamente interativa dessas experiências. Eu sugiro que ‘campo erótico’ transmita melhor essa fluidez” (BRADY, 2018, p. 108). Essa proposição é pertinente, pois a experiência é mais fielmente transmitida sem os limites expressos em relação ao papel de cada um dos personagens, até porque o estabelecimento de tais limites é um movimento artificial e a vivência em si se dá de forma muito menos rígida. Porém, o aprofundamento nos subtipos de manifestação do mesmo fenômeno e os esforços de delimitação se fazem relevantes para pensar nas suas especificidades e para que se possa propor posteriormente análises mais particulares em relação à função de cada um dos envolvidos na sua composição. A ideia, de forma geral, é que o erótico é melhor compreendido se tratado como um evento de

criação compartilhada e privilegiando sua fluidez e interatividade entre os que participam da constituição desse cenário. A dissecação das partes, todavia, se faz necessária para o aprofundamento em questões específicas. E é esse movimento que iniciaremos a seguir.

2.1 Tipos de transferência erótica

Autores como Rappaport (1959), Blum (1973), Bolognini (1994) e Bollas (1994) se detiveram no aprofundamento das particularidades relativas à manifestação da transferência erótica. A partir dessa investigação, puderam propor subtipos transferenciais que se relacionam ao campo do erótico, mas possuem particularidades distintas – e, assim, nos ajudam na aproximação das sutilezas das experiências.

Bolognini (1994) é o autor, destes citados, que mais avançou nesse trabalho de categorização e distinção, o que resultou na descrição de quatro subtipos de transferência erótica diferentes, considerando as suas dinâmicas de formação e estruturação, sendo elas: erotizada, erótica, amorosa e afetiva. Muitas delas não foram exatamente criadas por ele, seus antecessores já haviam se aprofundado em questões que foram fundamentais para que a sua proposição de classificação se desenhasse dessa forma. Blum (1973), por exemplo, já havia descrito a transferência erotizada décadas antes. Esse trabalho dos autores que vão se complementando ao longo do tempo é fundamental para que a teoria psicanalítica se aprofunde e se consolide.

Para iniciar esse percurso de categorização, tomemos a transferência erotizada, que se trata de um tipo de transferência que mais se aproxima da psicose e que foi validada e prevista por diferentes autores. Rappaport (1959) aponta que, nas transferências neuróticas comuns, o analista é visto como se fosse o pai, enquanto na transferência de um contexto psicótico, o analista é o pai ou a mãe. De acordo com Bolognini (1994), na transferência erotizada, o objeto é extremamente idealizado e ganha dimensões muito mobilizadoras à medida em que a figura de idealização viraria uma espécie de Deus para o paciente. Existe, nesse sentido, “uma tentativa psicótica de retorno a um estado narcísico de fusão com o objeto pré-edípico, com repúdio à separação do objeto” (p. 74). A resposta contratransferencial, por sua vez, não tende à atuação, pois é comum que, a despeito da beleza do paciente, o analista não se sinta atraído por ele. Pelo contrário, é uma modalidade transferencial que costuma gerar irritação e impaciência por parte do analista, pois a função defensiva dessa modalidade transferencial fica muito explícita. Os

analistas que, na verdade, se sentiriam, de fato, atraídos por esse tipo de paciente seriam aqueles que se beneficiariam da “ilusão de gratificação narcísica” (p. 75) em virtude de alguma perda ou trauma narcísico.

Em relação a esse contexto, Blum (1973), como já mencionado, caracteriza a transferência erotizada como “apaixonada, insistente e urgente” (p. 64) e que essas não seriam características normais da transferência erótica, sendo que os pacientes nessa situação parecem “intratáveis viciados em amor” (p. 64).

Seguindo essa perspectiva de uma modalidade transferencial em que há uma sexualização intensa da transferência, Bollas (1994) diferencia a transferência erótica da transferência sexualizada, sendo esta última representada pela “urgente demanda do analisando de ter relações sexuais com o analista” (p. 589). Na transferência erótica, no entanto, existiria o reconhecimento de sentimentos como paixão e o amor que estão contemplados em um relacionamento amoroso. A sexualidade enquanto instinto, por outro lado, faz com que não se ame o objeto, mas se descarregue tensões por meio dele. De acordo com sua experiência, algumas pessoas ficam limitadas às suas capacidades sexuais, nunca atingindo a capacidade erótica da experiência, em que podem tornar o outro objeto de desejo e não apenas um meio de descarga da tensão sexual.

Retomando a conceituação de Bolognini (1994), a transferência erótica em si pode ser compreendida “como a repetição neurótica de processos de catexia e fixação em relação a um objeto que incorpora as características 'impossíveis' (ou seja, aquelas que são negativas para um relacionamento real) do objeto de amor edipiano” (p. 75). Esse objeto que recebe a transferência geralmente é um objeto considerado proibido ou impossível, como, por exemplo, alguém de uma geração ou contexto social muito diferente. Essa distância que se impõe seria equivalente à distância imposta entre adulto e criança. A ideia de repetição, nessa modalidade transferencial, é muito relevante.

Os aspectos que são transferidos e repetidos, nesse sentido, não são, de modo geral, positivos e que possibilitam que a relação se desenvolva de maneira produtiva. Pelo contrário, são marcas negativas e que frequentemente levam ao impedimento da construção do relacionamento. Bolognini faz essa constatação no seguinte trecho:

Essa fórmula já permite o fim da relação, e não o seu desenvolvimento; para não abrir mão dos pontos de fixação ideais, antecipam-se as relações de tempo limitado. Mas por que são precisamente certos aspectos negativos do objeto e da relação (como a impossibilidade) que são catexizados? Por que esses

aparentemente constituem pontos reais de fixação? (BOLOGNINI, 1994, p. 76)

Em seguida, explora alguns pontos que poderiam estar envolvidos na consolidação desse contexto. Entre eles, estariam (1) a defesa perversa, (2) agressões inconscientes específicas em relação ao genitor do mesmo sexo, (3) o complexo de Édipo dos pais e (4) o desespero da criança edípica interna.

Em (1), a transferência erótica se relacionaria à libidinização de um fator do passado que provoca muito sofrimento, especialmente “uma derrota edipiana excessivamente traumática, incapaz de ser trabalhada durante a fase de ‘declínio’” (p. 76).

Em (2), há o prazer em destronar e assumir o lugar do genitor do mesmo sexo, sendo que o objeto a ser conquistado se torna uma espécie de troféu na dinâmica de tríade. No contexto analítico, a parceira do analista-pai pode ser, inclusive, simbolizada e atacada como se fosse uma rival (mãe edípica).

Em (3), a transferência erótica tem sua origem no comportamento sedutor de um (ou dos dois) genitores, que nutriram “a ilusão edípica para além do tempo em que era fisiologicamente aceitável” (p. 76), sendo esta ideia de que existiria um período em que a ilusão edípica seria apropriada remete a Nobilli (1990), no artigo em que trata do Édipo dos pais.

Em (4), manifesta-se a perspectiva estática de que “essa criança permanecerá sempre criança” (p. 76). Para ilustrar, menciona a Branca de Neve e o Príncipe em contraste com os Sete Anões, sendo os primeiros aqueles que ficam eternamente cristalizados como jovens e na fase genital do desenvolvimento da sexualidade, enquanto os anões são os velhos para sempre na fase pré-genital da sexualidade infantil.

De modo geral, instala-se uma dinâmica de sedução compulsiva e maníaca que tem como objetivo negar a inferioridade e restaurar a potência narcísica. Diante disso, a perspectiva de ligação se apresenta como empolgante e maravilhosa. Essa expectativa é induzida, inclusive, no analista, “que é compelido a compartilhar a ilusão” (p. 76), o que faz com que essa seja a situação clínica que apresenta o maior risco de atuação por parte do analista.

A transferência amorosa, por sua vez, é aquela que Bolognini (1994) classifica como a mais conflituosa forma de transferência, pois, de um lado, são as fantasias amorosas que predominantemente não se apresentam com função defensiva, surgem de maneira natural

e não-sedutoras pela sensação de aceitação na relação analítica e são caracterizados “por uma identidade sexual genuína e específica com base no desenvolvimento suficientemente integrado nas fases pré-genitais” (p. 77). Porém, se complementam por diversos sentimentos e fantasias de ordem destrutiva e defensiva que prejudicam a possibilidade de simbolização no processo analítico. A transferência amorosa, portanto, se estruturaria a partir de duas bases distintas. Na primeira, reside a perspectiva neurótica de repetição defensiva de uma tendência ao não-relacionamento e da repressão dos aspectos positivos do contato com o objeto de amor. A segunda, no entanto, se constitui pela experiência e construção da sensação de compreensão, confiança e intimidade. A análise, muitas vezes, se torna sobre a descoberta do amor verdadeiro ao tratar de pacientes que têm específica resistência com isso, por terem sofrido algum “desapontamento edípico abrupto e prematuro” (p. 82) - como a menina que é rejeitada pelo pai e se torna incapaz de se arriscar no campo amoroso devido à marca que essa experiência deixou. O autor acredita na metáfora de que:

Toda menina deveria ter tido a possibilidade de dançar esta valsa com o pai ou com um equivalente verdadeiramente afetuoso, para que se sentisse apreciada, valorizada e admirada, permitindo-lhe ficar serenamente no alto quando eventualmente confrontada com a inevitável dor da desilusão edipiana. (BOLOGNINI, 1994, p. 82).

Ao longo do processo de análise, os objetos reais com os quais o paciente passa a se relacionar, que substituem antigos objetos cujas escolhas haviam sido feitas a partir de respostas defensivas, seriam capazes de “restituir ao sujeito a disponibilidade de cotas de libido; no entanto, muitas vezes, subsequentemente, eles se revelam inadequados de outras maneiras, no nível da realidade, e dão lugar a escolhas de objetos posteriores mais desenvolvidas” (p. 77). Esses objetos, por sua vez, seriam “duplos do analista” (p. 77), que se tornaria o objeto dos sonhos.

Por fim, Bolognini (1994) descreve a transferência afetiva como uma forma de transferência que deriva de um processo de renúncia das demandas narcísicas e não de sua repressão, como frequentemente acontece. Apesar de ser uma forma menos intensa que as outras, representa uma fase de fertilidade emocional e crescimento (em contraste à latência das outras formas de transferência), se caracterizando pela internalização e sobrevivência do bom casal parental, que superou os conflitos edípicos. É um tipo de transferência que costuma aparecer no final do processo analítico, marcando “o prazer do

reconhecimento e do encontro, o orgulho da paternidade bem-sucedida, a dor da separação inevitável que viria e a admiração pela perfeição da pessoa” (p. 83).

Tais modalidades transferenciais inseridas no campo do erótico revelam as marcas associadas às suas manifestações. Nesse sentido, passaremos à investigação das possíveis respostas contratransferenciais e como estas também podem se articular às questões edípicas.

3. Contratransferências e a reconstituição edípica

O principal autor utilizado como base nesse aprofundamento é Mann (1997), que dedica um capítulo de seu livro para explorar o tema da contratransferência do analista frente à transferência erótica do paciente. A escolha por esse autor como base de sustentação para essa investigação se vincula ao percurso teórico cuidadoso que faz em relação aos seus antecessores e as inovações teóricas que propõe, articulando posições contratransferenciais do analista com as posições ocupadas pelos pais no contexto edípico.

Como já mencionamos, por muito tempo, a transferência erótica foi encarada como uma resistência ao tratamento. Essa visão negativa também se expandia para o terapeuta, cujos sentimentos eróticos contratransferenciais eram encarados como a manifestação de traços neuróticos não analisados que demandariam o trabalho de análise pessoal para que o quadro fosse revertido. Essa visão foi se alterando com o passar do tempo e pôde-se compreender a questão de uma forma menos simplista, cujas perspectivas variavam da caracterização da contratransferência como a manifestação de algo inconscientemente mal resolvido dos analistas até como simplesmente uma criação do paciente à medida em que “o terapeuta sente algo porque o paciente colocou (o sentimento) ali ou o fogueira (de dentro do analista) usando o mecanismo primitivo de identificação projetiva” (p. 67). Autores como Gorkin (1985), Wrye e Welles (1994) compartilham dessa última visão. No entanto, Mann (1997) define o entendimento que se tem da contratransferência na psicanálise contemporânea como uma importante forma de conexão com a subjetividade do paciente:

A psicanálise contemporânea, na maior parte, se afastou da ideia do terapeuta como uma tela em branco objetiva, ou mesmo da crença de que o que o terapeuta sente é inteiramente criação do paciente - como Heimann (1950) em seu artigo revolucionário sugeriu. Hoje em dia, há

uma aceitação geral de que a contratransferência do analista pode ser uma fonte crucial de informações sobre o paciente, por exemplo, Abend (1989), Maroda (1991), Searles (1959) e muitos outros. (MANN, 1997, p. 67)

Gabbard (1995), por sua vez, em um relatório sobre a contratransferência, traz a perspectiva de que há o crescente reconhecimento de que o analista é convocado a participar do mundo interno do paciente a partir de uma série de *enactments*. Da mesma forma, para o mecanismo de identificação projetiva ser efetivo, ele precisa de algo que faça a representação projetada e o receptor se conectarem - como, por exemplo, defesas e conflitos inconscientes. Mann (1997) descreve que a identificação projetiva necessita de um “gancho” (p. 68) no receptor para que a conexão aconteça e que isso determina se ela terá “um bom encaixe” (p. 68). Com a ausência desse bom encaixe, o analista conseguiria se desvencilhar das representações nele projetadas.

Nesse contexto, é importante mencionar brevemente o cruzamento na compreensão dos conceitos de *enactment* e identificação projetiva. Segundo Mann (1997), “um painel de discussão em uma conferência psicanalítica (Painel 1992) observou a semelhança entre *enactments* e identificação projetiva” (p. 68). A diferença que se colocaria, no entanto, é a de que, nas identificações projetivas, qualquer analista responderia da mesma forma frente às projeções do paciente, resgatando a concepção do analista como uma tela em branco. Os *enactments* em contratransferência, todavia, contemplam a ideia de interação entre os psiquismos, o que resultaria no fato de que cada analista, a depender da sua história e marcas intrapsíquicas, responde de uma maneira distinta à transferência do paciente. Cassorla (2015), autor nacional que se dedica ao tema do *enactment*, o caracteriza como sendo um:

[...] fenômeno intersubjetivo em que, a partir da indução emocional mútua, o campo analítico é tomado por condutas e comportamentos que envolvem ambos os membros da dupla analítica, sem que eles se deem conta suficiente do que está ocorrendo, e que remetem a situações em que a simbolização verbal está prejudicada. (CASSORLA, 2015, p. 47)

Algo relevante a se considerar em relação a esses dois conceitos é como eles estão inseridos historicamente. O conceito de identificação projetiva é muito mais antigo, tendo sido apresentado por Melanie Klein em 1946. O trabalho de Klein em relação ao tema foi seguido pelas elaborações de Bion (1959), que passou a compreendê-lo a partir de outra perspectiva e a explorar o componente das comunicação não-verbal de determinados estados mentais (RIBEIRO, 2016). O conceito de *enactment*, no entanto, tem sua origem questionada, pois existem algumas controvérsias em relação a qual autor teria cunhado a

ideia e apresentado o termo pela primeira vez, embora alguns autores localizaram a primeira aparição do termo no trabalho de Theodore Jacobs, publicado em 1986: *On counter-transference enactments*.

Apesar dessa discussão acerca da “paternidade” (p. 18) do termo, como menciona Ribeiro (2016) em seu artigo que propõe a reflexão em relação aos conceitos de identificação projetiva e *enactment*, pode-se perceber que são conceitos que datam de períodos bastante distintos. Dessa forma, marcam momentos da história da psicanálise e refletem a evolução de concepções gerais da época. Atualmente, através de grandes nomes contemporâneos, como Ogden, Green e Bollas, compreende-se e valoriza-se a ideia da intersubjetividade e da interação que se dá entre o par analítico. Seria, nesse sentido, impossível pensar no analisando ou no analista sem contextualizá-lo e inseri-lo na relação com o seu par analítico.

Mann (1997) aposta, portanto, na ideia de que a contratransferência é fruto de uma criação conjunta entre analista e paciente. A subjetividade erótica do analista, nesse sentido, não se caracteriza como apenas uma expressão de suas neuroses ou como resposta ao que o paciente lhe apresenta. É, por outro lado, algo natural e presente em qualquer indivíduo e faz parte da cena analítica e do contato terapêutico que ali se estabelece. De acordo com o autor, se esses sentimentos não são negados nem atuados, mas analisados e mobilizados com o propósito reflexivo, podem ser usados em benefício do paciente e do tratamento. A ideia de que a transferência erótica significaria resistência, a partir dessa perspectiva, aponta para a resistência do próprio analista em reconhecer e analisar desejos que surgem em si mesmo e no paciente.

Nesse ponto, propõe uma diferenciação importante a partir das ideias de Racker (1968), em que contrasta “manifestações neuróticas crônicas e fugazes” (MANN, 1997, p. 70). Caso o analista se sinta atraído por todos seus pacientes, é provável que se trate de uma contratransferência neurótica. No entanto, se essa atração por parte do analista acontecer apenas com alguns pacientes, isso não exclui o fato de poder representar dificuldades do próprio analista, mas, ao mesmo tempo, pode apresentar benefícios para o tratamento e para a compreensão do paciente se ele puder se questionar a respeito das características do sentimento e de como se estabeleceu. A esse respeito, Mann tece algumas considerações acerca das especificidades da contratransferência do analista, sendo resultante da articulação entre as subjetividades do próprio analista e do paciente:

Minha suposição aqui é que a contratransferência do terapeuta é indicativa da situação humana; isto é, o que está acontecendo dentro do terapeuta é o que acontece às pessoas em geral. A contratransferência erótica é, portanto, uma mistura de material original da própria subjetividade erótica do terapeuta em interação (iniciando e respondendo) com a do paciente. Parte disso será resultado da identificação projetiva do paciente. O resto das experiências eróticas do terapeuta é uma mistura - como na maioria das pessoas - de material sexual saudável e neurótico, consciente e inconsciente. (MANN, 1997, p. 71)

Ao nos aproximarmos das questões relacionadas às particularidades das diferentes formas de expressão da contratransferência erótica, Gorkin (1985) explora essa temática (embora ele prefira usar o termo sexualizada ao invés de erótica), caracterizando-a a partir de quatro diferentes tipos de transferências e personalidades apresentadas pelos pacientes.

No primeiro caso descrito por ele, o paciente apresenta uma transferência erotizada e, dessa forma, se cria a representação mútua de um “Jardim do Éden, ‘uma unidade simbiótica’” (MANN, 1997, p. 72). A manifestação contratransferencial esperada nesse tipo de situação é a de onipotência e grandiosidade do analista.

No segundo caso, por sua vez, temos a mulher histérica que tenta evitar que seus desejos eróticos se manifestem, ainda que crie uma cena em que ela se apresenta de forma romântica. A contratransferência do analista, nessa situação, se consolida de modo a evitar a resposta erótica. O analista “foge de suas fantasias como o paciente foge dela” (MANN, 1997, p. 72).

O terceiro caso é de mulheres masoquistas cujos desejos eróticos costumam vir junto a sensações de culpa e punição a si mesmas. Esse tipo de situação acontece frequentemente em casos cujas pacientes tiveram experiências incestuosas que fizeram com que a excitação sexual fosse vivida com culpa. A contratransferência que esse tipo de caso geraria, por sua vez, é a do tipo sádica e agressiva.

Por fim, temos os casos denominados personalidades fálicas e que se aplicam a homens e mulheres. Aos homens isso se relacionaria a casos de excessiva reafirmação de sua masculinidade, enquanto as mulheres são aquelas que se apresentam com assertividade exacerbada, agressiva e em que há a depreciação de suas características femininas. Em ambos os sexos, são pacientes que costumam constantemente depreciar a potência do analista, deixando-o numa posição em que ele se sinta castrado e sem poder. Nessa situação, a contratransferência pode ganhar características tanto de submissão quanto de

reafirmação de sua potência enquanto analista, entrando, assim, no embate que o paciente sugere.

Em todos os casos mencionados, o analista precisa estar atento às dinâmicas por trás de seus sentimentos para que a análise não vire atuação e revivescência das questões do paciente. Apesar de serem categorias bastante úteis para a reflexão acerca da contratransferência erótica, o analista é visto como alguém que apenas responde passivamente ao que emerge do paciente.

Wrye e Welles (1994), por outro lado, exploram outro tipo de contratransferência, que é a contratransferência erótica maternal. Os pacientes que estão vivendo a transferência erótica maternal pré-edípica em relação ao analista provocam reações contratransferenciais difusas, já que não estão relacionadas à fase genital e ao desejo de relações sexuais. Na verdade, se relaciona a “fantasias sobre alimentação, banho, troca de fraldas e variações perversas desses desejos” (MANN, 1997, p. 74). O paciente, nesse sentido, ansiaria pelo contato com o corpo da mãe e a dupla analítica passaria a sofrer a aflição do desejo de tornar-se um só corpo. As teorias psicanalíticas tendem a focar no aspecto de nutrição da figura materna e não no erótico. Os dois autores, por sua vez, exploram o caráter erótico da ligação entre mãe e bebê que se dá através do corpo e da troca de fluidos. Essa seria a base do erotismo e a liberação dos fluidos genitais nas relações sexuais seriam uma “extensão simbólica dos primeiros fluidos sensuais” (MANN, 1997, p. 73), tais como leite, baba, urina, fezes, etc. A transferência erótica maternal, portanto, na cena analítica, seria um fenômeno positivo e com grande potencial de transformação. Em seguida, descrevem quatro tipos de defesa e contratransferência que surgem nos analistas quando entram em contato com esses traços eróticos primitivos.

O primeiro tipo seria aquele que evoca fantasias grandiosas em que o analista acredita que o paciente pode ser curado com um “seio mágico” (MANN, 1997, p. 75). Tem fantasias, portanto, de que seu contato físico ou sexual poderia curá-lo. Mann compara esse tipo de resposta contratransferencial à que Gorkin caracterizou em relação à transferência erotizada.

O segundo tipo é o da contratransferência analítica-depressiva. O analista tende a manter a percepção de que o paciente precisa de cuidados, não deixando que ele se liberte e ganhe independência.

No terceiro caso, temos o horror erótico e o distanciamento esquizoide. Aqui, o analista se distancia do conteúdo que o paciente traz para que ele não seja consumido pelo desejo do paciente de invadir seu corpo. Descreve que um processo que o paciente pode empreender a partir dessa situação é o de tentar capturar aspectos da pessoa do analista e assimilá-los internamente, o que pode fazer com que ambos, paciente e analista, vivam e sintam esse processo como “voyeuristicamente destrutivo” (MANN, 1997, p. 75). Pode acontecer que o analista passe a não tolerar e tente evitar os impulsos sexuais do paciente. Esse caso descrito por Wryes e Welles (1994) se assemelha, da mesma forma, ao das mulheres histéricas descrito por Gorkin (1985).

No último caso, temos situações de contratransferência erótica com características maternas e carinhosa. Analistas mulheres tendem a ocupar de maneira mais natural o papel da mãe que nutre mais frequentemente e de maneira natural do que o papel de mãe sedutora. Porém, aceitam mais facilmente regredir aos estados primitivos que o paciente propõe. Analistas homens, no entanto, ficam mais confortáveis de ocuparem posições edípicas nas fantasias do paciente embora tenham mais dificuldade em regredir a estados pré-edípicos.

Tanto Gorkin (1985) quanto Wrye e Welles (1994) situam a identificação projetiva como algo relevante na construção da reação erótica contratransferencial do analista e uma crítica que Mann faz a esses autores é o uso exagerado, na sua percepção, desse conceito, que faz com que as reações contratransferenciais dos analistas sejam compreendidas como uma resposta esperada à determinado padrão apresentado pelo paciente. Porém, admitir que sentimentos de ordem erótica são também fruto do psiquismo do analista é algo conflitante com o seu eu ideal. É importante, no entanto, reconhecer que o analista possui um inconsciente e que “isso às vezes pode produzir problemas para o trabalho, especialmente se não for reconhecido, mas também é reconfortante que os terapeutas sejam humanos. É essa humanidade comum que torna o trabalho analítico possível.” (MANN, 1997, p. 77)

A partir de sua experiência, observações e trabalho teórico em relação ao tema, Mann, por fim, criou algumas categorias de caracterização da transferência e contratransferência entre paciente e analista utilizando como paralelo o que se apresenta na dupla criança e pai/mãe. Essa classificação será útil para traçar paralelos com a relação transferencial erótica que se estabelece entre professor e aluno.

De acordo com sua percepção, o que se manifestou no pai ou mãe da criança encontra uma via de expressão na situação analítica através da contratransferência do terapeuta que, por sua vez, precisa estar atento aos sinais para perceber e fazer com que esses sentimentos possam ser utilizados a partir de seus poderes transformadores. Ainda que o paciente tenha sua parcela importante de responsabilidade na criação do contexto da contratransferência, ela também é formada pelas marcas inconscientes do analista que, na interação com a subjetividade do paciente, criam as particularidades das reações observadas.

Na comparação analista-genitor, temos as categorias de compreensão da contratransferência estabelecidas pelo autor, que são: a mãe erótica pré-edípica, a mãe erótica edípica, o pai erótico pré-edípico e o pai erótico edípico. Celenza (2014), por sua vez, também acredita que a posição contratransferencial ocupada pelo analista remete ao contexto edípico vivido por aquele paciente, sendo que estar atento a essas manifestações contratransferenciais traz informações relevantes sobre o caso de forma geral, especialmente no que se refere às marcas edípicas. A esse respeito, sugere que:

[...] na contratransferência, vários aspectos da situação edípica são repetidos. Às vezes, o analista ama o paciente genitalmente e deseja seu amor genital por ele; ele a odeia se ela então ama outro homem, sente rivalidade por este homem e ciúme e inveja (heterossexual e homossexual) de seu prazer sexual. Às vezes, ele a odeia se ela o odeia, e a ama se ela sofre, pois neste caso ele é vingado pelo engano edípico. Ele sente satisfação quando a transferência é muito positiva, mas também ansiedade de castração e sentimentos de culpa em relação ao marido, etc. (CELENZA, 2014, p. 67)

A seguir, explico as posições contratransferenciais propostas por Mann.

3.1 Mãe erótica pré-edípica

Na literatura psicanalítica, a mãe pré-edípica é geralmente descrita, em um cenário favorável, como a mãe suficientemente boa, que nutre, cuida e acolhe, servindo como continente para as angústias do bebê. Independentemente das especificidades de compreensão de cada autor no que tange às particularidades da mãe pré-edípica, aspectos que costumam prevalecer como características em comum são a idealização da figura materna, a ausência de possibilidade de que a mãe erre a partir de suas questões inconscientes e, sobretudo, a sua deserotização.

O lado negativo da mãe erótica pré-edípica, no entanto, estaria representado em diversos mitos e se traduziria pela presença dominante e, muitas vezes, sufocante da mãe. Guiada pelas suas próprias necessidades e desejos, muitas vezes, submete o filho a esse contexto, criando-o sem autonomia e praticamente sem a presença de uma identidade separada dela - o que faz com que não consiga ser visto como alguém diferente dela, mas apenas como sua extensão. A relação que se estabelece com filhas mulheres costuma ser mais caracterizada pela ausência desses limites se comparada às relações com filhos homens, pois a filha é percebida como igual desde o início, já que o filho possui uma diferença crucial (o pênis).

Considerando, nesse caso, na relação contratransferencial, o analista experimenta sensações em que ele percebe que há uma dificuldade de entrar em sintonia com o paciente, sente que não consegue entendê-lo e o paciente não se sente compreendido. Experimenta, assim, a falta de sintonia materna. Sentimentos de ordem erótica surgem nesse contexto e simbolizam a marca deixada por esse desalinhamento e sensação de incompreensão pela figura materna. A fantasia de satisfação do desejo erótico atinge o analista a partir de sua própria perspectiva, sendo a sua vontade imediata a de frustrar a paciente por não corresponder à fantasia da maneira sugerida por ela. Sendo assim, o analista se coloca no lugar da mãe erótica pré-edípica que submete o filho às próprias necessidades e desejos.

3.2 Mãe erótica edípica

A mãe edípica, quando suficientemente boa, valida a sexualidade do filho, enquanto o pai faz o mesmo com a sexualidade da filha e serve a ela como modelo e inspiração no que tange à sexualidade, representando o que é desejável aos homens. A diferença que se coloca em relação à mãe erótica pré edípica é a triangulação e rivalidade que acontece.

Assim como nas histórias das bruxas e madrastas dos contos de fada, não pode existir ninguém mais bela e interessante que ela (mãe). A mãe erótica edípica ignora as barreiras existentes, competindo com o pai pelo filho e enxergando a filha como rival em relação ao pai. No entanto, Mann (1997) sugere que:

Quando o amor acalma o ódio, a mãe edipiana permitirá ao marido um relacionamento erótico mais ou menos fecundo e benigno com os filhos. A mãe abre mão de parte de seu controle sobre o filho para permitir que seus desejos edípicos negativos se identifiquem com seu pai. Nesse sentido, o menino deve fugir de sua mãe. Essa é uma manobra menos problemática se a mãe estiver preparada para entregá-lo a seu rival, o pai. Com a filha, a mãe deve ser capaz de admitir que sua filha também será um objeto de desejo erótico para seu marido. (MANN, 1997, p. 88/89)

Ressalta, ainda, que existe uma correspondência entre essa descrição e as propostas por Gorkin (1985) em relação a mulheres histéricas e Wrye e Welles (1994) no contexto horror erótico e distanciamento esquizoide. Da mesma forma, descreve como é a experiência contratransferencial em casos como esse, caracterizando-a pela visão da paciente como uma “boneca sem sinais de sexualidade, nem o desejo de uma mulher” (p. 89). O fato de vê-la sem nenhum potencial erótico se relaciona à posição da mãe, que não permitia e não desejava ver esse potencial emergindo, pois isso faria com que surgisse outra mulher com quem competir. Nesse contexto, a filha ocupava inconscientemente o lugar de substituta castrada do pai. Por fim, constata que “não ver o lado sexual reprimido da Sra. G era uma personificação da mãe na contratransferência, já que eu também estava negando sua sexualidade” (p. 89).

3.3. Pai erótico pré-edípico

Falar sobre o papel do pai erótico pré-edípico parece uma contradição, pois contextualizar o pai no período que antecede a triangulação é um desafio. Mas, antes de pensar a triangulação, é possível considerar as díades que o bebê estabelece, tanto em relação à mãe quanto em relação ao pai.

O contato com o pai ajuda a diminuir, de certa forma, a intensidade da relação que se estabelece entre mãe e bebê. As características de ambas as relações, no entanto, são bastante diversas. Enquanto com o pai costuma haver mais estimulação, com a mãe a característica que prevalece é o acolhimento. Tanto o pai quanto a mãe, no entanto, tendem a acreditar que o bebê é sua própria criação individual. De acordo com Mann, “o pai erótico pré-edípico pode ser visto, portanto, como centrado em torno de uma fantasia do pênis onipotente, todo poderoso, mágico e criador de vida, precisando de nada além de si mesmo para criar uma nova vida.” (p.92).

Na situação analítica, é difícil identificar material que corresponda a esse período, pois é comum que as memórias em relação ao pai remontem da fase edípica. Utilizando as reações e sensações contratransferenciais como guia, no entanto, o paralelo que se faz é entre a transferência erotizada do Gorkin (1985) e as fantasias grandiosas do Wrye e Welles (1994), sendo que a fantasia que se manifesta é a da relação sexual que pode resolver todos os problemas e trazer a cura. É o falo como poder curativo e nutritivo no paralelo sêmen-leite.

O analista, portanto, é atingido por um forte interesse sexual e passa a nutrir a fantasia de ter relações sexuais com a paciente. Na descrição de Mann (1997):

Eu entendo nosso primeiro encontro como eu caindo como um pato (tradução para a expressão “falling hook, line and sinker” em inglês) na fantasia de relações sexuais mágicas. Ela acreditava que uma relação sexual resolveria todos os seus problemas, tiraria toda a tristeza e depressão e aumentaria sua autoestima. (...) Eu também tinha a fantasia de que era tudo o que era necessário, e me imaginei como o homem mais velho iniciando-a na vida feminina. Eu seria o amante onipotente, ou analista, tirando todas as suas dificuldades e trazendo a ela a alegria total. (MANN, 1997, p. 93/94)

Com o passar das sessões, a reflexão sobre a sua sensação contratransferencial e a dificuldade de penetrá-la com suas interpretações, o interesse que havia despertado nele cessou.

3.4 Pai erótico edípico

O pai edípico é bastante discutido e analisado na literatura psicanalítica, aparecendo como a figura de autoridade à qual se deve submeter. Na mitologia, ele é representado por suas características destrutivas e agressivas. Ainda que seja assim frequentemente apresentado, confere qualidades a esse pai:

Eu propus que uma das qualidades do pai “suficientemente bom” é que ele contém seu potencial destrutivo e permite a seu filho e filha certas vitórias (menos tirar sua vida ou usurpar seu lugar no leito conjugal), permitindo assim à criança uma ideia mais realista de suas capacidades e garantindo que ele não apareça fantasiosamente onipotente. (MANN, 1997, p. 95)

O autor, então, descreve a sua reação contratransferencial em relação a um caso extremo e tipicamente edípico de rivalidade em relação ao pai. Ele sentia que não gostava do

paciente – o que, segundo sua experiência, não era algo comum de acontecer. Havia sentimentos de hostilidade direcionados ao paciente e percebia que ocupava a posição desse pai odiado, experimentando, então, a sensação de competidor. O pai erótico edípico tem como seu lado negativo a intenção de destruir e dominar, sendo que as fantasias sádicas do analista, nesse sentido, desejavam humilhar o paciente sexualmente, contestando sua masculinidade.

Ele identifica, inclusive, que havia uma questão em relação a uma homossexualidade latente que era suprimida pela reafirmação da masculinidade do paciente a partir de sua força física e aparência viril, embora não tenha conseguido explorar esse lado com profundidade. A partir da identificação desse receio, os desejos do analista de humilhá-lo sexualmente das maneiras que ele mais parecia temia cresciam.

Um fator importante é a necessidade de identificar tais sensações, refletir sobre elas, impedindo que afetem inconscientemente o tratamento de maneira destrutiva. Da mesma forma, o autor comenta que “o trabalho terapêutico que havíamos realizado foi possibilitado inteiramente por eu estar consciente desde o início da análise de minhas fantasias sádicas em relação a este paciente” (p. 98)

Essas posições contratransferenciais explicitadas e exemplificadas anteriormente serão retomadas ao longo da análise das entrevistas na parte seguinte do trabalho.

4. Narcisismo

O narcisismo é um conceito psicanalítico que foi ganhando complexidade ao longo do tempo na obra de Freud. Para que cheguemos ao entendimento atual do termo e possamos utilizá-lo de maneira mais apurada na articulação com os relatos colhidos, seguiremos por um breve percurso de reconstituição das suas origens históricas. Porém, para que se possa compreender o narcisismo e como ele impacta e se articula à obra freudiana, é preciso conhecer a sua teorização acerca das pulsões, pois o conceito que buscamos definir é bastante afetado por este desenvolvimento conceitual. Como são ideias que possuem uma interlocução bastante explícita, traçarei um sucinto panorama da teoria pulsional freudiana inicialmente.

4.1 Teoria das Pulsões

A ideia de pulsão surge no texto *Três Ensaios sobre a Teoria da Sexualidade* (1905b), em que o autor se aprofunda na investigação da sexualidade humana e apresenta a ideia de sexualidade infantil como estrutural e fundamental. A sexualidade adulta, por sua vez, se daria a partir da evolução e desenvolvimento da sexualidade infantil. Enquanto a primeira tem como característica principal a primazia genital, a infantil se estrutura, inicialmente, em relação à satisfação de pulsões parciais.

Até que se atinja a maturidade sexual, em que as pulsões sexuais se unem com o fim reprodutivo e podem se direcionar a um objeto, temos as pulsões parciais que buscam satisfação de maneira independente, sendo, inicialmente, autoeróticas.

Sendo assim, determinados órgãos e zonas erógenas do bebê demandam satisfação libidinal. No início de sua vida, a pulsão apoia-se em funções vitais, que tem como característica principal a autoconservação do indivíduo - como o ato da alimentação e da excreção, por exemplo. Com o desenvolvimento do autoerotismo, no entanto, essa ligação inicial passa a dar lugar à independência da pulsão, desvinculando-a das funções biológicas.

Para Freud, a pulsão sexual se consolida quando o prazer consegue se dissociar da satisfação de uma necessidade adaptativa, porém o apoio inicial nessas funções vitais é imprescindível para que tal independência seja posteriormente alcançada. Tomemos como exemplo o ato de sugar, que o autor descreve como sendo uma das primeiras demonstrações da sexualidade infantil. O sugar que, inicialmente, se vinculava ao ato de mamar e, portanto, à satisfação de uma necessidade biológica, passa a ser direcionado também a outras partes do corpo do bebê (como os dedos) e se mostra independente de um objeto externo (mãe), caracterizando-se, nesse estágio, como autoerótico.

É importante considerar que essa compreensão do apoio da sexualidade em funções adaptativas para a autoconservação do indivíduo compõe as bases para o posterior desenvolvimento da ideia das pulsões de autoconservação.

Em relação a esse primeiro momento de conceituação, portanto, a ideia de pulsão está ligada à sexualidade, considerando o prazer obtido a partir da descarga libidinal.

Em 1910, no artigo *Concepção Psicanalítica do Perturbações Transtorno Psicogênico da Visão*, Freud adiciona uma dualidade na teoria das pulsões e contrapõe as pulsões sexuais às pulsões do eu. Nesse embate, estaria o conflito psíquico, já que a pulsão sexual está a serviço da sexualidade e submetida ao princípio do prazer, enquanto a pulsão do eu se organiza a serviço da autoconservação e está submetida ao princípio de realidade. A pulsão do eu, nesse sentido, se mobiliza pela defesa do eu à invasão pela pulsão sexual. Em outras palavras, as exigências da sexualidade convocam as defesas do eu em prol da autoconservação e manutenção da vida. Considerando esse período da teoria das pulsões, temos a ideia de que o eu é uma instância desprovida de investimento libidinal.

Com o desenvolvimento do conceito de narcisismo, em *Introdução ao Narcisismo* (1914c), Freud adiciona elementos novos à concepção anterior. Enquanto a teorização anterior se caracterizava pela contraposição das pulsões sexuais e das pulsões do eu, Freud agora postula que o eu pode ser um objeto investido pela pulsão sexual. Nesse contexto, existiria a libido do eu e a libido objetal. Dessa forma, a pulsão sexual poderia retirar a libido investida nos objetos e direcioná-la ao eu. A partir da ideia de sexualização do eu (eu como objeto de amor), a definição de pulsões sexuais e pulsões do eu (entendidas até então sem sexualidade) passa a não fazer mais sentido.

Em 1920, por sua vez, o autor reelabora a teoria das pulsões, eliminando a contraposição entre pulsão sexual e pulsão do eu e instaurando a ideia de pulsão de vida *versus* pulsão de morte. Nesse sentido, as pulsões narcísicas e de autoconservação passaram a fazer parte das pulsões sexuais e transformaram-se na pulsão de vida. Estas, por sua vez, opunham-se à pulsão de morte, cujo objetivo pulsional de diminuição da tensão seria levado ao extremo e se traduziria pela aniquilação completa da tensão, a morte da tensão. Existiria, portanto, em todo ser vivo uma tendência de retorno ao estado que o precedeu e que seria, desse modo, a não-existência. Deste modo, os organismos ansiariam retornar a um estado de tensão zero que refletiria um movimento de autodestruição.

4.2 O conceito de narcisismo

O termo narcisismo, por sua vez, foi utilizado por Freud inicialmente em 1910 para se referir à escolha amorosa dos homossexuais em uma nota de rodapé acrescentada aos *Três*

Ensaio sobre a Teoria da sexualidade, de 1905. Segundo ele, a escolha amorosa homossexual era narcísica à medida em que se escolhia como parceiro, a partir da identificação com a figura materna, alguém parecido consigo mesmo. E, assim, podia amar o seu duplo (que representa si mesmo) da mesma forma como era amado por sua mãe.

Da mesma forma, nos ensaios sobre Leonardo da Vinci, também em uma nota, resgata os mesmos elementos, relacionando a escolha homossexual a uma escolha narcísica e caracterizando o retorno da libido ao autoerotismo. Nesse sentido, a escolha homossexual representa:

[...] um retorno ao autoerotismo, pois os meninos que ele agora ama à medida que cresce são apenas figuras substitutivas e lembranças de si próprio durante sua infância – meninos que ele ama da maneira que sua mãe o amava quando ele era criança. Encontram seus objetos de amor segundo o modelo do narcisismo, pois Narciso, segundo a lenda grega, era um jovem que preferia sua própria imagem a qualquer outra, e foi assim transformado na bela flor do mesmo nome” (FREUD, 1910, p.106).

Com *O caso Schreber* (1911), no entanto, o narcisismo ganha destaque na teoria pulsional e se inscreve como parte natural do desenvolvimento da sexualidade. É nesse momento, também, através desse envolvimento com a teoria pulsional, que ele foi elevado ao nível realmente de conceito (antes funcionava mais como metáfora referente ao mito de Narciso). O narcisismo, assim, passa a se inserir como fase intermediária entre o autoerotismo e o amor objetual, pois seria um estágio de desenvolvimento da libido necessário para a conquista posterior da capacidade de direcionar a libido ao objeto. Nesse sentido, se caracterizaria pela unificação das pulsões parciais autoeróticas e o direcionamento delas a um objeto de amor. Esse objeto, nesse primeiro momento, seria o próprio eu e precederia a capacidade de escolher o outro como objeto.

Com contribuições posteriores, em *Totem e tabu* (1913), no entanto, entende-se que o narcisismo não é apenas uma fase do desenvolvimento que é superada, mas trata-se de uma estrutura que se mantém e atua na preservação do eu a partir do seu investimento libidinal. De acordo com Freud, “um ser humano permanece narcisista em certa medida mesmo depois de ter encontrado objetos externos para a sua libido” (p. 141).

No seu texto de 1914, *Introdução ao narcisismo*, postula o narcisismo como um conceito central em sua obra. A elaboração desse texto tem como uma das principais motivações

servir como resposta a Jung, que questionava se a teoria da sexualidade de Freud se verificaria também em casos de psicose e, por isso, o desenvolvimento desse conceito se deu, nesse momento, principalmente a partir da análise de casos de esquizofrenia.

Freud descreve, nesse texto, a existência de dois narcisismos, sendo eles o primário e o secundário. A concepção de narcisismo primário é, em si, controversa, pois, ao longo da obra, em diferentes momentos, parece também ganhar conotações distintas. Entre os próprios estudiosos da metapsicologia freudiana, inclusive, compreender o conceito com precisão aparece como um desafio. De acordo com Laplanche e Pontalis (1968), tanto o narcisismo primário quanto o secundário “têm na literatura psicanalítica, e mesmo apenas na obra de Freud, acepções muito diversas” (p. 290), mas “a expressão narcisismo secundário levanta menos dificuldades do que narcisismo primário” (p. 290).

De forma geral, nesse primeiro momento de articulação com a teoria pulsional, o narcisismo primário corresponderia ao contexto em que a criança se toma como objeto de amor, estando localizado entre o autoerotismo e o amor objetual e coincidindo com o momento de primeira estruturação do eu. Em relação ao desenvolvimento do eu, é o surgimento dele que permite o narcisismo se instale. Inicialmente, existe um contexto de satisfação autoerótica de pulsões parciais e, para que o narcisismo possa se constituir nesse campo, uma ação psíquica precisaria acontecer. Assim, o que se acrescenta ao autoerotismo é o surgimento do eu.

Com a segunda tópica, no entanto, o narcisismo primário parece corresponder a um estado anterior à formação do eu e, portanto, se assimilaria ao autoerotismo. De acordo com Laplanche e Pontalis (1968), “esta última acepção do narcisismo primário prevalece correntemente nos nossos dias no pensamento psicanalítico, o que resulta numa limitação do significado e do alcance do debate” (p. 290). Esse posicionamento é, inclusive, questionado por outros autores que concebem a existência de relações objetais desde a origem e, nesse sentido, costumam recusar a ideia de narcisismo primário como fase anobjetal. Da mesma forma, os pais também estão inseridos na criação desse contexto:

Os pais são levados a atribuir à criança todas as perfeições — que um observador neutro nelas não encontraria — e a ocultar e esquecer todos os defeitos, algo que se relaciona, aliás, com a negação da sexualidade infantil. Mas também se verifica a tendência a suspender, face à criança, todas as conquistas culturais que o seu próprio narcisismo foi obrigado a reconhecer, e a nela renovar as exigências de privilégios há muito renunciados. As coisas devem ser melhores para a criança do que foram

para seus pais, ela não deve estar sujeita às necessidades que reconhecemos como dominantes na vida. (LAPLANCHE; PORTALIS, 1968, p. 290)

O narcisismo secundário, por sua vez, “designa um retorno do ego da libido retirada dos seus investimentos objetais” (p. 290). Freud faz esse apontamento em relação aos casos de esquizofrenia, mas entende que é um movimento que não se restringe a essas situações, apenas. Segundo ele:

A libido retirada do mundo externo foi dirigida ao Eu, de modo a surgir uma conduta que podemos chamar de narcisismo. [...] Isso nos leva a apreender o narcisismo que surge por retração dos investimentos objetais como secundário, edificado sobre um narcisismo primário que foi obscurecido por influências variadas. (FREUD, 1914c, p. 16)

A partir desse esforço de conceituação, Freud buscou diferenciar os períodos e formas de manifestação do narcisismo. Em um primeiro momento, relacionado ao narcisismo primário, a criança experimenta a sensação de onipotência e perfeição, ficando blindada às frustrações e sofrimentos. Todavia, para que se constitua como sujeito, precisa reconhecer as pressões do ambiente e dos próprios pais às quais está submetida. Vai percebendo que não é o centro do universo deles, que os pais têm outros interesses e isso faz com que surja uma ferida narcísica que cria as condições para que o narcisismo secundário se instale. Nesta fase, o objetivo é reconquistar o amor do outro – e isso acontece ao se cumprir as exigências do Ideal do Eu, que será explorado a seguir. Nesse movimento, o investimento direcionado ao outro (identificado com as figuras parentais) volta a si mesmo ao conseguir reconstituir a sensação de amor e potência. As marcas dos dois tipos de narcisismo permanecem presentes na constituição da personalidade do indivíduo e encontram formas de se manifestação ao longo da vida dependendo do contexto.

4.3 Eu Ideal e Ideal do Eu

Os últimos conceitos que desejo explorar e que têm relação com o conceito de narcisismo, são o de eu ideal (Idealich) e ideal do eu (Ichideal) que Freud apresenta em “Introdução ao narcisismo”, embora não se ocupe de diferenciá-los. Recorrendo, novamente, à classificação de Laplanche e Pontalis (1968), a expressão eu ideal corresponderia, portanto, à “formação intrapsíquica que certos autores, diferenciando-a do ideal de ego,

definem como um ideal narcísico de onipotência forjado a partir do modelo do narcisismo infantil” (p. 139), enquanto o ideal de eu seria a “instância da personalidade resultante da convergência do narcisismo (idealização do ego) e das identificações com os pais, com os seus substitutos e com os ideais coletivos. Enquanto instância diferenciada, o ideal do ego constitui um modelo a que o sujeito procura conformar-se.” (p. 222). É importante ressaltar que a noção de ideal de eu não é absolutamente linear em toda a obra freudiana, pois o seu significado se relaciona ao desenvolvimento da segunda tópica e do conceito de superego. No texto *O Eu e o Id* (1923), ele aparece como sinônimo de superego, enquanto em *Introdução ao narcisismo* (1914c) se relacionaria a uma instância intrapsíquica de origem narcísica que substituiria o narcisismo infantil.

Ele não quer se privar da perfeição narcísica de sua infância, e se não pôde mantê-la, perturbado por admoestações durante seu desenvolvimento e tendo seu juízo despertado, procura readquiri-la na forma nova do ideal do Eu. O que ele projeta diante de si como seu ideal é o substituto para o narcisismo perdido da infância, na qual ele era seu próprio ideal. (FREUD, 1914c, p. 40)

O ideal do eu, nesse sentido, seria o herdeiro do narcisismo na medida em que o sujeito não deseja abrir mão da sensação de plenitude e onipotência que um dia experimentou, mas, ao mesmo tempo, surgiram aspectos externos e internos (“juízo despertado”) que fazem com que a manutenção daquele estado seja insustentável. Dessa forma, o ideal de eu aparece como nova “referência ao ego para apreciar as suas realizações efetivas” (LAPLANCHE; PONTALIS, 1968, p. 222). É um conceito que faz convergir os desejos de perfeição narcísica às interdições que começam a se impor, principalmente em relação aos imperativos éticos transmitidos pelos pais, que deixam de tratar a criança como “Sua Majestade, o Bebê” e passam a inseri-lo num contexto de cobranças reais. Isto posto, se faz importante ressaltar que o ideal do eu refere-se a uma instância diferenciada do eu, fazendo com que si mesmo não seja mais seu próprio ideal.

O desdobramento teórico que nos interessa aqui é o que se refere à influência dos padrões narcísicos em escolhas amorosas.

Em termos de escolha objetal, a tendência é que os objetos sexuais sejam escolhidos a partir da identificação com as figuras parentais que proporcionaram as experiências de satisfação no início da vida e foram os primeiros objetos sexuais da criança. Esse tipo de escolha do objeto, Freud (1914c) chamou de anaclítica ou “de apoio”. Um desenvolvimento libidinal diverso, no entanto, pode fazer com que o sujeito escolha seu

objeto a partir da identificação consigo próprio e esse tipo de escolha objetal, em que “buscam a si mesmos como objeto amoroso” (p. 32), é denominado narcísico. Todas as pessoas, no entanto, estão sujeitas a realizarem escolhas de objetos pautadas em ambos os princípios, dependendo de características que prevaleçam em cada fase da vida. O autor afirma que existe uma propensão maior em homens a fazerem escolhas amorosas anaclíticas enquanto, nas mulheres, prevalecem as escolhas narcísicas. Em relação à escolha de objeto anaclítica, determina que ela:

Exibe a notória superestimação sexual, que provavelmente deriva do narcisismo original da criança, e corresponde assim a uma transposição do mesmo para o objeto sexual. Essa superestimação sexual permite que surja o enamoramento, esse peculiar estado que lembra a obsessão neurótica, remontando assim a um empobrecimento libidinal do Eu em favor do objeto. (FREUD, 1914c, p. 33)

Ao falar das diferenças de escolha de objeto em homens e mulheres, existem elementos relacionados ao papel da mulher que fazem com que as colocações apontadas por ele possam ser entendidas como ultrapassadas e limitantes, embora ele garanta que suas tentativas de diferenciação se restrinjam ao contexto biológico e não tenham intenção de diminuir ou menosprezar. Nesse sentido, não me deterei no aprofundamento de tais especificidades em relação aos gêneros.

Porém, traz perspectivas relevantes no que tange a compreensão de certos estados, como o de enamoramento, comentado anteriormente, e o estado de fascínio narcísico. Neste caso, pessoas cujo narcisismo se evidencia exercem uma grande atração sobre aqueles “que desistiram da dimensão plena de seu próprio narcisismo e estão em busca do amor objetal” (p. 34). Cita as características do narcisismo, autossuficiência e inacessibilidade para justificar o que chamaria a atenção, citando exemplos de figuras que causariam esse fascínio, como grandes felinos, humoristas e criminosos - que ocupam um lugar de onipotência no nosso imaginário. Aqueles que, em outras palavras, “mantêm afastados de seu Eu tudo o que possa diminuí-lo” (p. 34).

Parte II

5. Relacionando teoria e prática

5.1 Método

Produzir pesquisa em psicanálise é uma tarefa marcada por desafios, principalmente quando deixamos o seu espaço privilegiado de investigação, que é a situação analítica. A tarefa se torna ainda mais árdua quando avançamos em direção a um território ainda pouco explorado pelo olhar psicanalítico, como é o caso da instituição escolar. Ainda que esse descolamento seja desafiador, ele se faz essencial para que a psicanálise conquiste novos territórios de atuação e não se perca dentro de sua própria prática clínica.

Para analisar os aspectos desejados da relação entre aluno-professor e as especificidades da transferência erótica, propõe-se uma pesquisa que envolva a participação de professores e alunos/ex alunos que possuam alguma experiência que gostariam de compartilhar a respeito do tema. Desde a concepção do projeto até o momento em que as coletas de relatos se iniciaram, houve mudanças significativas em relação aos recortes propostos pelo método. O que se pretendia, inicialmente, era uma pesquisa realizada no próprio ambiente escolar de Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Com o auxílio da equipe de Orientação Educacional e por meio da divulgação da pesquisa entre os próprios alunos, pretendia-se identificar os alunos que estivessem, naquele momento, apaixonados por seus professores e que gostariam de falar sobre isso, de forma anônima, com a pesquisadora. A partir desse mapeamento e da entrevista com esses alunos, a ideia era poder conversar também com os respectivos professores a respeito do assunto e, num segundo momento, assistir a uma aula desses mesmos professores e observar a interação deles com a classe. Tendo como base essa coleta, seria possível articular as percepções a um modelo de compreensão psicanalítico.

A intenção inicial era realizar a pesquisa especificamente na escola em que eu trabalhava na época, uma escola particular de elite na cidade de São Paulo - e os esforços para que a pesquisa realmente acontecesse de acordo com essa previsão foram feitos. Apesar das preocupações da escola sobre o que os pais poderiam pensar a respeito de uma pesquisa como essa e a polêmica que isso potencialmente geraria, aceitaram que eu a realizasse. Um aspecto importante de ser ressaltado é que como eu era funcionária da escola, meu acesso a gestores e contato com professores e alunos era, de certa forma, facilitado. O resultado foi que não apareceu, pelos meios que me foram concedidos, nenhum sujeito experimental. Os professores de uma disciplina que faz parte da grade curricular da escola e trata de assuntos relacionados à sexualidade, prevenção às drogas e desenvolvimento moral apresentaram a minha pesquisa durante no início de uma das aulas e divulgaram

meu número celular para que quem se identificasse com o tema e tivesse algum relato para compartilhar pudesse participar sem muita exposição. O resultado, como já disse, foi que nenhum aluno apareceu. Os caminhos que passei a trilhar em direção ao trabalho clínico fizeram com que eu rompesse meu vínculo profissional com aquela instituição para investir no meu consultório. Essa mudança fez também com que minha pesquisa ganhasse novas perspectivas e abandonasse aquele formato proposto inicialmente. Tal transformação de rumos se fez possível, inclusive, por aspectos que pude observar durante minha permanência naquele colégio. Percebi que, na “hora do café”, de maneira informal, os professores tinham muitas histórias para contar. Ao comentar sobre o meu interesse de pesquisa, muitas lembranças vinham à tona naturalmente e eles, muitas vezes, compartilhavam comigo. As pessoas gostavam de contar histórias e o meu recorte de pesquisa, nesse sentido, era muito mobilizador: a maioria daqueles com os quais eu compartilhava meu interesse tinha uma história para contar, ainda que não fosse de si próprio, mas de um amigo ou conhecido. Era disso, portanto, que eu tinha que me valer: do interesse de cada um em compartilhar sua história. Nesse sentido, passei a convidar, professores e alunos/ex alunos, para me dar um relato a respeito das experiências que haviam vivido. É verdade que, a partir do momento em que vira um relato formal e existe a necessidade de o sujeito assinar um Termo de Consentimento para participar, aquela disponibilidade da “hora do café”, em alguns, desaparece. E isso foi possível notar, principalmente, por parte de professores. Entrei em contato com vários que haviam feito parte da minha história enquanto aluna, alguns haviam sido “apenas” professores, enquanto outros foram professores pelos quais eu havia me apaixonado. Apenas um me respondeu – e, coincidentemente, era um “apenas” professor. Os outros nem chegaram a responder o convite ou comentá-lo. Por parte de alunos, foi mais fácil encontrar quem estivesse interessado em falar sobre o tema, seja pela intensidade da experiência e interesse em compartilhá-la, seja pelo reconhecimento de que é relevante falar sobre isso. Acionei pessoas conhecidas, fui atrás daquele amigo-do-amigo que tinha uma história pra contar, divulguei minha pesquisa nas redes sociais e vi uma grande repercussão, muitas pessoas interessadas e falando sobre isso, muitas outras desqualificando a pesquisa também e, desse tanto de pessoas que surgiu, algumas poucas também puderam concretizar suas experiências em entrevistas. Por meio dessa mistura de formas de divulgação, consegui, finalmente, me aproximar daquilo que era meu interesse inicial: as histórias de cada um. Vencido aquele período inicial em que a possibilidade de entrar em contato com tais histórias ainda era tão escassa, finalmente surgiu um contexto no qual a

motivação principal do trabalho se manifestou. E, com ela, vieram as histórias carregadas de sentimentos e vivências que tive o privilégio de ouvir. Ultrapassar barreiras para que se possa encontrar alguma zona de permeabilidade e possibilidade de pensamento é uma tarefa complexa. E foi esse o processo que eu, silenciosa e lentamente, precisei passar para que algo pudesse ser produzido a partir das minhas tentativas de elaboração.

As entrevistas se encaminharam num sentido que permitissem que as trocas - tanto com alunos quanto com professores - fluíssem de modo que eles conseguissem relatar suas percepções de maneira livre, sem serem interpelados com perguntas prontas de um questionário rígido a ser seguido. A elaboração de conteúdos espontâneos por parte do entrevistado é mais relevante, nesse contexto, do que as respostas objetivas às nossas perguntas. Se faz necessário, portanto, a apropriação de uma postura por parte do pesquisador que possibilite o aprofundamento do entrevistado em suas questões subjetivas a partir da livre associação. Dessa forma, é mais provável que se aproxime de conteúdos inconscientes, de grande relevância para uma pesquisa de cunho psicanalítico. Da mesma forma, tais cuidados em relação à liberdade na condução das entrevistas com alunos e professores têm relação com o manejo da transferência estabelecida entre entrevistado-pesquisador, como é descrito no trecho de Costa e Poli (2006):

Operar com o inconsciente implica, pois, a suposição de um saber que “não se sabe”, mas que é suposto. As condições de produção de conhecimento sobre este “insabido” são internas ao campo relacional que o constitui. A isso denominamos em psicanálise “transferência”. Não é, pois, um saber prévio que já estava ali, no “entrevistado”, como um dado a ser colhido pelo “entrevistador”. É algo que se situa num espaço transferencial em que o “insabido” se expressa como formações do inconsciente. Logo, ele inclui o pesquisador na própria formação. (COSTA; POLI, 2006, p. 17)

Nesse sentido, é necessário que se possibilite a existência de um espaço para a expressão do “insabido”. Sob essa perspectiva, a existência de um questionário fechado deixa de fazer sentido, já que a sobreposição de respostas guiadas e perguntas feitas preenche esse espaço do “insabido” que deve se manter aberto, considerando a potencialidade que ele representa.

Esse estilo de investigação em questão, de caráter aberto e explorativo, pode ser observado em pesquisas que se valem de outras abordagens, mas se aproximam daquela de cunho psicanalítico ao entenderem como objeto de estudo as narrativas autobiográficas dos sujeitos. No livro *O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social*, Ecleia Bosi (2003) traz questionamentos relativos à metodologia da pesquisa em psicologia social, mais especificamente quando se debruça sobre as narrativas contadas por sujeitos a partir

de memórias pessoais. Ao indagar, de maneira mais particular, o tipo de questionário (aberto ou fechado) que deve ser aplicado numa entrevista cujo objetivo é colher tais depoimentos, é incisiva ao afirmar que a exploração aberta “provoca um estilo de resposta mais adequado à autobiografia” (p. 55).

Em relação à amostra analisada, não foi estabelecida uma quantidade específica de participantes inicialmente. Ouvi todos aqueles que se dispuseram a me contar suas histórias. Tive muito mais entrevistas do que poderia analisar profundamente em um trabalho que possui uma determinada quantidade limitada de páginas. Todas as entrevistas foram essenciais para a análise que articulei e para a classificação que proponho a seguir, mas selecionei oito casos emblemáticos para aparecerem na dissertação e representarem as categorias que descrevo.

Em relação à difícil tarefa de pesquisa no campo da psicanálise, Figueiredo e Minerbo (2006), no texto *Pesquisa em Psicanálise: algumas ideias e um exemplo*, discutem e criticam a existência de pesquisas inseridas no campo da psicanálise em que a dimensão terapêutica aparece muito pouco ou se mostra, inclusive, ausente - sendo isto desconsiderado no momento de avaliação da pesquisa realizada pelas bancas julgadoras. Segundo eles, a pesquisa com o método psicanalítico se difere da pesquisa em psicanálise por propor um corpo-a-corpo entre objeto, pesquisador e teoria que fazem com que o próprio objeto, o pesquisador, os meios e instrumentos de investigação se transformem. A partir de tais considerações, a análise dos dados das entrevistas levará em conta os aspectos explícitos da história de cada um dos pacientes ouvidos, assim como aspectos apreendidos da escuta psicanalítica. Sendo assim, procedimentos usados na clínica psicanalítica podem ser utilizados para interpretar os dados obtidos. Entre eles, estão técnicas de aproximação de conteúdos latentes presentes na expressão do sujeito. No artigo mencionado, Figueiredo e Minerbo (2006) analisam uma entrevista transcrita através dos procedimentos que eles descrevem: “uma escuta flutuante, isto é, descentrada do tema central, intencionado; um recorte do texto privilegiando temas, expressões, brechas, palavras, ou quaisquer elementos que sirvam como cunha para desconstruir o texto; uma reconstrução deste texto que permita ao analista criar ali um sentido novo, inesperado, produzindo uma outra verdade sobre o texto” (p. 263). Serão utilizados, no contexto de análise de resultados, tais elementos para analisar o conteúdo das entrevistas realizadas com alunos/ex alunos e professores. Um aspecto importante a se considerar a respeito da investigação em Psicanálise é que se trata de um processo de abertura de

sentido e não fechamento – de acordo com Safra (2001), “é um processo de investigação não conclusivo” (p. 173).

Em linhas gerais, a análise dos resultados foi realizada a partir da perspectiva analítica, atendo-se aos detalhes dissonantes e fazendo com que os resultados gerados se encaixem na modalidade de pesquisa feita a partir do pensamento psicanalítico.

Nesse sentido, o método clínico-qualitativo de Turato (2003) nos auxilia a situar nosso modelo de investigação em um contexto no qual a perspectiva do pesquisador é composta pelo viés clínico e psicanalítico, porém, a partir da análise de uma população que não provém da clínica e, portanto, não está em curso um tratamento psicanalítico.

5.2 Resumo dos relatos

1. Célia

Célia conta que se apaixonou por um professor no colegial e que, até hoje, “*o coração dispara*” (p. 149)² quando o vê. Segundo ela, foi algo avassalador e muito forte. Era um professor de biologia que ela admirava – era médico, dava aula de biologia e também era coordenador da disciplina na escola. Ele entrava em aulas esporádicas no último ano do Ensino Fundamental e, desde esse momento, despertou o interesse em Célia. Era um professor que tinha grandes brigas com a diretora e ela dizia para a mãe que, se ele saísse da escola, ela sairia também. Os pais sabiam desse amor e, por considerarem algo platônico, não se incomodavam com a situação. Tinha uma melhor amiga, para quem contava tudo, e ela odiava esse professor por considerá-lo meio mentiroso e falastrão. Nunca foi expresso de maneira clara, para o professor, que era alvo dessa paixão, mas acredita que ele tenha percebido pela forma como era olhado. Lembra-se de uma passagem em que ele estava preparando a sala de aula para uma prova e, enquanto ele estava fechando as janelas, ela o olhava. Ele perguntou “*Que que foi?*” (p. 151) e, nesse momento, Célia pensou que, provavelmente, ele tivesse percebido, já que adolescentes não são muito bons em esconder. Segundo ela, “*se ele percebeu alguma vez, ele guardou muito bem. Também, eu era muito nova pra ele poder... É... Instigar alguma coisa, eu acho. Seria até muito errado, talvez, não sei.*” (p. 152). Sempre tentava conversar com

² A numeração das páginas dessa seção e das partes onde há a transcrição das falas dos entrevistados, referem-se às páginas finais da dissertação, onde constam, nos anexos, as transcrições completas.

ele nas situações escolares, mas que, fora desse contexto, não se falavam. Muitos anos depois, encontrou-o em uma situação totalmente diferente – ele era médico do trabalho e ela foi fazer exame médico pela empresa em que trabalhava. Ela se surpreendeu com sua presença e ele a reconheceu, lembrando, inclusive, de uma situação em que a havia visto com uma amiga numa livraria na época em que eram alunas. Ao medir sua pressão, estava mais alta do que o normal e comentou “*Meu deus, tá alta! Nossa, depois de tanto tempo, você ainda fica assim – foi porque me viu?*” (p. 152). Ela respondeu que sim em tom de brincadeira e comenta que, hoje em dia, frequentemente, o encontra na padaria perto da sua casa. Conta que, na sua adolescência, era uma menina bastante tímida e que não tinha interesse em meninos da sua idade. Nos eventos festivos em que as amigas se interessavam pelos colegas de classe, ela se interessava pelo músico da banda que estava tocando, por exemplo. Seu primeiro namorado era um músico de uma banda 30 anos mais velho. Diz que essa questão do palco e da evidência eram fatores que a atraíam e foram importantes no desenvolvimento de suas paixões, tanto do professor quanto do músico da banda.

2. Daniel

Daniel é professor e se disponibilizou prontamente a dar o relato para o trabalho. Ao longo da entrevista, falou principalmente da sua percepção acerca do tema, relacionando o enamoramento de alunos como algo cultural e como produto do sistema educacional que propicia o seu acontecimento. Inicia falando sobre a relação de poder e em como a sala de aula é um lugar de muito poder. O interesse das meninas em homens mais velhos, segundo ele, se relacionaria a “*uma formação da mulher pela sociedade brasileira, pelo patriarcado, voltada pra cuidar das coisas e ser mais centrada.*” (p. 174) Ao mesmo tempo, usar da sedução no ensino da literatura era algo necessário para fazer com que os alunos se interessassem pela matéria. Apesar de reconhecer ser um jogo arriscado, diz: “*Já usei de sedução para (...) angariar a pessoa para o estudo. Isso eu já fiz. Que é um jogo arriscado. Ou você faz ou você não faz. Isso dá pra usar. Principalmente para ler um livro, pra iniciar os estudos... Né? São estratégias. As estratégias pedagógicas poderiam ser todas voltadas pra própria matéria. Mas não. O problema não é o professor, o problema não é o aluno, é o entremeio. A relação que se fez entre professor e aluna na cultura, nessa cultura que a gente tem aí.*” (p. 176) Explica, então, sobre

fatores que levam à construção dessa imagem do professor viril, que sobe ao palco e, com o microfone, deixa “*os alunos cediços (...) pra saber o que você vai falar*” (p. 177). O sistema escolar, no entanto, tenta despersonalizar a figura do professor – na grade de aulas dos alunos, ele é identificado apenas com uma sigla, deve usar um jaleco para entrar em aula, às vezes precisa trabalhar muito e ganha pouco... Sendo assim, ficar com as alunas seria “*o lucro dele*” (p. 177). Conta desse hábito de alunos ficarem com professores como algo muito comum. “*Parece que é uma estrutura que vai se retroalimentando. E como que você faz pra sair disso? Ou você não participa, ou você não trabalha num lugar desses de jeito nenhum, ou você vai lá e dá o exemplo de não fazer.*” (p. 182) Daniel comenta sobre casos em que foi acusado de ter se envolvido com alunas, negando que tenha acontecido. Boatos desses, inclusive, foram motivos que o levaram a pedir demissão. Por fim, acrescenta: “*Mas a estrutura prejudica a gente. É isso que eu queria falar. Acho que a estrutura prejudica a gente. A gente é agente nisso também, né? Não somos passivos. Mas prejudica quem quer fazer um trabalho sem muita sedução. Você tem que entrar no jogo.*”. (p. 185)

3. Lorena e professor

A aluna Lorena traz consigo para a entrevista o professor que fez parte da sua história. Conta que havia lembrado do professor quando viu meu anúncio de coleta de relatos e que acreditava que ele toparia conversar comigo também. Embora não tivessem se falado mais desde o fim da escola, tinham uma boa relação. O professor conta: “*Não tem nada que eu fiz que eu tenha medo, talvez por isso que eu tenha vindo. Se tivesse acontecido alguma coisa, talvez eu não teria. Porque pode um dia acontecer de você não ter a ética e publicar. E não aconteceu nada, não tem nada. Mas que eu me senti atraído emocionalmente e sexualmente por ela, eu me senti muito na época. A ponto de eu falar ‘tenho que ir embora disso aqui’. Não ir embora da escola, mas para de ver, parar de focar. (...) E não teve a ver com desejo por adolescente, teve a ver com o que eu acho dela ainda hoje: uma mulher extremamente forte, me atraía muito a certeza dela, a imposição dela. Eu falava ‘meu, que mulher é essa’. E, ao mesmo tempo em que eu tinha esse desejo, eu queria cuidar, orientar. E aí isso aconteceu, uma vez, dando aula particular para ela, eu falei ‘estou desejando, você me beijaria?’ Ela falou ‘não sei’. Eu falei ‘então deixa’.*” (p. 201) Lorena conta que estudou num colégio que tinha uma rotatividade de professores muito grande e, por isso, no terceiro ano, perto de prestar

vestibular, tinha muita dificuldade em matemática. Pelo interesse que tinha em aprender e responder às perguntas do professor, acabaram se aproximando – e o professor começou a dar aulas particulares para Lorena. Segundo a aluna, *“eu nem sabia que era possível esse tipo de coisa, né? O cara era meu professor e ele tá claramente, na minha cabeça, acima de mim. Eu nunca vou despertar interesse num cara que tem o dobro da minha idade na minha cabeça. Então, eu não imaginava esse tipo de coisa até que teve um dia que (...) ele passou muito perto de mim e ele meio que colocou a mão no meu quadril. Quando ele passou, a minha amiga virou e falou assim ‘ele acabou de te encoxar?’’. Eu falei assim ‘eu não sei’. Eu não saquei direito o que tinha acontecido, eu fiquei em dúvida, ela ficou em dúvida e aí passou.”* (p. 203) Lorena conta de situações, como a narrada, em que o professor tentou se aproximar de uma forma que a deixava confusa, da mesma forma que falava coisas, principalmente em relação ao seu namoro, que a fizeram rever situações e, nesse caso, terminar seu relacionamento com seu namorado na época. O professor comentava que o rapaz não era tão maduro quanto Lorena e que se tratava de um relacionamento em que não existia equilíbrio na maneira de ser. A aluna diz que o professor era um homem que parecia mais acolhedor e a ideia de transgressão também parecia atrativa. No momento em que o professor perguntou se poderia beijá-la, no entanto, ficou confusa e preferiu não fazê-lo. O professor, considerando a situação, agradeceu a maturidade que ela teve e disse que, hoje em dia, nunca teria uma postura parecida.

4. Paula

Paula conta do relacionamento que viveu com seu professor de cursinho. Havia trancado a faculdade e entrado no cursinho para poder prestar o vestibular novamente. Após o término de um relacionamento, passou a nutrir com mais intensidade admiração por seu professor de matemática. Segundo ela, era um professor admirado pela turma, que *“todo mundo gostava”* (p. 213) e que *“aquele personagem que ele encarnava no cursinho era muito [...] atraente”*. (p. 220) Após receber um elogio dele que foi feito no microfone para que os demais alunos ouvissem, passaram a conversar por mensagem e a se relacionar de forma mais íntima, como através do compartilhamento de “nudes”. Na verdade, ela mandava as fotos e, quando pedia para ele enviar também, recebia a resposta de que não podia, pois era *“uma pessoa muito pública”*. (p. 214) O relacionamento entre ambos seguiu com eles se encontrando esporadicamente e, nesses encontros, mantinham relações sexuais. Inicialmente, ele disse que havia terminado um relacionamento e não

queria nada sério e mencionou o fato que ela estava em época de vestibular e que, nesse sentido, estavam na mesma sintonia e, portanto, não se envolveriam de uma forma que exigisse muito compromisso. Todavia, para Paula, “*não foi bem assim*”. (p. 214) Ela se envolveu emocionalmente com ele de uma maneira muito mais intensa do que ele estava disposto a se envolver. Em determinado momento, conta que marcavam de se encontrar e ele simplesmente não aparecia. Da mesma forma, ele fazia questão que ninguém soubesse do envolvimento deles e a pedia para não contar para amigos. Por aproximadamente um mês, o enlace deu certo e depois “*começou a desandar*” (p. 215) – sumia e só respondia mensagens quando queria. Essa situação fez com que Paula ficasse se sentindo insegura e emocionalmente instável às vésperas do vestibular. Estava, em sua vida pessoal, vivendo um momento ruim e havia depositado muitas expectativas de carinho e acolhimento na figura do professor. Em tentativas de chamar a atenção dele, mandava fotos e vídeos de teor sexual. Nesses casos, ele respondia. Até que, em determinado momento, uma semana antes da Fuvest, ele disse que não queria mais falar nem sair com a aluna, pois “*tava todo mundo sabendo*”. (p. 215) No vestibular, não passou para a segunda fase por 1 ponto e atribui muito disso à instabilidade emocional que estava vivendo.

No seu ano seguinte de cursinho, se inscreveu num cursinho de domingo de matemática que ele mesmo havia aberto para continuar a ter aula com ele. Parou apenas quando ouviu boatos de que ele estava saindo com uma outra aluna e ficou muito chateada por ele não se importar de ser visto publicamente com essa menina da mesma forma que se importava com ela – sentiu-se rejeitada. Observou, no entanto, que a menina também era bem mais nova que ele e analisa: “*Eu acho que essa diferença de idade torna muito mais fácil a manipulação emocional, [...] acho que é isso que ele queria. Porque [...] às vezes eu tinha a impressão que eu, tendo um pouco mais de experiência, conseguiria ver através dele, sabe? Ver através desses artifícios que ele impunha [...] E acho que ele não gostava disso, ele é uma pessoa que não gosta de mostrar fraquezas - tanto é que ele sozinho e ele dando aula são duas pessoas completamente diferentes.*” (p. 219) Ao ser questionada se havia se apaixonado pela figura real ou pelo personagem do cursinho, responde: “*Acho que começou com a pessoa do cursinho e aí aos poucos você vai, eu não sei, eu acho que muitas meninas sentem isso, mas aquele complexo de ‘ai, eu posso mudar a pessoa, eu posso tornar a vida dela melhor’ é mais ou menos isso ‘eu posso ser a pessoa que mudou tudo’, sabe?*”. (p. 220)

Continuou, por muito tempo, envolvida com a história que haviam vivido e procurando formas de se aproximar dele e comenta: *“Eu cheguei num ponto ridículo, assim, que eu sabia onde ele morava, eu sabia os lugares que ele frequentava, então assim, às vezes eu desviava do meu caminho pra estar nesses lugares pra ter a possibilidade de talvez encontrá-lo.”*. (p.218)

Após passar no vestibular, se tornou monitora do mesmo cursinho onde havia estudado e, nessa época, esse professor já não trabalhava mais lá, mas conta que passou ouvir conversas entre os professores e que *“é nojento”*, pois ouvia coisas do tipo *“o buffet tava bom, mas tive que levar a marmita”* (p. 222), se referindo às alunas e à esposa, respectivamente.

Atualmente, vive um relacionamento que considera saudável e pondera sobre a situação: *“Acho que superar não é bem a palavra, mas eu acho que eu consigo enxergar aquilo de uma perspectiva mais destacada, mais madura, mais tranquila [...] e eu acho que aquela paixão doida, aquele negócio de 'nossa, eu vou morrer se eu não conseguir' [...]. Eu acho que isso eu já não sinto mais. Às vezes, eu penso, me pergunto e tal... Uma vez eu acabei vendo ele na rua e dá aquele negócio - é muito forte, porque a experiência que eu tive de emoção me marcou para o resto da vida, então não é uma coisa que eu consigo esquecer”*. (p. 227)

5. Ana

Ana inicia seu relato dizendo que já havia se apaixonado por professores, mas que também havia tido a experiência inversa em relação a um professor que já havia se apaixonado por ela. Inicia relatando as experiências de enamoramento por professores no seu Ensino Médio – *“quando eu fiquei, digamos, apaixonada por professor foram experiências que, honestamente, eu gostei, porque é uma coisa bem, digamos, platônica, entendeu? Os dois eram caras bem mais velhos, de 30, 40 anos, e eles davam matérias que eu gostava - que era história e redação. E, assim, eu não tinha nenhuma ilusão e nenhuma vontade de que eles largassem a vida, largassem a família para ficar comigo, até porque eu tinha 13, 14 anos. Mas eu queria que eles me notassem, que eles gostassem de mim e que eles me dessem atenção.”*. (p. 239) De acordo com seu relato, era algo que ela não tinha a pretensão que se tornasse um amor real, mas gostava de ser notada. *“Querida tirar boas notas, mas eu também queria ser vista como, digamos, esperta,*

perspicaz, não só academicamente. Tipo, eu queria ser uma pessoa interessante para eles.” (p. 241) Demonstrava isso a partir de comentários na sala de aula, interesse em participar e assumir o papel principal nos teatrinhos propostos pelo professor de história e compartilhando os textos que gostava de escrever com o professor de redação. Segundo ela, *“tinha um sentimento platônico por esses professores”* (p. 242), mas tinha *“fantasias mais carnavais”* (p. 242) com meninos da sua idade. Classifica o amor que sentia por esses professores como algo inocente.

Em seguida, conta o caso em que seu professor de piano se apaixonou por ela. Sua mãe a havia ensinado a tocar piano desde os 5 anos de idade, mas, em determinado momento, passou a não ter mais tempo. Por isso, passou a ter aulas com um tio da mãe – *“esse tio dela era muito fechado, mas ele tocava muito bem”*. (p. 243) Durante 5 anos, *“estava tudo certo”* (p. 243) e, quando tinha entre 12 e 13 anos, ele começou a demonstrar interesse, mas, no começo, ela *“não entendia nada do que estava acontecendo”*. (p. 243) Em determinada ocasião, o professor *“fez dois álbuns com músicas diversas para mim e eram álbuns muito bonitos, encadernados com meu nome em letras douradas na capa”*. (p. 243) Na segunda vez em que ele a presenteou com um álbum, ela tinha 13 anos. *“Eu lembro que, na época, ele me sentou do lado dele no sofá e ele leu tudo para mim - e eu só queria ir embora porque estava ficando chato. Mas, meu pai ficou muito bravo e eu fui descobrir depois, porque eu lembro que eu fiquei umas duas semanas sem ter aula de piano...”*. (p. 244) Ainda que seus pais justificassem a parada nas aulas de piano por falta de tempo, depois ela descobriu que alguns poemas de autores conhecidos que estavam no álbum possuíam conteúdo sexual. Pouco tempo depois, voltou a ter aulas de piano e *“depois dessa história dos poemas, [...] começou a ficar bem ruim, porque [...] toda vez era uma coisa de se declarar para mim, falar que me amava e que se tivesse a minha idade ia casar comigo, porque a gente era parente de terceiro ou quarto grau e pode casar. E era uma história de se ajoelhar para mim, beijar minha mão e eu ficava 100% desconfortável, ele é casado e tudo mais.”*. (p. 244) Relata ter sofrido de maneira solitária com esse assédio durante algum tempo e *“depois que eu fui descobrir que eu não fui a única. Para a minha mãe ele também deu aula de piano e ele também foi apaixonado por ela. E, assim, a minha mãe diz que, com ela, foi muito pior, porque ele, comigo, era, digamos, fofo. E, com ela, ela diz que ele propôs para ir para a cama com ele, assim, sem mais delongas e ela diz que cortou ele. Então, assim, para a minha mãe, o que estava acontecendo era, digamos, não tão ruim. Ela falava ‘Ah, você sabe que ele não bate bem*

da cabeça, você tem que ignorar essas coisas, não sei o que'. E aí eu ficava só tentando ignorar.". (p. 245) Esse período foi muito difícil para Ana, pois passou a não gostar de tocar piano – *"eu cheguei a arremessar minhas partituras"*. (p. 245) Além dos momentos em que se sentia invadida por ele, percebeu, ao ir a festivais, que não tinha técnica, pois ele a ensinava músicas muito difíceis de tocar, mas que não eram acompanhadas por um aporte técnico – *"quando eu ia tocar para outro professor no festival, eles falavam para eu fazer do jeito certo e eu não conseguia. E eu parei de ter aula com ele por causa disso."*. (p. 245) Por fim, relata com mais detalhes as situações de assédio que viveu: *"a única vez que ele realmente tentou fazer alguma coisa além de beijar minha mão, ficar me abraçando e se inclinar por trás de mim quando eu estava sentada, foi quando ele pediu para eu sentar no colo dele. E aí eu comecei a gritar que não, que não e aí ele falou 'Ah, então tá bom, senta aí do meu lado'. E eu demorei acho que uns dois ou três dias para contar para a minha mãe."*. (p. 245) Ao anunciar o fim das aulas, seus pais não disseram ao professor os motivos reais, mas afirmaram que Ana mudaria de cidade para fazer o 3º ano do EM e que, portanto, suspenderia as aulas. Atualmente, *"eu continuo sentindo muita raiva geralmente. Tem muito tempo que eu não penso nisso, mas eu não gosto de tocar piano."*. (p. 245) Da mesma forma, diz ter sentido raiva da mãe por submetê-la à mesma situação pela qual já havia passado – *"eu sei que eu culpei minha mãe por muito tempo. Mas hoje em dia eu tento não falar sobre."*. (p. 247)

Analisando suas experiências como um todo, comenta de um livro que a marcou, pois falava sobre as expectativas de correspondência do amor adolescente. No livro, *"Basicamente, estava falando sobre como as meninas que estão entrando na adolescência querem ser vistas. Elas querem ser provocativas, mas não querem que ninguém reaja a isso, entendeu? Se alguém aceitar o que elas estão fazendo, elas vão ficar constrangidas e com medo... E era mais ou menos isso, entendeu? Porque, se os professores lá da minha escola por quem eu era apaixonadinha, se eles tivessem, em algum momento, retribuído um sentimento mais, digamos, carnal, erótico, teria sido uma coisa muito assustadora."* (p. 248)

6. Pedro

Pedro é professor de literatura de cursinho e inicia seu relato dizendo que nunca teve nenhuma experiência pessoal em relação ao tema, mas que, ao conviver durante tanto tempo naquele meio, pôde entrar em contato com esse tipo de experiência de outras

formas. Segundo ele, há alguns anos, era comum que os professores de cursinho relatarem “como uma forma até de se autopromover a facilidade com que eles eram assediados, com que eles tinham envolvimento com os alunos”. Porém, ele percebe que isso, atualmente diminuiu e que a escola sofreu mudanças e os professores que tinham histórias mais escancaradas sobre envolvimento com alunos foram demitidos. Ainda assim, “sempre acontece uma história ou outra”. Existiria, nesse sentido, um perfil de professor que ele observa como constante em situações desse tipo: “*sempre é algum professor mais jovem, na faixa dos 20, 30 anos que está com o casamento meio mal resolvido*”. (p. 256)

O envolvimento também acabaria, frequentemente, sendo descoberto, já que a aluna em questão conta para as amigas e isso se espalha. Comenta também sobre o fato de muitos professores serem casados com ex alunas, assim como diretores do cursinho onde trabalha. Porém, não sabe exatamente se esse enlace aconteceu enquanto ainda estabeleciam uma relação de professor e aluna ou de aconteceu depois. Propõe, em seguida, uma análise sobre o modelo de escola privada no Brasil. “*Os grandes sistemas de educação no Brasil para Ensino Médio hoje em dia vieram desses modelos*” de cursinho. De acordo com sua percepção, “*poucas escolas começaram efetivamente como escolas e, quando o modelo do curso (cursinho) começou a não dar resultado, eles então partiram para outro. Como o ensino público foi ficando mais precário, houve essa necessidade da classe média de ter escolas melhores e eles foram investindo nesse negócio.*”. (p. 256)

Teria faltado, nesse sentido, controle e fiscalização, pois tais modelos de escola “*têm um paradoxo que é extremamente complicado, que é a mistura entre negócio e instituição. Não fica claro onde está o limite de uma coisa e outra.*” (p. 257)

Para que o negócio fosse sustentável, deveria haver boa propaganda da escola. E a propaganda da escola seria a sala de aula e os professores. “*Então criou-se uma espécie de modelo em que o professor também é um atrativo*” (p. 257), sendo que, caracteristicamente, costumam ser professores homens e “*com um ego muito inflado, porque, no modelo de cursinho, o professor é pago para dar a resposta certa o tempo todo. E, como ele está diante de um público que está ávido por aquilo, [...] vai gerando nele uma falsa autoestima de que ele é muito bom naquilo[...]*”. (p. 257)

Afirma também que as escolas segmentam as disciplinas e o professor fica muito especializado em ensinar um aspecto ou vertente específico de cada disciplina. Em literatura, por exemplo, tinha o professor de literatura portuguesa e o de literatura brasileira. Com o passar do tempo, “*chega uma hora que você fala ‘eu sou muito bom nisso’*”. (p. 257)

Os professores, nesse contexto, também são frequentemente avaliados pela qualidade da aula e pela “*empatia*

que ele tem com os alunos e aí entram, obviamente, as relações afetivas”. (p. 257) Da mesma forma, acredita que a sedução também se relaciona com isso, pois *“o trabalho do professor é um trabalho de sedução – de qualquer professor, mas acho que, nesse modelo que se confunde instituição com negócio, isso ultrapassa o limite muitas vezes”*. (p. 258) Observa também que existiam diferenças de tratamento em relação aos professores da escola - havia aqueles que ganhavam mais e eram mais valorizados. Ele nunca almejou ser esse professor. No entanto, observa que eles tinham uma intimidade maior com os alunos que era percebida até pela forma como eram chamados – o Fernando, por exemplo, virava “Fê”. Ele sempre foi o Pedro. Diz que sua pouca pretensão de ser esse professor super valorizado tinha relação com sua formação, inclusive. O papel que ele mais gosta de desempenhar é o de músico e a sala de aula surgiu como uma forma de conseguir se sustentar e alimentar suas pretensões artísticas. *“Eu tenho uma postura com os alunos assim de uma proximidade grande na sala de aula e um distanciamento total fora da sala de aula. Então, isso é uma coisa muito minha mesmo também. [...] Então, na sala de aula eu sou muito próximo, brinco com os alunos, mas eu não sei pronunciar nome de aluno nenhum. [...] E eu não me relaciono de maneira nenhuma com aluno fora da sala de aula, seja almoçando com ele, seja, seja tomando café, seja falando com ele pelas redes sociais.”*. (p. 261) Continua: *“Eu nunca tive muito isso, porque eu acho que o que me ajudou também a ser muito contido nesse lado é a minha outra face, a face do artista. Eu lido também com a exposição quando eu toco. Eu toquei por muito tempo, toquei em bares, toquei na noite, toquei em bares - e aí esse é o maior ambiente de sedução. Músico também está ali, todo mundo está olhando para ele, né? Então, eu sempre tive também esse outro canal no qual é mais natural essa coisa de você lidar com a sedução de outra maneira. E a escola sempre foi para mim um ambiente de muita seriedade, de mostrar meu trabalho, de ganhar o aluno pelo conhecimento. Então eu sempre fiz essa diferenciação.”*. (p. 261)

7. Maria

Maria conta de seu envolvimento com o professor de literatura de mais de 50 anos no Ensino Médio. A primeira impressão que teve dele, foi de uma pessoa extremamente autoritária e grossa que a fez chorar no primeiro dia de aula com essa postura rígida. Esse comportamento se estendeu pelos primeiros 6 meses de aula e, no segundo semestre, ele voltou das férias com uma postura mais abatida e depressiva. Ela, percebendo que ele não

estava bem, foi falar com ele, colocando-se à disposição caso ele precisasse conversar. A partir desse contato, passaram a ter mais trocas em sala de aula – Maria era muito participativa nas aulas e tirava notas muito altas, ao contrário do resto da turma. “*E a última aula que ele deu no primeiro ano foi sobre o amor em Vinicius de Moraes [...] e, nossa, aquilo lá me marcou muito. Eu estava terminando um relacionamento e aí aquilo, nossa, foi tão interessante para mim. Eu fui conversar com ele sobre como muitos autores retratam o amor como uma relação de xadrez, sabe? Como o xadrez influencia as relações amorosas e pode ser uma metáfora importante, mostrei uns vídeos também falando disso. Aí fui conversar isso com ele, a gente ficou conversando e eu percebi, ali naquele momento, que ele era uma pessoa muito interessante. Naquele momento eu falei ‘Nossa, ele é muito interessante’. E aí, naquelas férias, no final de 2015 e começo de 2016, eu fiquei apaixonada por ele. Assim, fiquei apaixonada mesmo.*” (p. 282)

Em pouco tempo, no seu 2º ano do Ensino Médio, aconteceu uma viagem de campo para Minas Gerais em que alguns professores do colégio acompanharam os alunos e João foi um deles. Nessa viagem, ela disse que estava gostando dele. Ele, por sua vez, respondeu que tinha três pressupostos básicos: não sair com garotas virgens, não sair com alunas e menores de idade. Maria falou que gostaria de manter-se amiga dele e seguiram assim. A proximidade entre ambos era algo que chamava a atenção de outros alunos. Tanto nessa viagem de campo quanto no período que a seguiu, passavam muito tempo juntos e “*todo mundo via que tinha alguma coisa*”. (p. 285) Em todas as provas, tirava notas muito altas e a reação dos colegas ao constatar isso não era de surpresa. Relata já ter ouvido comentários do tipo “*Claro que ela ia tirar dez, ela faz boquete nele*”. (p. 286) A relação entre ambos foi ficando cada vez mais próxima e ela conta da maneira como era tratada no ambiente escolar: “*O beijo que ele me dava era diferente do beijo que ele dava em outras pessoas, era muito perto da boca. O jeito que ele me abraçava era muito mais demorado...*”. (p. 286) Em relação ao manejo da situação por parte dos professores, faz uma análise: “*Essa frase, esse discurso padrão de ‘Nossa, você é muito mais madura que as outras’ não é assim que ela vem, sabe? Ela vem de outras formas, ela aparece em te dar um livro, ela aparece em ser mais gentil com você do que com as outras pessoas, ela aparece com demonstração de afeto. Não é “Ah, você é diferente das outras” – isso ficou no passado, foi transformado. Claro que ainda tem professores que ainda fazem isso, mas é muito mais sutil, por isso é tão difícil de perceber, eu acho, em alguns casos.*” (p. 284)

Nesse contexto, passaram a frequentar bares após as aulas e começaram a se envolver amorosamente. Sobre essa passagem, afirma: *“O componente sexual entrou no jogo quando eu vi que ele gostava do meu corpo, do meu rosto, porque eu sempre fui muito insegura. Então, pra mim, um homem que eu considerava bonito - mesmo ele sendo barrigudo, velho, eu achava ele bonito e as pessoas, não. E eu vi que o meu corpo interessava ele, que ele me achava bonita também. Então, eu acho que eu fui inserindo o componente sexual em partes e ele também foi pegando isso, sabe? Acho que esse fator foi entrando no abraço mais apertado, no beijo mais perto da boca. Foi indo de um afeto só de amiga passando para as coisas.”* (p. 300)

Ao avaliar o sentimento que nutria por ele, pondera: *“Eu me apaixonei por ele pela inteligência dele, entende? E pelo emocional consolidado dele e tudo mais. Tanto que esse negócio da relação de poder eu sei que vem, principalmente na abordagem que você tem, vem de que eu tava numa crise familiar, vem porque ele era um professor de literatura, a relação de autoridade fica patente e tudo mais, mas eu, até hoje, de verdade mesmo, eu não acho que eu fui seduzida pela relação de autoridade. Eu não acho não, eu tenho certeza. Não foi por isso. Foi pela inteligência dele, foi pela pessoa dele, foi pelo jeito que ele me tratava.”* (p. 298) Sobre as interações entre eles, brinca ter feito papel de psicóloga em muitos momentos, pois ouvia seus dramas pessoais e *“fazia comentários à altura”*. (p. 287) Ela também compartilhava com o professor os dramas familiares que estava vivendo e que tinham relação com a separação dos pais pela descoberta de que o pai estava traindo a mãe e como ela carregava sentimentos de culpa. Esse contexto fez com que ela ficasse extremamente magoada ao descobrir que João, na verdade, era casado com uma ex aluna. Ela achava que ele havia terminado um relacionamento recentemente, mas não sabia que, na realidade, ainda mantinha essa relação. Num contexto específico, chegou a conversar com a esposa dele que a disse que não guardava mágoas dela e, nesse sentido, sentiu-se mais tranquila por ter se acertado com a mulher em questão. Elas, inclusive, saíram algumas vezes juntas e mantiveram uma relação amistosa. Sentiu-se, no entanto, muito traída por ele por tê-la submetido a uma situação muito semelhante ao drama que vivia em sua casa e que a causava tanto mal. Afastou-se dele amorosamente a partir de então, porém ainda possui com ele uma relação de subordinação, pois ele é o chefe da literatura no cursinho onde conseguiu uma colocação profissional logo que entrou na faculdade. Apesar de acreditar ter conseguido

a vaga por mérito próprio, se incomoda com o comentário daqueles que acreditam que ela conseguiu o emprego apenas por intermédio dele.

8. Alexandre

Alexandre é professor e inicia seu relato com a seguinte consideração: *“Conscientemente eu nunca demonstrei alguma coisa para tentar realizar isso - fazer com que alguém se apaixonasse ou alguma coisa do tipo. Isso aconteceu mais quando eu comecei a dar aula - eu era mais novo e tal, então é... Eu tinha 25 anos e a diferença da minha idade para a deles era uns 10 anos, não era muito grande. Então eu percebi que algumas coisas que eu achava que não atraíam, não tinha nada a ver. Tipo ser gordinho... Eu percebi que, como eu era mais introvertido, eu tinha uma técnica mais de brincar, de descontrair com brincadeiras bobas e não brincadeiras do tipo de cursinho que têm um apelo mais sexual. Sempre brincadeiras bobinhas mesmo... E assim, começou a aflorar alguma coisa, talvez a figura de autoridade, tal. Uma pessoa que está ali e é adulta, mas, ao mesmo tempo, entende o aluno, é meio aluno. Tem uma coisa meio híbrida, então acho que isso encanta, porque, às vezes, a figura de adulto que eles têm são figuras mais complicadas, né. E eu, na minha escola, fui um dos primeiros que começou a brincar bastante, porque é uma escola bem conservadora e eles se aproximavam muito de mim, tinham liberdade comigo, vinham abraçar e brincar.”* (p. 313)

Ao longo da entrevista, Alexandre conta de algumas situações em que percebeu que alunas estavam apaixonadas por ele, diferenciando contextos em que o envolvimento da aluna era de ordem mais romântica e platônica e aqueles em que o interesse era predominantemente sexualizado. Conta que cedia a determinados desejos de alunas apaixonadas que demonstravam o apreço que tinham por ele através de posturas solícitas em sala de aula – como apagar a lousa, ajudá-lo com materiais, entre outros. Ainda que percebesse que a intenção de participar da aula dessa forma se vinculava a um desejo amoroso, acreditava ser uma maneira inofensiva de corresponder àquele carinho. Ele demonstra ter uma postura carinhosa e ser próximo e acessível dos alunos. Comenta que muitos o abraçam e demonstram fisicamente que gostam dele e das aulas. Alexandre diz não se incomodar com essa dinâmica, pois vê esses movimentos como demonstrações de carinho fraternais, mas as situações em que alunas se apaixonaram por ele e acabaram manifestando-se de maneira invasiva parecem ter se relacionado à liberdade que tinham

de acessá-lo, justamente por ele demonstrar ser tão disponível e aberto aos alunos. A aluna que o auxiliava para apagar a lousa, por exemplo, em outro momento o segurou na sala, no fim da aula, e disse que o queria, que iriam casar e ter filhos. O primeiro pensamento que ele teve foi o de manter uma outra aluna por perto naquela situação para que ela fosse testemunha e visse que ele não havia feito nada de errado. A partir desse momento, portanto, ele percebeu que com aquela aluna não poderia retribuir a atenção ao deixar que ela ajudasse com o cuidado da sala, pois isso alimentava nela uma outra expectativa. Outra aluna, que ele identifica que não tinha por ele um interesse romântico, mas apenas sexual, o invadia de maneira física – passava por ele forçando o corpo contra o dele, ao tirar dúvidas da disciplina, colocava a mão dele em seus peitos. Sobre isso, relata ter pensado “*Menina, vou ser preso se ficar com a mão aí*”. (p. 318) Em outra situação, ainda, conta que passou seu número de contato para os alunos, para que pudessem contatá-lo em caso de dúvidas sobre Física. Porém, em determinado momento, recebeu uma foto bastante provocativa de uma aluna e isso o fez desinstalar alguns aplicativos mais informais (como Snapchat) por onde alunos tinham acesso a ele. Segundo narra, “*achei que ela iria mandar um nudes pra mim e ia dar merda, sei lá o que ia dar*”. (p. 319) Em todas as situações, demonstra um grande receio do que poderia acontecer se essas informações chegassem a instâncias superiores na escola, como se pudessem interpretar que ele também tinha culpa pelo acontecimento. Ao falar sobre essa questão institucional, comenta que existe uma psicóloga que trabalha na escola e que estaria aberta a falar sobre esses acontecimentos, mas é algo que ninguém faz e que ele mesmo não se sentiria confortável de fazer. Relata outros casos de envolvimento entre alunos e professores que de fato se concretizaram – são colegas da escola e é sabido que eles se relacionam com alunos, mas é um fato que permanece silenciado. Por fim, Alexandre comenta sobre a sensação de ser desejado pelas alunas:

[...] no fundo, eu nunca me achei atraente, mas eu percebi que eu era. E isso me deixou assim "Nossa, eu tenho alguma coisa que elas gostam". Eu sei que depois passa, que é uma coisa do momento, mas, em algum momento, eu despertei essa atração. Então eu sentia, sim, uma vaidade. E até hoje quando acontece eu falo "Nossa, que legal, eu achei que estava ficando velho, careca, obeso". Mas é legal, é uma coisa que faz bem pro ego, pra autoestima. Mas, ao mesmo tempo, eu tenho que dosar por conta da idade porque eu sei que aquilo não é verdadeiro, que é uma coisa do momento e que daqui três anos elas não vão ter mais aquilo, porque é a figura de autoridade próxima delas que elas têm e

que é legal. (p. 318)

Um fator que chama a atenção é que Alexandre utiliza o termo “sexuoso” para se referir a situações com apelo sexual na relação entre professor e aluno. Não parece ser um desconhecimento do termo correto (sexual), pois, em alguns momentos da entrevista, quando vai se referir a expressões tipo “vida sexual”, utiliza o termo adequado.

6. Análise

Os casos descritos nos apresentam uma amostra em relação a como experiências de envolvimento entre professores e alunos podem se dar e os sentimentos que evocam em ambas as partes envolvidas. Nesse sentido, é possível separar tais experiências em diferentes categorias, tendo em vista a melhor compreensão das dinâmicas transferenciais e contratransferenciais em cada uma delas.

Inicialmente, podemos dividir as experiências na categoria de professores e alunos. Essa divisão nos permite refletir sobre as diferenças da relação transferencial para cada um dos elementos envolvidos na situação. Tomemos, então, como exemplo o caso de Lorena e seu professor que compareceram juntos à entrevista. Apesar de terem compartilhado a mesma experiência, a maneira como foi vivida e sentida por cada um deles é completamente diferente. Para a aluna, aquela vivência ganhou traços mais traumáticos e ambíguos do que para o professor. Mantê-los em categorias distintas, portanto, se faz necessário para que sejamos mais fiéis aos sentimentos e aspectos subjetivos envolvidos.

Partindo dessa divisão inicial, passamos para a tentativa de diferenciação da experiência dentro do grupo de alunos. Nesse sentido, podemos pensar nos casos em que o aluno se manteve em um estado de contemplação e admiração do professor em contraste àqueles em que houve a transição desse estado para um envolvimento amoroso e erótico propriamente ditos.

Para ilustrar essa tentativa de categorização, podemos eleger como exemplo os casos de Ana e Célia. Ana conta que, enquanto aluna, se apaixonou por alguns professores ao longo do seu Ensino Médio. Esse interesse, segundo ela, foi um fator motivador para as aulas, para a participação na disciplina e possibilitou que ela se conectasse com o aprendizado

de maneira mais profunda e intensa. No caso do professor de redação, por exemplo, seu amor a motivava escrever textos e mostrar para que ele corrigisse. O amor, nesse caso, apareceu como um facilitador da aprendizagem a partir do momento em que se manteve em uma esfera platônica e idealizada. No caso de Célia, por sua vez, ainda que ela não relate como esse amor afetou a sua relação com a aprendizagem da matéria que o professor ensinava, a experiência de enamoramento em si não aparece com uma carga traumática. Lembra com carinho dessa época da sua vida e, ainda hoje, sente um “frio na barriga” ao encontrar o professor. Em ambos os casos, o sentimento ficou numa esfera idealizada e não-correspondida.

Em contrapartida, nos casos em que houve a correspondência por parte do professor ou se partiu dele a sugestão de um envolvimento amoroso, as marcas deixadas nas alunas são, predominantemente, negativas. Ao qualificar a marca como negativa, não faço um julgamento pessoal em relação a ela, mas refiro-me à sensação de arrependimento, culpa e frustração que as alunas relatam sentir ao lembrar, hoje, daquilo que viveram. Nesse contexto, podemos citar o caso de Maria e de Paula. Ainda que, em alguns casos, como o de Maria, a aprendizagem e aprofundamento da matéria fossem motivados pelos encontros que tinha com o professor fora da sala de aula, as marcas emocionais que ficam após o fim do relacionamento são, de modo geral, de ordem negativa.

Ainda pensando na experiência dos alunos, temos o caso em que o aluno se percebe invadido pelo desejo do professor, que passa a demonstrar interesse sem que nenhum sinal da parte do aluno seja dado. Nesse cenário, temos Ana e Lorena. Para a primeira, os momentos vividos com o professor de piano se tornaram lembranças traumáticas e a fizeram passar a odiar tocar piano – o que, antes disso, era um ato prazeroso. Lorena, por sua vez, comenta que as palavras do professor a deixavam confusa e insegura. Essa categoria de classificação se mostra relevante, pois, a partir dela, surge de maneira espontânea a temática do assédio no contexto escolar que deve ser questionada e compreendida.

A partir dessas considerações, podemos pensar na postura dos professores em relação à possibilidade de demonstração de afeto por parte dos alunos. De modo geral, de um lado temos, no que tange aos professores, aqueles que demonstram correspondência aos sentimentos evidenciados pelos alunos e aqueles que, ainda que não haja um interesse inicial demonstrado pelo discente, expressam seu desejo de aproximação.

No outro polo, todavia, temos aqueles que barram qualquer possibilidade de demonstração afetiva e envolvimento amoroso. Porém, nesses casos, como estamos lidando com a subjetividade de cada um e as inconsistências e inconstâncias inerentes a isso, existe, muitas vezes, uma linha tênue de separação entre o expressar-se e o não se expressar afetivamente por parte do professor. Em outras palavras, ainda que não seja a intenção do professor abrir-se para a interação amorosa com o aluno, quando ele insere elementos de interação de ordem afetiva, ele se entra em um campo de difícil manejo que acaba, muitas vezes, sendo apropriado pelos alunos de forma afetiva com tonalidades amorosas. Nesse cenário, podemos contextualizar o caso de Alexandre que, aparenta ser muito consciente dos limites que a sua relação de professor impõe, porém, desenvolveu um método de trabalho (principalmente por conta de insegurança com seu jeito mais introspectivo) que se caracteriza por fazer brincadeiras com os alunos e adotar uma postura mais próxima (inclusive fisicamente, já que os alunos o abraçam) e em que os alunos têm mais liberdade. Esse contexto em que o trabalho com eles foi se desenvolvendo parece ter sido um fator importante para que as alunas tenham demonstrado de maneira mais ativa o interesse que tinham por ele.

Cada uma dessas categorias e suas especificidades serão exploradas com mais profundidade a seguir.

Figura 1 – Categorias de classificação

6.1 Correspondência direta ao desejo do aluno

O professor cede à idealização do aluno, se envaidece pelo encantamento que proporcionou a ele e é pessoalmente envolvido pelo contexto, correspondendo ao desejo do aprendiz. Percebendo os sinais desse desejo, o professor manifesta-se de maneira a realizá-lo. O desejo do aluno, por sua vez, pode se manifestar de maneira explícita ou implícita, sendo que, no primeiro caso, ele deixa claro, através de atitudes e/ou falas, que se interessa amorosamente pelo professor, enquanto, no segundo caso, não expressa seu desejo de maneira óbvia, seja por vergonha e dificuldade em expressar-se ou apenas por vontade de esconder seu sentimento.

Ainda que o aluno não se expresse de forma a deixar explícito seu sentimento, o professor percebe, pelo jeito de se posicionar e agir, que o aluno sente algo por ele. Alexandre descreve essa percepção em relação a meninas por ele apaixonadas:

Por exemplo, tem uma aluna do primeiro ano que eu percebo que quando eu estou falando ela fica olhando para mim assim [e faz uma pose de encantamento]. Eu estou falando e ela não está absorvendo nada daquilo e ela fica fixada em mim assim... Às vezes, ela olha de cima a baixo. Às vezes, você também pega um contexto de conversa, um comentário ou algo assim. Eu ouço e percebo que tem alguma coisa ali. (ANEXO 9, p. 316)

Nesse cenário de correspondência direta, podemos tomar como exemplo os casos de Maria e de Paula. No primeiro, a transgressão do enquadre e a aproximação entre aluna e professor consequente disso fez com que ela passasse a nutrir um sentimento que, segundo ela, se transformou em paixão. Ao contar para o professor sobre o que sentia, recebeu uma resposta no sentido de que não seria possível que se relacionassem, pois ele tinha como princípio três regras - não se envolvia com “garotas virgens, menores de idade e alunos” (p.282). Esse discurso, no entanto, não se sustentou com o passar dos encontros e trocas entre eles. Acabaram se relacionando amorosamente e as conversas se centravam muito nos problemas e sentimentos dele em relação à própria vida. Maria relata que se sentia, muitas vezes, no papel de sua psicóloga, pois o ouvia, acolhia e dava apoio.

No segundo caso, no entanto, existem nuances de outra forma de categorização, mas acredito que faça mais sentido situá-la no contexto de uma correspondência direta. Em seu relato, não fica claro se a aluna havia intenção de aproximar-se do professor antes de receber o elogio feito por ele em sala de aula em relação ao seu cabelo. Esse fato, no entanto, que também podemos considerar como uma transgressão de enquadre, fez com

que passassem a trocar mensagens e a se relacionar de maneira mais íntima. A aluna não comenta de quem foi a iniciativa da troca de mensagens e como isso se desenvolveu, mas, a partir de seus comentários, compreende-se que foi algo que se sucedeu de maneira recíproca. Considerando a cena inicial, o ato de elogiar a aluna publicamente poderia ser compreendido como uma forma de impor seu desejo a ela. Porém, ainda que tenha sido uma atitude relevante no delineamento do caso, foi uma demonstração de interesse sutil e poderia ter sido interpretada de outra forma, sem intenções de ordem sexual, por outra pessoa que tivesse sido alvo desse tipo de comentário. Como a aluna já nutria admiração pelo professor, a quebra de enquadre fez emergir o interesse sexual que se consolidou a partir da demonstração de interesse da parte dele também.

A partir da caracterização dos casos, podemos destrinchar os aspectos relativos ao narcisismo e à transferência, que são os eixos principais nos quais apoiamos a análise proposta.

A posição de professor, assim como Freud (1914c) relata em relação a criminosos e humoristas, é, de modo geral, uma posição bastante narcísica. Existe uma imagem de onipotência e solidez egóica transmitida aos alunos. O professor é aquele que domina o conhecimento acerca de um tema, mantém uma imagem de segurança e confiança e permanece de maneira aparentemente inalterada ao longo de um ano inteiro de contato. Essa imagem, portanto, de detentor do saber e de poder dentro da sala de aula pode despertar o interesse amoroso em determinados alunos. Ser visto dessa forma é, de certa maneira, muito atraente ao professor, que é remetido ao seu narcisismo primário - é como se tivéssemos aqui Sua Majestade, o Professor.

Autores como Pereira (2014) e Blanchard-Laville (2005) evidenciam essa posição narcísica, mas demonstram, ao mesmo tempo, a sua fragilidade. Almeida e Domingues (2011) definem essa fragilidade comparando a posição do professor aos movimentos de um pêndulo, uma vez que ele estaria “ora sentindo-se poderoso frente a alunos carentes de respostas e submissos a seus desejos, ora sentindo-se solitário e impotente frente a situações em sala de aula para as quais não encontra respostas” (p. 9). Blanchard-Laville (2005), por sua vez, relaciona essa movimentação com o não-saber. Existe uma expectativa de que o professor seja fonte irrestrita de conhecimento e, quando se sente reconhecido e idealizado pelos alunos a partir dessa perspectiva, experimenta a sensação de ocupar o topo do Olimpo, enquanto, nos momentos em que se depara com a realidade

de seu saber limitado, passa progressivamente a sentir-se incompetente e frágil. Pereira (2014) propõe uma ideia semelhante ao falar especificamente do narcisismo do docente, relacionando-o não apenas às tentativas de manter-se no terreno de domínio acerca do conhecimento para que tal aspecto narcísico da docência possa ser desfrutado plenamente, como também o constante flerte com a possibilidade de ser desmascarado narcisicamente ao se deparar com as próprias falhas, limitações e fragilidades. Nesse sentido, Alves e Curado (2017), que discutem o narcisismo na docência universitária, evidenciam e teorizam acerca das cobranças e pressões (internas e externas) sob as quais os docentes ficam submetidos:

Há uma cobrança interna nesses professores advinda de um supereu rígido que carrega consigo esse ideal de eu ainda alienado no narcisismo primário. Ideal reforçado pela cultura e meio científico que também alimentam essa crença no mestre, ou seja, em uma pessoa que detém O saber. (ALVES; CURADO, 2017, p. 9)

Retomando, nesse contexto, a ideia da correspondência do desejo erótico, ainda que o professor entenda de maneira consciente suas obrigações éticas, muitas vezes se deixa seduzir pela posição que o aluno, no auge de seu encantamento, o convida a ocupar. Se a experiência narcísica da docência, por um lado, fica ameaçada e flerta com a impotência do não-saber, reviver esse narcisismo a partir do reconhecimento amoroso (aparentemente inabalável) faz com que o professor simule essa sensação de onipotência e poder a partir de uma posição em que ele garante uma incontestável superioridade hierárquica e, assim, fica menos exposto ao desmascaramento narcísico.

Tal movimento, portanto, costuma funcionar como um mecanismo de compensação em relação às angústias da profissão e do seu cargo institucional. As pressões inerentes à sua posição, a carga horária e necessidade de produtividade fazem com que o professor viva um cotidiano marcado por inseguranças e angústias. Em determinados contextos, a sensação de desvalorização também figura entre as sensações com as quais precisa conviver. Considerando as angústias relativas ao cotidiano de trabalho, o lugar de admiração que lhe é ofertado pelo olhar do aluno e que o faz experimentar a prazerosa revivescência do narcisismo aparece como bastante atrativo. Daniel, em seu relato sobre a experiência de ser professor, aponta para essa característica da posição de professor e pondera sobre a função do envolvimento amoroso com o aluno:

O sistema tentava tirar sua personalidade. E onde está a pessoa ali? Então ele vai se diminuindo, vai se diminuindo, mas ele dá muita aula. Então eu entendia

também, eu entendia que eram situações de muito... Isso eu também posso porque eu virei coordenador e entendi também o outro lado. Que, em situações de muito stress, se a escola paga mal ou se a escola pega um pouco mais no pé, ele usa... O lucro dele, digamos, a forma de ele tirar - ele tira o juros - é, justamente, seduzindo as meninas e os meninos. Seduzindo não, consumindo mesmo, né? Elas estão a fim, eles estão a fim, ok. Façamos o jogo. Né? Isso acontece. Isso acontecia no A, eu lembro de histórias. (p. 176)

A falta de consciência em relação ao que, de fato, está acontecendo naquele contexto também faz com que tal posição ganhe traços inexplicavelmente sedutores. Como sugere Baron (1960), “qualquer professor que não consegue ter sucesso neste tipo de auto-análise dificilmente está preparado para enfrentar uma aula” (p. 92). Porém, ainda que não compreenda profundamente a dinâmica por trás do desejo que invade e contamina, há certamente um conflito de ordem moral que se instala e que traz a perspectiva ao professor de que assumir a satisfação daquela posição é errado, já que o elemento da sexualidade está envolvido e há um jogo de sedução do qual ele aceitaria participar. Ainda que o exemplo de Lorena e seu professor não caiba na categoria aqui explorada, uma fala dele demonstra esse conflito moral que se instala a partir da situação de atração: *“Mas que eu me senti atraído emocionalmente e sexualmente por ela, eu me senti muito na época. A ponto de falar ‘tenho que ir embora disso aqui’. Não ir embora da escola, mas parar de ver, parar de focar.”* (ANEXO 4, p. 201)

Da perspectiva do aluno apaixonado, enquanto o fascínio narcísico impera, existe a imposição de determinada distância que os mantém em posições muito distintas e resguarda a sexualidade do aluno, que aparece naquele contexto de uma forma bastante fantasiada e platônica. Ainda que ele deseje fortemente que o enlace amoroso com o professor seja real e se movimente (direta ou indiretamente) em direção a isso, existe a percepção de que é improvável que aconteça.

É quase como desejar se tornar o par de um ator famoso. Ainda que pareça impossível, não faltam fãs empenhados em encontrarem seus ídolos e demonstrarem seu amor por eles. A adolescência é, inclusive, uma fase tipicamente marcada por esse tipo de paixão, que se configura como uma maneira segura de entrar em contato com a própria sexualidade. Se caracteriza como um momento de criações e explorações fantasiosas e, ainda que não seja, de fato, vivida de forma compartilhada, é um período de vivência e apropriação da própria sexualidade. O outro, então, se torna um meio para a exploração da própria forma de amar.

Esse movimento, enquanto vivido na esfera platônica, parece representar o caminho esperado em relação ao abandono do narcisismo primário. A partir da ferida narcísica que se instala, existe a busca pelo amor objetal que cumpre as exigências do Ideal do Eu e, através do outro, pode-se reconstituir a sensação de potência. A libido, portanto, direcionada ao objeto retorna para o próprio eu, caracterizando um movimento próprio do narcisismo secundário. O enlace real é tido como improvável, mas a vivência dos aspectos fantasiosos desse amor, como mencionamos, é relevante no momento da adolescência para que se possa amadurecer aspectos da própria sexualidade de uma maneira fantasiada e solitária. Isso culminará, posteriormente, na busca de objeto disponível e com a real possibilidade de que o envolvimento se concretize.

No entanto, quando a figura de fascinação demonstra corresponder ao sentimento, existe uma quebra de expectativa. Embora o aluno quisesse conscientemente que o enlace fosse real, era uma perspectiva impossível. Nesse sentido, não necessariamente ele estará pronto para lidar com a vivência da sexualidade de forma compartilhada e real, assim como a maturidade sexual do adulto pode ser percebida como invasiva e traumática. A partir dessa aproximação, no entanto, o aluno resgata aspectos do seu narcisismo primário, uma vez que se torna especial e poderoso frente aos outros alunos. A ideia de que ele tem um vínculo diferente e uma posição privilegiada em relação àquela figura de poder faz com que ele se aproxime da sensação de potência e centralidade típicas do narcisismo primário. Nesse momento, aluno e professor se unem enquanto majestades da sala de aula. As particularidades dessa posição serão retomadas nas análises dos casos específicos.

É importante ressaltar que, nesse contexto, existem gradações de revivescência e contato com esse narcisismo primário. E isso está ligado à intensidade de correspondência obtida. Nos casos em que a correspondência acontece no nível da sexualidade, a sensação de transposição das barreiras inerentes à relação e a aproximação da figura tão desejada fazem com que o aluno se distancie do seu lugar de aluno, construa uma nova possibilidade de posição subjetiva em relação ao professor (amante, namorada, a-melhor-aluna-de-todas) e se conecte com seu narcisismo. Aluno e professor, sendo assim, passam a formar uma dupla imbatível, em que um alimenta o narcisismo que há no outro, e ambos se descolam do contexto de sala de aula. O aluno especial deixa de fazer parte do grupo

de alunos e se torna parte de outra coisa, o lugar que foi construído por ele e pelo professor.

Maria relata essa sensação de ocupar um lugar diferenciado em relação aos demais alunos e descreve a forma com a qual o professor participava da construção desse cenário:

Essa frase, esse discurso padrão de ‘Nossa, você é muito mais madura que as outras’ não é assim que ela vem, sabe? Ela vem de outras formas, ela aparece em te dar um livro, ela aparece em ser mais gentil com você do que com as outras pessoas, ela aparece com demonstração de afeto. Não é “Ah, você é diferente das outras” – isso ficou no passado, foi transformado. Claro que ainda tem professores que ainda fazem isso, mas é muito mais sutil, por isso é tão difícil de perceber, eu acho, em alguns casos. (ANEXO 8, 284)

Da mesma forma, as atitudes que eram comuns também em relação a outros alunos, com ela, tinham uma conotação distinta, como aponta em:

O beijo que ele me dava era diferente do beijo que ele dava em outras pessoas, era muito perto da boca. O jeito que ele me abraçava era muito mais demorado... (ANEXO 8, p. 285)

No entanto, o fato de construírem uma relação que os distancia do contexto previsível de aluno-professor e, na perspectiva do aluno, ser uma posição sem referenciais para comparação, faz com que ele fique mais vulnerável a abusos e explorações nessa relação que se estabelece. O conflito entre a sexualidade madura do adulto e a descoberta sexual do adolescente pode fazer com que as suas primeiras experiências sexuais sejam vividas como uma imposição do adulto para que aquele relacionamento se mantenha e, nesse sentido, resultam em experiências com uma relevante carga traumática.

Retomando os exemplos apresentados de Maria e Paula, podemos explorar as diferenças que existem entre eles, ainda que pertençam ao mesmo grupo de classificação. Como mencionado acima, a posição de professor é inerentemente narcísica e isso provoca, muitas vezes, um movimento de fascinação que compõe o cenário de enamoramento do aluno pela figura do professor. Paula demonstra se alinhar a essa percepção ao descrever o professor como uma figura admirada por todos. Essas características da admiração, do fascínio e do encantamento são elementos que costumam estar presentes no contexto descrito por alunos apaixonados.

No entanto, Maria descreve a situação inversa, na qual o fator que a teria levado enxergar o professor amorosamente seria justamente a fragilidade por ele apresentada no segundo

semestre de aulas. De acordo com a sua percepção, a vulnerabilidade que notara nele teria sido determinante para que a afeição e o carinho, que depois dominariam a situação, se estabelecessem, tendo sido o motivador para que eles inicialmente se aproximassem. Ela, percebendo sua postura mais abatida, colocou-se à disposição para o que ele precisasse.

A partir do caso de Maria, podemos propor algumas reflexões a respeito do papel do narcisismo nessa situação. No contexto de aproximação que Maria criou, o professor não ocupava o lugar de ideal do eu, que geralmente se relaciona a contextos de admiração por professores, como postulou Freud:

Pois a incitação a formar o ideal do Eu, cuja tutela foi confiada à consciência moral, partiu da influência crítica dos pais intermediada pela voz, aos quais se juntaram no curso do tempo os educadores, instrutores e, como uma hoste inumerável e indefinível, todas as demais pessoas do meio (o próximo, a opinião pública). (FREUD, 1914c, p. 42)

A experiência de enamoramento é explorada, dessa forma, como um momento em que a libido do eu se desloca completamente para o objeto, sendo que esse objeto sexual se transforma em ideal sexual. O autor propõe, então, a sua articulação com o conceito de ideal do eu:

O ideal sexual pode se colocar num interessante vínculo auxiliar com o ideal do Eu. Onde a satisfação narcísica depara com obstáculos reais, o ideal do Eu pode ser usado para a satisfação substitutiva. Então a pessoa ama, em conformidade com o tipo da escolha narcísica de objeto, aquilo que já foi e que perdeu, ou o que possui os méritos que jamais teve (ver, na p. 36, o ponto c). A fórmula paralela à de cima é: aquilo que possui o mérito que falta ao Eu para torná-lo ideal é amado. (FREUD, 1914c, p. 49)

Ainda que o professor, quando admirado, assuma o papel de ideal do eu e, nos casos de enamoramento, seja possível relacionar a posição de ideal do eu com a de ideal sexual, um fator que está contemplado no ideal de eu é o abandono de um estado narcísico “que Freud compara a um verdadeiro delírio de grandeza” (LAPLANCHE; PONTALIS, 1968, p. 222) e a internalização de críticas dos pais enquanto instância psíquica. Com o desenvolvimento da teoria freudiana, os conceitos de superego e ideal de eu passam a se cruzar, porém “a literatura psicanalítica atesta que o termo superego não apagou o termo ideal do ego” (p. 223). A discussão acerca da precisão teórica dos termos é bastante complexa e nela não me aprofundarei, pois foge do escopo de nossa análise. Porém, o aspecto que desejo ressaltar é o do professor enquanto representante do ideal do eu em um cenário que pode “explicar a fascinação amorosa (...) e a submissão ao líder, casos em que uma pessoa estranha é colocada pelo sujeito no lugar de seu ideal do ego” (p.

222). A transgressão, no entanto, dos papéis estabelecidos a professores e alunos, permitindo que o enlace real aconteça, faz com que o professor deixe de ser o ideal do eu e o aluno, de certa forma, assuma essa posição. É como se, nesse sentido, enquanto par do professor, ao atingir essa posição, ele mesmo se tornasse seu ideal. Dessa forma, o aluno consegue se remeter ao seu narcisismo primário, ao qual Freud se refere como o “narcisismo perdido da infância” (FREUD, 1914c, p. 40), sendo que nesse tempo “ele era seu próprio ideal” (p. 40). A possibilidade, portanto, de abandonar uma posição submetida a um ideal de eu e retornar a um contexto cujo narcisismo primário impera é um dos elementos que atua na transgressão, por parte do aluno, que compõe a cena da correspondência direta.

Retomando o caso de Maria, quando seu interesse e admiração foram despertados, o professor em questão não ocupava exatamente o lugar de seu ideal de eu. Ainda assim, através dele, ela pôde conectar-se ao seu narcisismo. Na história narrada por ela, o professor deixou de ocupar uma posição narcísica e egoicamente inabalável – no segundo semestre de aulas, ele apareceu como uma figura muito mais fragilizada. Dessa forma, ela sentiu-se atraída pela possibilidade de ser a figura de referência e acolhimento para o professor. A atração por essa posição narcísica, na qual ela mesma ocuparia um lugar de onipotência, portanto, faz com que o enlace aconteça. Como mencionado há pouco, a aluna relata que ocupava um lugar que se assemelhava ao de psicóloga, pois o ouvia e dava conselhos em relação aos conflitos que estava vivendo.

Nas situações de enamoramento por figuras de fascínio, como professores, há, de modo geral, como mencionado, um aspecto relacionado ao próprio narcisismo que aparece. A expectativa de tornar-se o par amoroso de uma figura narcísica mobiliza, portanto, aspectos do próprio narcisismo. Para fazer com que tal explicação torne-se mais ilustrativa, podemos utilizar como metáfora a ideia de luz – em que a luz seria equivalente ao narcisismo e as figuras que emanam luz seriam aquelas que teriam uma posição inerentemente narcísica, como o professor, por exemplo. Dessa forma, ser o par amoroso do professor faria com que o aluno ficasse em uma posição reluzente proveniente do reflexo da luz emanada pela figura principal de poder, o professor.

No caso de Maria, no entanto, o professor aparecia com sua luz diminuída, não estava iluminado a ponto de atrair os olhares pelo brilho de sua luminosidade. Poder ser aquela que restaura, repara, acolhe e devolve o brilho perdido, portanto, é o fator que a atrai para

que o contato entre eles se estabeleça. Faz com que ela se sinta, dessa forma, emanando a luz que o professor poderá refletir. Os papéis, nesse sentido, parecem se inverter. Porém, o papel de aluno não é naturalmente caracterizado como narcísico (como é o de professor) e isso faz com que essa posição precise ser forjada para ser ocupada, como fez Maria ao perceber a inconsistência egóica no professor e oferecer-se como ponto de apoio. Ainda que ela tenha desfrutado de certa satisfação nesse lugar, ele se mostra insustentável justamente pela natureza das posições que naturalmente ocupam. Enquanto aluna, se mantém em uma posição hierarquicamente desprivilegiada e os efeitos disso se manifestam e se perpetuam ao longo do relacionamento.

A identificação de Maria com esse lugar que inicialmente ocupa possivelmente tem origem em marcas que foram permanecendo ao longo do seu desenvolvimento. Durante a entrevista, ela comentou de maneira breve um aspecto de sua vida pessoal, que foi o fato de ter descoberto traições do pai em relação à sua mãe e isso ter afetado bastante a dinâmica familiar. A partir de experiências em sua vida pessoal, em que se sentiu completamente subjugada pelas escolhas do pai, encontrou a possibilidade de encenar uma situação em que se sentisse poderosa e influente em relação a uma figura masculina de destaque. Ainda que a intenção tenha sido libertar-se de um sentimento de vulnerabilidade e opressão em relação às marcas deixadas pelas vivências familiares, sua escolha inconsciente acaba por colocá-la em uma posição semelhante à do pai, pois percebe-se vivendo um cenário de traição em relação à esposa do professor cuja existência havia sido inicialmente oculta por ele.

A partir da caracterização proposta por Mann (1997) e as ideias de Wrye e Welles (1994) e Gorkin (1985), podemos propor algumas reflexões para os relatos e casos envolvendo a transferência e contratransferência erótica no contexto de alunos e professores. Tomando como base a categorização que propusemos inicialmente em relação à posição do professor, podemos fazer articulações pensando nos aspectos contratransferenciais.

Diante disso, a posição contratransferencial na correspondência direta ao desejo do aluno se relacionaria à posição de pai erótico pré-edípico que, com a fantasia do enlace sexual mágico, teria a capacidade de “transformar toda a dor em êxtase” (MANN, 1997, p. 94). Nesses casos, a apresentação sedutora da aluna parece ser praticamente irresistível e as fantasias eróticas que tomam conta da imaginação do professor, com a pouca reflexão a que são submetidas, acabam rapidamente se tornando correspondência direta. Para

complementar essa análise, podemos recorrer ao termo inventado por Juliano para se referir ao apelo sexual das alunas ao narrar sua experiência, que é *sexuoso*. Pode-se considerar um neologismo que une os termos sexual e incestuoso, reforçando a ideia de que existe uma posição contratransferencial atravessada pelas questões edípicas.

6.2 Correspondência indireta ao desejo do aluno

Diferentemente do contexto do caso anterior, o professor não corresponde de maneira direta às investidas e tentativas de sedução do aluno. De maneira consciente e racional, sabe que não deve entrar nesse jogo de sedução e que não pode se envolver amorosamente com o aluno. Porém, inconscientemente, se satisfaz pelo amor e admiração que lhe são direcionados.

Dessa forma, adota uma postura como professor e, muitas vezes, em relação ao aluno apaixonado que, indiretamente, atua para a manutenção daquele estado de admiração e idealização que servem para a satisfação pessoal do professor. Ele, portanto, parece incentivar que o aluno se mantenha em seu estado de enamoramento. Isso pode acontecer através de falas ditas diretamente ao aluno ou para o grupo que reforcem o sentimento, como elogios e demonstrações de que é um aluno querido e estimado. Da mesma forma, o reforço desse estado pode vir através de atitudes, como quando o aluno recebe uma atenção diferenciada e de destaque em relação aos demais colegas.

No esforço de exemplificar tal situação, tomemos como exemplo o caso de Alexandre. Ele conta que a personalidade que foi assumindo como professor é resultado de um processo que tem como reflexo a percepção que tinha a respeito de si mesmo, em que se sentia introspectivo, tímido e com a autoestima baixa, entre outros fatores. Dessa forma, assumiu uma postura em sala de aula em que era brincalhão e próximo aos alunos. Essas características, que o ajudavam a ter uma percepção mais positiva e poderosa acerca de si mesmo, atuam, muitas vezes, de forma a corresponder indiretamente às investidas dos alunos. Em outras palavras, para manter a percepção positiva acerca de si que vem a partir da admiração e proximidade com os alunos, acaba inconscientemente correspondendo ao desejo deles. A fim de exemplificar, comenta sobre o caso de uma aluna que percebia ser apaixonada por ele e que sempre queria ajudá-lo, apagando a lousa e levando materiais e, nesses momentos, se aproximava fisicamente. Conta que deixava que ela realizasse tais

atividades e incentivava sua participação, embora se esquivasse das aproximações, de fato, físicas. Ainda que não correspondesse amorosamente, sua atitude incentivava, em certa medida, que ela se mantivesse apaixonada. Esse estado de admiração e desejo por parte da aluna alimentavam sua autoestima e percepção positiva acerca de si mesmo. Alguém que nunca havia se percebido como desejado, descobria que podia ser. E essa, segundo ele, era uma sensação satisfatória.

Porque, assim, ela era uma aluna muito solícita. Então, se estava a lousa suja, ela perguntava se podia apagar e eu deixava. A primeira vez foi assim e depois eu comecei a falar "você quer apagar a lousa para mim? você quer ir lá pegar a tinta para o canetão?". Ela começou a ser uma secretariazinha, sabe? Ela incorporou aquilo e a todo momento estava disposta. E pessoas assim a gente pede ajuda porque às vezes a gente precisa parar para fazer alguma coisa que quebra o ritmo da aula. (ANEXO 9, p. 317)

Nesse caso, um elemento que se faz essencial para a compreensão da situação que se desenha é, novamente, o narcisismo do professor. Trata-se de um contexto que guarda semelhanças bastante concretas com o caso de correspondência direta do desejo no que diz respeito às dinâmicas internas e à conexão com o próprio narcisismo, que é possível pelo lugar de reconhecimento que ocupa na idealização do aluno. Porém, ainda que exista uma dinâmica inconsciente que flerta com a realização do desejo e, nesse sentido, trabalha para a manutenção do estado de enamoramento, tem também a instância superegoica que age de modo a reprimir a atuação e a correspondência direta do desejo. De acordo com Laplanche e Pontalis (1968), o papel do superego "é assimilável ao de um juiz ou de um censor relativamente ao ego" (p. 497) e se relacionaria à "consciência moral" (p. 497). Da mesma forma, o superego se relaciona ao conceito de ideal de ego, uma vez que é um conceito que promove "a convergência do narcisismo (idealização do ego) e das identificações com os pais, com os seus substitutos e com os ideais coletivos" (p.222), sendo que existe um ideal de perfeição que o ego deseja alcançar, mas, ao mesmo tempo, uma realidade à qual precisa se submeter. Há, dessa forma, o acúmulo das funções de interdição e de ideal. Em relação a essa articulação, Homrich (2008) complementa:

Este conceito gerou inúmeras controvérsias teóricas que persistem até hoje na psicanálise, principalmente porque Freud atribuiu a esta entidade duas funções psíquicas opostas, que são a de proteger o narcisismo infantil e a de medir e criticar ego real, comparando-o a seus ideais. São as vozes do superego que começam a ecoar na teoria psicanalítica e que gritam desde dentro do sujeito [...]. (HOMRICH, 2008, p. 18)

Em paralelo com o conceito de ideal de eu, alguns autores propõem a ideia de um ideal docente. Almeida e Domingues (2011), resgatam as ideias de Freud para justificar a existência de um ideal de eu relativo a cada grupo de profissionais e que se constrói a partir de identificações e projeções relacionadas ao campo de atuação profissional, traduzindo-se, assim, pela “tentativa de retorno coletivo ao narcisismo primário” (p. 8). Alves e Curado (2017) mencionam a existência de um “ideal de mestre”, que tem profunda influência da sociedade em sua construção e está, dessa forma, sujeito a modificações a depender de demandas da época. A construção social desse ideal de professor se relaciona à posição de saber e à expectativa de que sejam “figuras impregnadas de poder de cura, de justiça, de saber e ciência – verdadeiros pais e mães dos quais a sociedade espera qualidades superiores, aqueles com a missão de solucionar os enigmas da vida a partir de nosso patrimônio cultural” (ALMEIDA; DOMINGUES, 2011, p. 8). A partir dessa concepção, portanto, compreende-se que existe não apenas uma expectativa em relação ao conhecimento, mas também em relação a uma conduta moral e ética. Tal ideal de docência, como podemos chamá-lo, atua de modo a modular a atuação dos professores e, no caso da correspondência indireta ao desejo do aluno, demonstra que, ainda que o professor se sinta mobilizado pelo interesse do aluno, ele se restringe a seguir determinados padrões éticos de conduta e não expressa de maneira direta ou explícita seu desejo de correspondência.

Dessa mesma forma, podemos imaginar e questionar se, igualmente, existe um ideal de docência que vai sendo construído de maneira similar por aspectos que acontecem para além da instituição e das caracterizações incentivadas institucionalmente. De forma quase clandestina, os professores também incentivam e reforçam determinados comportamentos a partir da interação que estabelecem e das atitudes que são valorizadas e demonstram poder. Em um dos relatos, por exemplo, menciona-se que, na sala dos professores e nos contextos sociais fora da escola, é comum que os professores entre eles sobre as alunas com as quais ficaram, do mesmo modo que é frequente também que se gabem de tais atos. A partir de contextos que reforçam, portanto, esses comportamentos, podemos imaginar que existe um ideal de docência que se forma paralelamente ao da instituição e contempla também a posição de sedução e poder do professor.

6.3 Impõe seu desejo ao aluno

Essa classificação remete aos casos em que o envolvimento do professor não parte de uma resposta ao investimento do aluno. Pelo contrário, o desejo do professor é o impulso inicial para a introdução do componente da sexualidade na relação entre ambos.

Nesses casos, a sexualidade e a vida pessoal do professor não estão separadas do papel que desempenha profissionalmente. Dessa forma, o professor vive a experiência de sala de aula e se deixa ser pessoalmente afetado por ela. Assim, se houver interesse por algum aluno, ele o expressa de modo a concretizar o enlace.

De acordo com a análise do material dos relatos colhidos, isso pode se dar de algumas maneiras distintas. Existem professores que, sistematicamente, se envolvem com alunos e já normalizaram esse tipo de situação. Entre seus pares, inclusive, chegam a compartilhar o hábito e os feitos em relação a esse tipo de envolvimento. Não há um conflito pessoal e moral nessa situação, embora tome cuidado para que os outros alunos e seus superiores na instituição não fiquem sabendo dos acontecimentos. Existe, portanto, um esforço no sentido de ocultar a prática com o objetivo de não a tornar pública, mas não existe um conflito interno em relação ao hábito. A intenção desse professor pode também variar, sendo que alguns buscam apenas um envolvimento sexual, enquanto outros estão dispostos e abertos a ter um relacionamento afetivo e duradouro. Segundo Daniel, “tem professores que fazem dessa vida profissão”, referindo-se ao hábito de se envolver amorosamente com alunos e sugerindo que tem professores que fazem isso sistematicamente.

Por outro lado, existe também aquele professor que relata ter, pela primeira vez, se apaixonado pelo aluno. Não se trata, nesse caso, do professor que está acostumado a se envolver com alunos. Sendo assim, geralmente, existe um conflito interno proeminente em relação a situação que se desenha e ao sentimento que se instala. A intenção por trás desse tipo de cenário costuma ser não apenas sexual, mas romântica. A partir do sentimento que o professor passa a nutrir, ele precisa decidir se irá manifestar-se ou não. Nas situações em que isso aconteceu e o professor acabou por sucumbir ao seu sentimento, existia o aspecto de transgressão do enquadre como característica principal. Podemos constatar isso no caso de Lorena e seu professor, que passaram a se encontrar fora da escola para aulas particulares. O professor diz ter se encantado por Lorena, que

demonstrava ser diferente das demais alunas, pois tinha opiniões fortes, se posicionava e, com ela, dava para discutir “de igual para igual”. Segundo o professor, foi a primeira vez, em toda sua carreira como docente, que se apaixonou por uma aluna. Se sente envergonhado pela sua tentativa de aproximação e agradece que ela tenha tido maturidade para não ceder às suas investidas.

Ainda nesse contexto e, propiciado pela reflexão que um dos relatos traz, temos os casos em que o professor se atrai sexualmente por “crianças usualmente de idade pré-puberal ou no início da puberdade” (CID-10, F.65.4) e, nesse contexto, pode-se enquadrá-lo dentro do diagnóstico de transtorno psicológico de pedofilia. Caso venha incorrer em tentativas de sedução e demonstração de interesse pelo adolescente, pode ser processado criminalmente. Nesses casos, devido à idade reduzida, os efeitos traumáticos da inserção da sexualidade adulta no contexto ainda predominantemente infantil tendem a ser maiores.

A partir dessa perspectiva, temos o caso do professor de piano de Ana, que começou a demonstrar seu interesse quando ela tinha entre 12 e 13 anos. Ele investia amorosamente na aluna através de presentes, falas e atitudes, o que a assustou e marcou de forma importante, fazendo com que perdesse totalmente o interesse que tinha em aprender piano. Da mesma forma, uma das especificidades que se pode mencionar nesse caso e que parece diferir de outras situações em que a aluna se sente especial e única para o professor, é que ela se sente injustiçada e culpada pela situação e pelas investidas sexuais do professor. Descobre também que a própria mãe já havia passado pelo mesmo contexto. Não há, portanto, essa sensação de ser especial ou algo do gênero. Quando a violação entra no cenário da pedofilia, esses sentimentos parecem prevalecer.

Ainda que em contextos diferentes, nos três casos houve a situação em que o desejo do professor foi imposto, descaracterizando, por iniciativa própria, o papel que desempenha. Como observado nos exemplos dos relatos, no entanto, existem determinadas diferenças em relação aos casos, fazendo com que seja possível explorarmos alguns subtipos dentro da categoria. Entre eles, temos a situação que se mostra como inédita para o professor - em que ele se percebe apaixonado pela aluna e, assim, decide expressar seu sentimento, o contexto em que ficar com alunas é uma prática e o envolvimento que o professor pretende ter é basicamente sexual, independente do sentimento que a aluna venha a

desenvolver e, por fim, situações que entram em um contexto que pode ser classificado como pedofilia, já que se trata de criança em idade pré-puberal ou início da puberdade.

Cada uma dessas subcategorias, possui características muito particulares. Como sugere Mann (1997) no capítulo do seu livro sobre contratransferência, existe uma diferença entre o analista que sistematicamente se encontra apaixonado por seus pacientes e aqueles cuja fantasia erótica se desenvolve apenas com determinado paciente. No primeiro caso, trata-se de contratransferência neurótica que interfere negativamente no seu trabalho. No segundo caso, no entanto, ainda que possa significar a representação de dificuldades do próprio analista, é relevante que se questione o que aquela fantasia erótica pode dizer do próprio paciente e do percurso do seu tratamento. No terceiro tipo de caso, que se relaciona a situações de pedofilia, existe a tipificação do tipo de transtorno em questão no CID-10 e, nesse sentido, não nos aprofundaremos na análise de tais casos a partir da teorização psicanalítica, ainda que seja importante reconhecer e reforçar os efeitos negativos e traumáticos que a imposição da sexualidade adulta pode causar no psiquismo infantil.

Ainda baseando-se na articulação proposta por Mann (1997), os casos de imposição do desejo do professor ao aluno correspondem, contratransferencialmente, à posição da mãe erótica pré-edípica, que submete a filha a um contexto de ausência de autonomia e liberdade, constituindo-se como uma presença engolfadora. O professor, nesse contexto, age de modo a submeter o aluno a seus próprios desejos, caracterizando uma falta de sintonia entre os desejos do aluno e os dele, sendo que os últimos acabam prevalecendo. É importante frisar que tal caracterização da contratransferência se dá em contextos em que existe a falta de sintonia entre o que o aluno deseja e a correspondência do professor. São situações em que, por exemplo, a transferência erótica do aluno tem característica mais ternas e maternais e a contratransferência e atuação do professor vão no sentido da introdução da sexualidade adulta e erotizada. Essa, portanto, é uma situação possível e que parece partir da transferência do aluno, gerando determinada resposta contratransferencial do professor. Porém, é também bastante comum que a imposição do desejo do professor aconteça devido a suas próprias questões inconscientes e, nesse sentido, nada tenha a ver com aspectos transferenciais dos alunos. O professor acaba projetando seus desejos no aluno e as particularidades do seu próprio psiquismo acabam sobrepondo o protagonismo que o aluno deveria ter na cena escolar.

Para além de situações de respostas contratransferenciais, como podemos compreender a partir das ideias de Mann (1997), se faz pertinente resgatar as ideias de Gabbard (1996) em seu texto *A contribuição do analista para a transferência erótica*, que cita alguns fatores da subjetividade do analista que contribuem para o delineamento e caracterização da transferência erótica do paciente – nesse sentido, podemos inserir aqui os casos em que os professores criam o hábito de se envolverem com alunos, pois suas formas de agir atuam na construção de um contexto de sedução. Entre tais fatores, menciona as necessidades do analista e nelas estaria contida a necessidade de se sentir amado. Essas necessidades se relacionariam, inclusive, às motivações inconscientes ligadas à escolha profissional e que podem remeter a experiências infantis. Ele constrói esse pensamento no contexto do analista:

Todos os analistas entram na profissão por uma variedade de motivações inconscientes decorrentes de suas próprias experiências de infância. Um deles pode ser o desejo desesperado de ser idealizado e amado (ou sexualmente desejado) pelo paciente. Desse modo, o analista pode estabilizar uma auto-estima tênue, negar o sadismo, reparar objetos internos danificados ou, de outra forma, abordar agendas pessoais por meio do trabalho psicanalítico. (GABBARD, 1996, p. 254)

Consequentemente, a escolha da profissão da docência também pode remeter ao desejo inconsciente de sentir-se amado, considerando que a posição ocupada pelo analista e pelo professor, de muitas formas, se assemelham. Esse desejo ganharia formas mais concretas nos momentos em que a vida pessoal do professor estivesse fragilizada, como em contextos “relacionados a perdas, como morte de um ente querido, divórcio ou casamentos ou parceiros que não atendem mais às necessidades emocionais ou sexuais do analista.” (p. 254)

Portanto, a partir da necessidade de se sentir amado que tem o professor, ele pode criar um contexto em que acabe favorecendo o surgimento de um tipo de transferência que o favoreça nesse sentido, sendo a transferência erótica um resultado possível. O autor afirma que crianças que desempenhavam o papel de aumentar a autoestima dos pais através da demonstração de amor e adoração são mais propensas a responder a esse tipo de situação no contexto analítico e a repetir esse modelo transferencial. Dessa forma, “esses pacientes são rápidos em sintonizar o desejo desesperado do analista de ser amado e desejado” (p. 254). Da mesma forma, podemos pensar que alunos cujas marcas infantis os relacionem a esse cenário de adulação das figuras parentais são mais propensos ocupar esse mesmo papel em relação a seus professores. Gabbard menciona que essa tentativa

de aumentar a autoestima dos pais pode estar ligada, inclusive, a episódios de gratificação sexual. Em relação à reprodução desse comportamento no contexto escolar, a manifestação da necessidade de se sentir amado por parte do professor, muitas vezes, vem acompanhada de uma expectativa de correspondência sexual.

Considerando tais particularidades, compreende-se um contexto em que o professor não necessariamente explicita e convoque conscientemente o aluno para ocupar a posição de alguém que o preencha em relação às suas necessidades, mas comunica de maneira inconsciente e o aluno sensível a isso corresponde de modo preencher a posição a ele ofertada. Da mesma forma, podemos mencionar os casos em que a instância superegoica do professor permite que ele circule mais livremente por esse intrincado campo moral que permeia a solicitação de afeto por parte dos alunos e demonstre de maneira clara e objetiva o desejo que tem em relação ao aluno na expectativa de ser correspondido. A fim de ilustrar esta perspectiva, podemos citar novamente o caso de Lorena e de Ana. É importante ressaltar que os casos em que o aluno frequentemente consegue perceber de maneira mais clara que fez parte de um contexto em que o desejo do professor lhe foi imposto são aqueles em que o professor teve alguma atitude mais explícita no sentido de marcar o seu posicionamento. Nos casos em que a comunicação acontece de forma inconsciente, no entanto, é comum que o aluno atribua o enamoramento a razões próprias e aos encantos do professor, não conseguindo perceber os aspectos das necessidades do professor que propiciaram o seu desenvolvimento.

6.4 Emocionalmente distante/Não corresponde ao desejo do aluno

O professor emocionalmente distante é aquele que se mantém desafetado em relação ao enamoramento do aluno. Esse tipo de professor, inclusive, costuma ter menos ocorrências de casos de alunos interessados, pois a sua postura mais distante parece não dar muita abertura para que o aluno se manifeste. Sua vida pessoal e profissional são bem delimitadas e não se misturam. Enxerga a sala de aula estritamente como seu local de trabalho e desempenha sua função de professor se atendo a essa perspectiva. Quando tem seu lado pessoal convocado pela interação com alunos, se esforça em deixar claro para os alunos os limites de seu papel. Isso não faz com que ele não possa ser simpático e engraçado com os alunos, mas as brincadeiras que realiza não significam a construção de

uma relação de intimidade. Na maior parte das vezes, isso faz com que esse tipo de professor seja menos popular entre os alunos, pois o estabelecimento desse vínculo de intimidade é algo que costuma cativá-los e motivá-los a se engajarem nas aulas. Não que esse engajamento não possa vir de outras formas, porém, o caminho aparentemente mais simples e efetivo de adquiri-lo parece ser através do estabelecimento dessa intimidade. Alexandre menciona em seu relato que “como eu era mais introvertido, eu tinha uma técnica mais de brincar, de descontraír com brincadeiras bobas” e “fui um dos primeiros que começou a brincar bastante, porque é uma escola bem conservadora e eles se aproximavam muito de mim, tinham liberdade comigo, vinham abraçar e brincar”.

Inicialmente, ao pensar na categorização geral que os relatos colhidos nos permitiam criar, havia pretendido colocar apenas a categoria “emocionalmente distante” para caracterizar os casos de professores que não correspondem aos desejos dos alunos. Porém, após repensar os casos em que não houve correspondência por parte do professor, como no caso do professor de Célia, dos professores de colégio de Ana e de Pedro, ficou difícil considerá-los completamente similares a ponto de colocá-los sob a mesma categoria de classificação. São semelhantes no que tange a ausência de correspondência, mas a postura deles em sala de aula, a partir da descrição realizada, é bastante diferente. Dessa forma, incluiu-se na lista de categorização o tipo “não corresponde ao desejo do aluno”.

Embora, aparentemente, o professor emocionalmente distante esteja contido na categoria de não correspondência ao desejo do aluno, existem distinções consideráveis que os separam.

Para ilustrar a formulação dessa distinção, podemos tomar como exemplo o caso Dora (1905a), clássico na discussão psicanalítica. Ele é tão emblemático por ter sido um caso de fracasso relatado por Freud. Não me aprofundarei na exploração das suas especificidades, mas o fator que Freud aponta como crucial para a dissolução da relação analítica foi a não interpretação da transferência-contratransferência erótica. Ao ter ignorado os sinais e se omitido em relação a essa interpretação, o trabalho terapêutico perdeu sua sustentação.

A partir desse contexto, entende-se que, no caso Dora, o fato da transferência erótica ter passado silenciada e ignorada teve um efeito negativo em relação à análise que culminou com a sua interrupção. A sugestão de Freud, nesse sentido, é a de que a transferência

deveria ter sido interpretada, ainda que não correspondida. O paralelo que faço utilizando essa situação como base (e me arriscando na compreensão da posição que o professor ocupa em relação ao desejo do aluno) é entre o professor emocionalmente distante e a não interpretação da transferência em Dora e entre o professor que não corresponde ao desejo do aluno e a possibilidade de interpretação transferencial, ainda que não haja correspondência. Em outras palavras, a irrupção do campo erótico a partir do encontro entre aluno e professor é algo possível e, ainda que não seja esperado, pode ser utilizado, se produtivamente manejado, como um motor para o aprendizado. O não reconhecimento da situação que se estabelece, por outro lado, faz com essa potência seja perdida ou até mesmo seja vivida de forma negativa. Nos casos em que o professor não corresponde ao desejo do aluno, mas não se apresenta totalmente como emocionalmente indisponível, podemos pensar nas situações em que se reconhece e “interpreta” a transferência, mas não há um movimento de correspondência ao sentimento demonstrado. Nesse ponto, um fator importante de ser considerado e destacado é que os textos e autores utilizados para interlocução em sua totalidade se referem a aspectos e caracterização da transferência erótica no contexto analítico. Dessa forma, através das similaridades que a posição de professor e analista guardam, foram feitas extrapolações para que se pudesse compreender particularidades em relação ao estabelecimento da transferência erótica no contexto escolar. Entendo que essa transposição direta de conceitos válidos no campo analítico para educação possa incomodar alguns, porém indico agora a parcimônia com que faço tais deslocamentos, sempre levando em consideração as especificidades do cenário da educação e da posição ocupada pelo professor na sua relação com os alunos. Esse trabalho de apuração em relação às possibilidades de transposição baseia-se basicamente em identificar quais elementos do campo analítico poderiam encaixar-se naturalmente no campo educacional e servir para enriquecer a discussão a respeito das relações que se estabelecem no ambiente escolar e como necessitam cuidado e um olhar atento, pois, ao mesmo tempo em que podem ser facilitadores da aprendizagem, podem também representar grandes pedras nesse mesmo caminho. Ao mesmo tempo, é necessário perceber quando fazemos o esforço de encaixar uma teoria ou conceituação de forma forçada em um campo distante de sua origem e forçamos uma interlocução de modo que passa a soar artificial e a discussão que consegue se erguer a partir disso é pouco frutífera e sem sustentação.

Diante disso, não se pode equiparar o professor que não corresponde ao desejo do aluno e não se mostra distante emocionalmente ao analista que maneja produtivamente a transferência erótica, inclusive porque o professor pouca compreensão tem do fenômeno que está acontecendo. Trata-se, na maioria das vezes, muito mais de uma resposta intuitiva às situações cotidianas que lhe são impostas. Porém, demonstra que o professor consegue circular afetivamente por aquele território sem que se sinta ameaçado pelos sentimentos a ele direcionados. Nesse contexto, podemos mencionar os casos dos professores de Ana e Célia. Eles mantinham uma determinada postura que, de acordo com o relato, não era de intimidade com os alunos, mas havia uma disposição afetiva de troca em certa medida. Célia conversava com o professor em alguns momentos de preparação para prova e estudos do meio em que ele acompanhava os alunos, ainda que sobre assuntos da aula. Levando em consideração a forma como a relação se constituiu ao longo do tempo, de modo que ele ainda lembrava dela após muitos anos e de situações específicas em que haviam se avistado fora da escola, demonstra que havia um contexto afetivo em que a relação aluno-professor se estabeleceu - diferente do caso de Pedro, por exemplo, em que ele declara de antemão que não costuma nem recordar nome de alunos. Da mesma forma, no caso de Ana, a participação em atividades e a escrita de textos era a forma que o campo do erótico se manifestava e os professores que descreve estavam dispostos a oferecer um lugar afetivo de incentivo em relação às atividades, principalmente o professor de redação - já que ele lia e comentava textos que não necessariamente tinham relação com as aulas regulares. É importante considerar que ambas as alunas não manifestaram seus desejos de maneira explícita, tendo o amor sido vivido de forma platônica. Ambas declaram terem considerado o enlace real improvável e a manifestação do sentimento, portanto, não aparecia como uma opção possível. Em relação a isso, podemos novamente mencionar Gabbard (1996) e como a necessidade de se sentir amado do professor que transparece e se exacerba em alguns momentos e situações pode ser um fator determinante para a caracterização da transferência erótica que se estabelece. Nos casos mencionados, como essa necessidade inconsciente não estava sendo comunicada, podemos entender que o campo erótico se estruturou de determinada forma que não contemplava essa possibilidade de expressão.

Outro ponto relevante na consideração acerca dos casos mencionados é em relação ao narcisismo. Como o narcisismo se relacionaria a essas posições? Ao não corresponder ao

desejo do aluno, o professor estaria negando a satisfação narcísica? Já havia afirmado anteriormente que a posição de professor é inerentemente narcísica.

Quem nega essa posição é o professor que se coloca emocionalmente distante, como Pedro. De acordo com ele, um aspecto que possibilitava que ele se mantivesse assim no seu ofício de professor era que aquela não era sua ocupação principal e que, como músico, podia experimentar e viver a potência da posição ocupada. A experiência da docência aparecia, portanto, para ele, como algo secundário e, dessa maneira, não vivia de maneira plena aquela posição. O fato de manter-se emocionalmente distante, não permitindo que o afeto circulasse, compunha um cenário em que ele também não parecia se conectar com elementos os narcísicos próprios de seu ofício. Assim, não incorporava o fascinante papel do professor detentor do saber e que ocupa um lugar de destaque na sala de aula. Era alguém que lecionava, não um professor - sem desqualificar seu trabalho ao descrevê-lo dessa forma. Era músico e gostava de assim ser visto.

Considerando, por fim, os aspectos contratransferenciais, ao professor que assume uma posição emocionalmente distante, pode-se realizar um paralelo com a mãe erótica edípica, à medida em que parece ver o aluno de maneira indiferente no que tange à sexualidade. Além das muitas controvérsias que a manifestação da sexualidade pode trazer num contexto como o escolar, algo que não costuma acontecer quando a sexualidade encontra uma via de expressão é a indiferença, dada a mobilização que uma força como a sexualidade costuma provocar. A indiferença e distância com que se coloca o professor num contexto de transferência erótica pode significar, muitas vezes, a negação da sexualidade do aluno que se mostra apaixonado.

A posição do aluno representada a seguir nas categorias a ele destinadas são posições complementares às já mencionadas e descritas para os professores. No caso de situações em que o aluno tem seu desejo correspondido, por exemplo, pode-se compreender que se trata de uma posição complementar à posição do professor de correspondência direta ou

indireta aos sentimentos do aluno. Do mesmo modo, o aluno invadido pelo desejo do professor é complementar à imposição do seu desejo ao aluno e, por fim, o desejo não correspondido é complemento do professor distante emocionalmente ou professor que não corresponde aos desejos do aluno. Proponho esse esclarecimento para que as ideias explicitadas anteriormente em relação ao posicionamento do professor não sejam esquecidas e sirvam de base para a compreensão do posicionamento do aluno. Isso se mostra importante porque, ainda que estejamos fazendo esse esforço de categorização e caracterização para que se possa discutir e refletir acerca das especificidades de cada caso e para que os relatos possam ser bem aproveitados e aprofundados, estamos tratando, de modo geral, do campo erótico. Isso pressupõe que a delimitação que a ideia de transferência-contratransferência seja deixada de lado para que se entenda a dinâmica transferencial a partir das suas múltiplas relações e interferências mútuas, sendo, portanto, uma construção conjunta dos personagens envolvidos e não elementos dissociados que somados criam o cenário completo.

6.5 Invadido pelo desejo do professor

Muito falamos sobre o potencial da transferência erótica no contexto analítico e a desmistificação da interpretação de que é uma resistência ao tratamento. Porém, é relevante que se explore as condições de estabelecimento e as características desse modelo de transferência. Um dos elementos que Celenza (2014) traz como relevantes na constituição da transferência erótica é o cenário de diferenças de poder que se estabelecem e são inerentes à relação analítica. A idealização, componente essencial da fantasia erótica, atribui ao ser amado um lugar de poder. Esse lugar de poder, na análise, já está estabelecido pelas características da relação que se estabelece, uma vez que “o tratamento tem estrutura de poder própria” (p. 40). Um fator importante também que a autora explora é a questão do gênero, que estaria também inconsciente e culturalmente relacionada a determinadas distribuições de poder. Dessa forma, a disposição assimétrica de atenção (em que o analisando é o centro das atenções e suas fragilidades são exploradas) faz com que se desenhe uma hierarquia que guarda semelhanças com “o diferencial de poder familiar entre pai e filho” (p. 40). Assim como, se a paciente é mulher e o analista é homem, surge mais um paralelo que reforça “estereótipos de gênero tradicionais” (p. 41) em relação à diferença de poder. Nesse sentido, a estrutura terapêutica teria a capacidade

de trazer à tona conflitos não resolvidos que remontam das relações parentais no período da infância. A relação da transferência erótica com questões edípicas, portanto, é algo que costuma aparecer no entendimento de variados autores. Como aponta Celenza (2014), “modelos clássicos de transferências eróticas têm girado historicamente em torno de temas edípicos, no sentido de que essas transferências são compostas de um despertar do desejo edípico e de sua organização defensiva concomitante” (CELENZA, 2014, p. 25)

Da mesma forma que acontece na relação analista-paciente, a relação entre professor e aluno também ativa e permite a revivescência das questões edípicas. De maneira, inclusive, até mais intensa e inescapável que a experiência de análise, considerando o período da vida em que somos expostos à influência dos nossos professores e da universalidade dessa experiência. Para contextualizar essa questão, Freud (1914a) descreve a importância da figura do pai e a ambivalência das emoções que este provoca a partir do complexo de Édipo, sendo “o modelo que não apenas se quer imitar, mas também liquidar, a fim de lhe tomar o lugar” (p. 421). Na segunda metade da infância, passa a se relacionar com o mundo exterior e o pai deixa de ser aquela figura tão poderosa que já foi inicialmente. A partir dessa descoberta do mundo que existe para além do seu núcleo familiar, passa a se desligar da representação do pai e, nesse contexto, Freud sugere:

É nessa fase do desenvolvimento de um jovem que ele entra em contato com os professores, de maneira que agora podemos entender a nossa relação com eles. Estes homens, nem todos pais na realidade, tornaram-se nossos pais substitutos. Foi por isso que, embora ainda bastante jovens, impressionaram-nos como tão maduros e tão inatingivelmente adultos. 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. Confrontamo-los com a ambivalência que tínhamos adquirido em nossas próprias famílias, e, ajudados por ela, lutamos como tínhamos o hábito de lutar com nossos pais em carne e osso. A menos que levemos em consideração nossos quartos de crianças e nossos lares, nosso comportamento para com os professores seria não apenas incompreensível, mas também indesculpável. (FREUD, 1914a, p. 422)

Ainda que sua fala seja limitada à experiência de um jovem do sexo masculino, o autor explicita a relação entre os laços que se estabelecem com os professores e os laços familiares, mais especificamente com o pai. Essa concepção é importante, pois caracteriza a relação entre mestre e aprendiz e nos fornece bases para compreender as dinâmicas que se articulam para o surgimento da transferência erótica.

De maneira geral, considerando os conceitos expostos até aqui, compreende-se a relevância da diferença hierárquica da relação que se estabelece entre alunos e

professores, assim como a percepção inconsciente de que são substitutos dos pais. A relação de educação e obediência que simulam no contexto escolar faz com que aos professores sejam direcionados e transferidos conflitos edípicos. De todo o modo, percebe-se que se trata, essencialmente, de questões do próprio aluno que são projetadas no professor, sendo este um “depositário” (KUPFER, 1989, p. 91) delas.

Instalada a transferência, tanto o analista como o professor tornam-se depositários de algo que pertence ao analisando ou ao aluno. Em decorrência dessa “posse”, tais figuras ficam inevitavelmente carregadas de uma importância especial e é dessa importância que emana o poder que inegavelmente tem sobre o indivíduo. (KUPFER, 1989, p. 91)

Para Kupfer (1989), o professor é, por vezes, “mero suporte esvaziado” (KUPFER, 1989, p. 92) para o desejo do aluno e, em relação ao sentido que este desejo confere, consegue apenas vislumbrar alguns “flashes, se estiver atento à sua emergência” (KUPFER, 1989, p. 92). Compreender o sentido exatamente que ele passa a ter para o aluno, no entanto, não é tarefa do professor. Ao analista caberia mais naturalmente esse papel. Porém, é importante que o professor consiga enxergar-se e manter-se como esse representante esvaziado que se oferece para as representações dos alunos. Consciente desse lugar, renuncia a simbolização e os próprios desejos que atribui ao seu trabalho e permite que se transforme em um meio para que o aluno supere as representações que a ele atribuiu, tenha a possibilidade de desconstruir aquele ideal e recobrar sua liberdade desejante. O professor deveria, portanto, “eclipsar-se para permitir que esse aluno siga seu curso” (KUPFER, 1989, p. 93). No entanto, a possibilidade de abusar do poder que lhe foi conferido, aprisionando o aluno a um ideal de mestre que é construído a partir de seus próprios desejos e valores, é muito tentadora.

Em relação a isso, Kupfer (1989) pondera acerca de como o abuso de poder se manifesta na relação entre aluno e professor:

No caso do professor, abusar do poder seria equivalente a usá-lo para subjugar o aluno, impor-lhe seus próprios valores e ideias. Em outras palavras, impor seu próprio desejo, fazendo-o sobrepor-se àquele que movia seu aluno a colocá-lo em destaque. (KUPFER, 1989, p. 93)

Em um contexto em que os desejos do professor se sobrepõem, o aluno perde seu poder desejante e, ao invés de encontrar sua própria forma de reflexão e articulação a partir da mediação do professor, se torna um reproduzidor de conteúdos sem que se sinta capaz de contestar a figura do mestre ideal.

O cenário proposto por Kupfer (1989) se relaciona à transmissão do conteúdo formal, sendo os desejos do professor aqueles alinhados ao ideal de mestre enquanto aquele que regula, educa e transmite uma “doutrina previamente concebida” (p. 93).

Todavia, podemos extrapolar a tentação ao abuso do poder a situações em que o desejo do professor não está em consonância aos do ideal de mestre. Como apontam Mann (1997) e Celenza (2014), o erótico perpassa todas as relações e, no caso dos professores, o questionamento de “por que não podemos ser amantes?” (CELENZA, 2014, p. 19) pode ser substituído pelo desejo de atuação para que aquilo que representava a angústia frente à impossibilidade se torne a experiência de união. Nesse sentido, as marcas que essa modalidade de abuso de poder deixariam no aluno se caracterizariam como muito mais traumáticas do que apenas o fato de não sair da relação enquanto “sujeito pensante” (KUPFER, 1989, p. 93). A esse respeito, propomos a compreensão da ideia de Confusão de Línguas de Ferenczi (1933) para a análise das situações em que o aluno é invadido pelo desejo do professor.

Considerando a importância da noção de trauma na obra ferencziana, situamos a confusão de línguas a partir desse panorama. É um delineamento conceitual que se dá a partir das diferenças impostas em relação aos momentos que vivem adulto e criança. Enquanto a criança responde de um lugar de ternura e ingenuidade, o adulto responde a partir da sua maturidade sexual. A busca por carinho e atenção da criança e as interações que ela estabelece no sentido de preencher essa necessidade em relação ao adulto mantém-se sempre no campo da ternura infantil. Todavia, quando o adulto insere a sua necessidade de satisfação sexual nesse contexto e mancha a cena com a sexualidade adulta, a criança, a partir da sua necessidade de se sentir amada, acaba por aceitar essa experiência de sexualidade como forma de amor. A ternura infantil, por sua vez, não corresponde à ausência de sexualidade, mas a um estágio anterior à sexualidade sob o primado genital. A língua da ternura, que é própria da criança, é a língua do lúdico. Sobre isto, escreve Ferenczi (1933): “O que a criança deseja, de fato, mesmo no que diz respeito às coisas sexuais, é somente o jogo e a ternura, e não a manifestação violenta da paixão” (p. 64)

Tais considerações podem ser exemplificadas pelo relato de Ana ao descrever o livro que leu e que trouxe interpretações pertinentes sobre as experiências que havia vivido. Segundo ela, “se os professores lá da minha escola por quem eu era apaixonadinha, se eles tivessem, em algum momento, retribuído um sentimento mais, digamos, carnal, erótico, teria sido uma coisa muito assustadora.”. (p. 248)

Considerando a percepção dessa “coisa muito assustadora”, Ferenczi (1933) escreve:

Dessa forma, quase todas as crianças brincam com a ideia de ocupar o lugar do progenitor do mesmo sexo para converter-se em par do outro, ainda que somente seja de forma imaginária. Na realidade, nem queriam, nem poderiam passar da ternura e, sobretudo, da ternura maternal. Se no momento dessa fase de ternura se impõe, às crianças, mais amor ou um amor diferente daquele que desejam, podem ocasionar-lhes as mesmas consequências patógenas que a privação do amor até agora aludida. (FERENCZI, 1933, p. 64)

Rachman et al (2009), por sua vez, explora as etapas que seguem o contato sexual entre adulto e criança. A partir da identificação com o agressor, descrita por Ferenczi (1933), a criança aceita a sexualidade imposta pelo adulto, “tenta agradar o agressor adivinhando seus desejos, solidificando assim a distorcida conexão amorosa” (Rachman et, p. 16). Diante disso, “a criança perde a voz para falar do trauma à medida que o processo de negação e dissociação encapsula o self” (FERENCZI, 1933, p. 17). Ferenczi descreve que a sensação imediata da criança poderia ser de rejeição ao comportamento do adulto caso não estivesse tomada por muito medo. A fragilidade física e mental da criança faz com que ela vá, progressivamente, se submetendo à autoridade do adulto de modo que, por fim, se esquece de si e fica completamente identificada com o agressor. Nesse sentido, Ferenczi (1933) pontua de maneira importante que “por identificação, digamos por introjeção do agressor, esse desaparece enquanto realidade exterior e se faz intrapsíquico” (p. 102). Sendo assim, a introjeção do agressor faz com que sentimentos hostis fragmentados que a criança tem em relação ao que viveu se voltem contra si mesmas. Da mesma forma, “a troca significativa provocada no espírito infantil pela identificação ansiosa com seu par adulto é a introjeção do sentimento de culpabilidade do adulto” (p. 102). A criança, portanto, se sente, ao mesmo tempo, inocente e culpada pelos abusos que viveu e o próprio agressor, consciente de seus atos, tende a reforçar essa percepção por não conseguir lidar com seu próprio remorso.

Relacionando o conceito de confusão de línguas à transferência erótica, Rachman et al (2009) afirma que o desenvolvimento dessa modalidade transferencial na relação analítica estaria relacionado a “uma encenação no aqui-e-agora da situação psicanalítica de uma sedução infantil ou trauma sexual” (RACHMAN et al, 2009, p. 15). Nesse contexto, a transferência erótica não indicaria “uma reação contratransferencial negativa que não foi devidamente analisada” (RACHMAN et al, 2009, p. 15), mas faria parte de um evento terapêutico pelo qual o analisando recria com o analista seu trauma sexual infantil na segurança de uma relação analítica. A expressão da transferência erótica seria, portanto,

uma forma de reviver a experiência de sedução infantil que se dá a partir do desenvolvimento de uma relação de segurança e confiança com a figura do analista. A criança que perdeu a sua voz e a capacidade de expressar-se em relação à sua experiência traumática encontra, no adulto, a possibilidade de retomar sua voz e reencenar o trauma sexual infantil. A maneira como o analista viverá a contratransferência e atuará em relação ao paciente será de extrema importância, portanto, para que a criança-no-adulto possa encontrar seu caminho de expressão e reposicionar-se subjetivamente frente ao traumático.

Retomando, por sua vez, a transferência erótica que se estabelece entre aluno e professor, é possível, da mesma forma, pensar como crucial a forma como o professor viverá a contratransferência para que o aluno possa se situar de maneira produtiva e transformadora em relação ao seu sentimento. Explorar a posição de poder seria aprisioná-lo num modelo de relação em que ele se cristaliza numa posição de submissão aos poderes do professor. Ferenczi (1933) aborda essa questão, equiparando a posição de filho e paciente com a de aluno, no trecho:

Os pais e os adultos deveriam aprender a reconhecer, como os analistas, por trás do amor de transferência, a submissão ou a duração, de nossos filhos, de nossos pacientes ou de nossos alunos, de um desejo nostálgico de liberar-se desse amor opressivo. Se se ajuda a uma criança, ao paciente ou ao aluno a abandonar essa identificação e a defender-se dessa transferência forte, pode-se dizer que se conseguiu elevar à personalidade a um nível superior. (FERENCZI, 1933, p. 104)

A partir dessa consideração, compreende-se a necessidade de resistir à tentação de sucumbir à realização dos próprios desejos a fim de que se conduza o aluno ao caminho de liberdade e exploração de seus próprios potenciais. Ao impor seu desejo ao aluno, no entanto, o professor estaria reforçando e aprofundando as marcas traumáticas infantis.

6.6 Desejo realizado

Essa classificação busca caracterizar o aluno que tem seu desejo correspondido pelo professor e, a partir de então, começa a alimentar uma percepção de que é especial e diferente dos demais alunos por ser correspondido. Vai, dessa forma, se afastando da realidade que vivia e criando um contexto secreto alimentado pelo professor em que é o

escolhido e mais querido. Nesse sentido, não compartilha da mesma realidade dos colegas e vive seu mundo construído a partir de seu relacionamento com o professor. As frustrações decorrentes desse envolvimento, no entanto, começam a aparecer e podem vir de diversas formas, entre elas, podemos enumerar frustrações relativas a diferenças de expectativas e intrusão da sexualidade adulta de forma traumática. Muitas vezes, a idealização do relacionamento com o professor tem uma conotação muito mais romântica do que sexual e, nesse sentido, a correspondência por parte do professor e a consequente imposição da sexualidade adulta traz marcas traumáticas com as quais o aluno tem que lidar sozinho e, frequentemente, sem o apoio de pares, pois, principalmente pela característica de ser um relacionamento mantido em segredo, o aluno fica em um contexto desconectado da realidade dos demais colegas e sem possibilidade de trocas e acolhimento.

No contexto de correspondência indireta ao seu desejo, o aluno não tem seu desejo amorosamente correspondido na forma e intensidade que deseja. Porém, tampouco tem o desejo frustrado. O professor, de certa forma, alimenta a manutenção da admiração e enamoramento, oferecendo ao aluno um lugar que ele entende como especial e de destaque e que funciona para a manutenção daquele estado. Nesse cenário, é comum que o professor faça isso sem nem ter a real percepção do porquê, mas é possível compreender que a razão por trás desse incentivo velado da posição desejante do aluno está na sua satisfação e a função que isso tem em relação ao seu próprio narcisismo. O aluno, portanto, nesse cenário, perde seu papel de protagonista no processo de aprendizagem e a dinâmica ali sustentada serve a um propósito do professor. Ainda que a relação estabelecida não se embrenhe por um caminho de perspectiva amorosa e erótica, a posição ocupada e mantida pelo aluno é, para ele, pouco produtiva. Embora a transferência erótica possa ser utilizada de maneira positiva em relação ao processo de aprendizagem, o aluno e suas necessidades precisam estar em foco em detrimento do desejo e autoestima do professor.

Isto posto, exploremos o campo do aluno que possui seu desejo correspondido pelo professor. Como visto em relação à posição do docente, a correspondência pode ocorrer de maneira explícita ou implícita. A diferença entre ambos os casos seria a presença do componente sexual. A correspondência no nível da sexualidade faz com que a situação possa ganhar conotações traumáticas à medida em que a sexualidade adulta se choca com

a descoberta sexual adolescente. Os traços traumáticos que a inserção da sexualidade adulta traz no universo infantil foram mais profundamente exploradas na categoria anterior, do aluno que é invadido pelo desejo do professor. Porém, ainda que o contato sexual seja esperado e fantasiado pelo adolescente e, dessa forma, seja consentido e não apareça de maneira inadvertida como nos casos em que o desejo do professor lhe é imposto, isso não o deixa imune a uma vivência traumática desse contato sexual. Isso porque, como já mencionado anteriormente, o desejo adolescente em relação à sexualidade se expressa de maneira fantasiada e platônica. Transpor essa vivência sexual a partir de fantasias para o contexto real, em que ele fica exposto às condições da sexualidade adulta e madura, é um desafio que tem grandes chances de resultar em uma experiência ruim. O fato de haver uma relação hierárquica que resulta num desnivelamento de poder e da sexualidade adulta possuir marcas e vícios que podem ser projetados naquela nova relação que se estabelece são elementos que compõe esse caldeirão em ebulição.

Retomando as classificações propostas em relação ao fenômeno da transferência erótica e que exploram seus subtipos transferenciais, podemos empreender a tentativa de categorização da experiência contida em cada um dos relatos. Porém, apesar de ser um exercício interessante para que se compreenda as especificidades da relação que se estabelece, é algo que encontra certa limitação à medida em que não se sabe quase nada sobre a história de vida dessas meninas que vão para além do momento em que a transferência erótica se deu. As tentativas de classificação, portanto, se darão a partir dos elementos que podemos depreender a partir dos relatos e que nos foram dados para reflexão.

No caso de Maria, a transferência que se delineia parece ser do tipo amorosa, uma vez que combina aspectos da construção de uma relação afetiva verdadeira com a figura do professor e a repetição de questões edípicas. Não temos muitos elementos que nos remetam ou possibilitem analisar as questões edípicas da entrevistada, mas ela conta de uma decepção em relação à figura paterna devido a um episódio de traição que foi descoberto e que abalou o casamento dos pais. Ainda, Bolognini (1994) relaciona a transferência amorosa a dificuldades narcísicas que podem surgir, dada a sensação de que seu amor novamente será rejeitado, assim como foi pelo pai:

Os pacientes costumam ter vergonha disso; é narcisicamente inaceitável que se envolvam em uma situação de mão única, na qual temem que só eles sintam algo pelo outro; em suma, experimentam toda uma gama de medos e recusas íntimas sobre a ideia de se permitirem livremente os sentimentos amorosos, quase sempre por causa de uma experiência abrupta e prematura de decepção edipiana: a menina, antes decepcionada com seus ingênuos sonhos de tornando-se parceira do pai adorado, não está disposta a correr mais riscos e evita todas as fantasias, sentimentos e pensamentos que podem levá-la de volta àquela área de experiência. (BOLOGNINI, 1994, p. 82)

A situação específica da transferência no contexto entre professor e aluno se diferencia daquela que se estabelece entre analista e paciente à medida em que o professor, muitas vezes, se permite demonstrar correspondência ao sentimento do aluno. Nesse sentido, a ideia de que é um sentimento unilateral e não recíproco não é exatamente válida dessa forma. Porém, ainda que o professor ativamente participe da construção desse sentimento, existe a assimetria da relação que simula essa sensação de que se trata de um sentimento unilateral, já que essa diferença de posições faz com que a correspondência não seja percebida como completa ou irrestrita. No caso de Maria, isso se revelava na forma que eles viviam o enlace amoroso – sempre a partir de determinadas restrições, sejam elas no que tange à possibilidade de assumirem-se enquanto um casal ou no que se refere às limitações do envolvimento físico que poderiam alcançar (não mantinham relações sexuais, por exemplo, pois era uma barreira que o professor não desejava ultrapassar). Essa questão relacionada ao envolvimento sexual é bastante simbólica no que diz respeito a esse distanciamento intransponível e que se reflete no medo da aluna de que ela poderia estar envolvida em uma situação unilateral, sendo que o envolvimento entre eles não era completo – apesar de sua entrega emocional à situação ser completa.

A análise realizada previamente sobre o caso de Maria demonstra que ela transforma a compreensão da situação de modo que posição hierárquica na relação fica invertida, sendo ela o ponto de apoio do professor, o que reflete em uma posição narcísica soberana que ela passa a ocupar. Esse modo de compreensão invertido se apresenta como uma forma burlar ou negar a angústia narcísica que se coloca em um contexto tomado pelo medo de ser novamente rejeitada pela figura do pai, aqui representado pelo professor. É, nesse sentido, uma transferência amorosa que ganha traços de perversão, pois a aluna forja uma construção que a coloca em uma espécie de relação unilateral em que ela figura como soberana. De acordo com Celenza (2014), a perversão não é um comportamento estático, mas uma característica da interação e se apresenta como uma “tentativa de construir uma fantasia de uma pessoa, a fim de se defender contra um perigo percebido, experimentado

como fora de si ou localizado dentro” (p. 88) e que possa causar a “ilusão de controle e previsibilidade” (p. 88).

No caso de Paula, no entanto, a modalidade transferencial que se apresenta pode ser entendida como a erotizada. Inicialmente, parece que o pacto que fica subentendido entre eles é de que o envolvimento será basicamente sexual. Nesse caso, a impressão que ela passa é de que, a princípio, se trata de uma transferência sexualizada, em que não existem fantasias de ordem erótica e que o interesse é puramente de um contato sexual que beneficiaria ambos. Parece ser a esse tipo de transferência que o professor corresponde. No entanto, com o passar do tempo e dos encontros, Paula se envolve de modo a ficar absolutamente conectada ao professor e ele, então, se transforma em um elemento mobilizador das suas fantasias eróticas. O interesse, nesse sentido, parece frequentemente flertar com uma espécie de obsessão à medida em que, após o professor ter saído do cursinho onde ela estudava, ela o procura e se matricula no cursinho que ele mesmo havia criado, em que dava aulas particulares para vestibulandos aos domingos. Apesar de ser um investimento financeiro maior e das aulas acontecerem em um dia que não era bom para ela, decidiu se submeter a essa situação apenas para ficar próxima a ele. Da mesma forma, credita ao envolvimento e à consequente frustração amorosa o fato de não ter passado na prova do vestibular, dada a mobilização por ele provocada. Contratransferencialmente, o professor não corresponde às tentativas de aproximação que remetem à transferência erotizada. Por outro lado, nos momentos em que deseja chamar a atenção do professor, envia fotos íntimas que remetem à transferência sexualizada, o que faz com que ele responda exclusivamente a esse conteúdo. Existia, assim, um contexto que remetia à transferência sexualizada, mas que aparecia como algo artificial, manipulado por Paula como isca para que o professor respondesse. Quando a transferência erotizada, no entanto, transparecia, ele se afastava e deixava de responder. As características, portanto, da transferência erotizada podem ser delineadas a partir da descrição da situação e dos pensamentos que nutria em relação ao professor naquele momento.

Por fim, apenas a título de menção, considerando a constatação de que a totalidade das histórias ouvidas se referiam a casos de professores homens e alunas do sexo feminino, podemos propor reflexões acerca da questão do gênero, relacionando-a à clínica das históricas. A maior prevalência em mulheres poderia apontar para o contexto da busca da

histórica por alguém com saber, um mestre que vai resolver seu impasse com seus desejos. Porém, a reduzida amostra analisada e a escassez de informações coletadas nesse sentido, não permitem que tratemos desse ponto com muita profundidade. Porém, para intervenções e trabalhos futuros, é relevante que se mantenham essas questões em mente a fim de que especificidades em relação ao gênero sejam exploradas.

6.7 Desejo não realizado

Essa classificação remete aos casos em que o aluno admira e se sente atraído pelo professor, mas guarda esse sentimento para si e também aos casos em que o aluno demonstra o seu sentimento, mas logo recebe uma resposta negativa por parte do professor ou, ainda, não recebe resposta e tem sua tentativa de correspondência frustrada.

Na primeira situação, é frequente que o aluno nem chegue a cogitar a possibilidade de expressar ao professor seu sentimento. O aluno acredita que seu sentimento é tão impossível de ser concretizado, que o vive na esfera platônica. Nutre sentimentos pelo professor de ordem romântica e sexual, mas são vividos e fantasiados secretamente. A não-expressão dos sentimentos pode estar ligada tanto à dificuldade e vergonha em expressar-se quanto à sensação de que o envolvimento é tão impossível que não teria por que demonstrá-lo. Essa percepção de impossibilidade em relação ao envolvimento com o professor, por sua vez, pode derivar de características tanto do próprio aluno quanto do professor. No caso do aluno, a estrutura superegoica pode fazer com que a ideia de transgressão da relação estabelecida seja inegociável com a realidade. Ao mesmo tempo, o professor pode ter uma postura em sala de aula que também conta para a construção dessa imagem. Nesse sentido, pode ser emocionalmente distante, aparentar ser inatingível na perspectiva pessoal e sustentar claramente a diferença hierárquica e de poder inerente ao cargo que ocupa.

Da mesma forma, podemos considerar os casos em que o aluno tem sua tentativa de correspondência frustrada. O aluno, nesse contexto, pode demonstrar o seu desejo pelo professor de maneira explícita ou implícita. No primeiro caso, verbaliza e/ou atua de maneira a deixar evidente para o professor que possui intenções amorosas em relação a ele. Na segunda situação, por sua vez, demonstra veladamente seu desejo amoroso por

meio de atitudes que prezem pela possibilidade de aprovação e aproximação, como quando sempre se dispõe a responder os questionamentos do professor, se prontifica a auxiliá-lo em atividades de sala, demonstra interesse em ter mais contato e tempo de interação fora do contexto regular, entre outros. Seja qual for a forma de expressão do aluno, o professor acaba por frustrá-lo ao não corresponder ao desejo. O professor, nesse caso, pode frustrar o desejo do aluno expressando-se ativamente nesse sentido ou, ainda, omitindo-se e ignorando as tentativas de aproximação.

Ao aluno, essa frustração do desejo pode fazer com que ele seja vivido na esfera platônica, já que não existe nenhum traço da atitude do professor que reforce o sentimento, ou pode causar o efeito contrário. A partir da situação de rejeição, o amor se transforma em seu duplo, o ódio.

Ao analisarmos os subtipos de transferência erótica que encontramos nos casos de desejo não realizado, como o de Ana e Célia, podemos constatar algumas diferenças entre eles. Novamente, os aspectos edípicos que se articulam para a manifestação de tais modalidades transferenciais não podem ser explorados com profundidade, visto que pouco se sabe acerca da história das entrevistadas. Todavia, os elementos conhecidos nos permitem tecer as análises a seguir.

No caso de Célia, a transferência que se estabelece parece se encaixar na definição criada por Bolognini (1994) simplesmente como “transferência erótica”. O autor descreve alguns fatores distintos que podem estar relacionados ao estabelecimento de uma transferência desse tipo. Como não conhecemos a história da paciente anterior a esse momento de enamoramento, não me aprofundarei nesse aspecto da análise. Porém, pelo contexto em que se deu o interesse pelo professor e pela característica que relata de ter sua vida amorosa explicitamente marcada pelo envolvimento com figuras mais velhas, sendo, para ela, os meninos da sua idade pouco interessantes, podemos considerar que existe claramente a repetição e revivescência de questões edípicas. Como sugere o autor, se delineia um cenário em que se explicita a “proibição; impossibilidade; a diferença entre gerações; às vezes a distância do objeto - e, portanto, todos os aspectos capazes de alguma forma evocar a relação na situação edipiana, com o adulto - lacuna infantil reproduzida em todas as suas formas equivalentes” (p. 75).

A transferência que Ana estabelece em relação aos seus professores do Ensino Médio, por sua vez, parece ser do tipo afetiva. Os fatores que corroboram a análise são a intensidade com a qual aparece, assim como os efeitos que provocam na aluna. Segundo ela, existia uma admiração e carinho que ela considerava que compunham a cena de enamoramento. No entanto, como ela mesma afirma, não existia uma intenção clara de que virasse um envolvimento que transpusesse o contexto de sala de aula. Era um sentimento que motivava o maior envolvimento nas aulas, assim como a engajava para que ela fosse uma boa aluna, porém não tinha pretensões de que se tornasse um envolvimento real – ela conseguia se imaginar tendo envolvimento “carnais”, termo que ela mesma utiliza, com meninos da sua idade. Dessa forma, ainda que existam componentes do envolvimento que remetam ao erótico, é um modelo de transferência que contempla a realidade e os limites por ela impostos, assim como “é caracterizada pela fertilidade emocional e pelos estágios incipientes de uma paternidade psicológica fundamental e genuína” (BOLOGNINI, 1994, p. 83).

7. Considerações que emergem das análises

As análises fizeram com que emergissem alguns pontos relevantes de discussão e reflexão. Como se referem ao fenômeno de maneira geral e não a categorias específicas, foram enumerados a seguir.

7.1 Professor como gestor de ansiedades

Estender o papel do professor para além da transmissão do conteúdo formal é essencial para que se compreenda as especificidades da relação que se estabelece entre professores e alunos. Sendo assim, o professor não apenas aparece como detentor e transmissor de conhecimento, mas também como gestor das ansiedades dos alunos.

Emil Jackson (2015) afirma que a ansiedade é um elemento importante no ambiente escolar, sendo essencial o manejo de seus níveis para que o engajamento dos alunos se mantenha adequado. Quando o nível de desafio e, conseqüentemente, de ansiedade ficam muito baixos, os estudantes tendem a ficar desmotivados e entediados. Ao contrário,

quando o grau de desafio é alto demais, o estudante tende a ficar submerso pela ansiedade e não consegue progredir.

O trabalho do professor, nesse sentido, seria guiar o aluno por caminhos fora de sua zona de conforto e isso traria consigo certo nível de ansiedade. O percurso escolar de determinado aluno, portanto, é preenchido por ansiedades que vão desde essa característica inerente ao aprendizado que falamos anteriormente até outras tantas que surgem e se manifestam de maneira intensa com o passar do tempo. Entre elas, o autor cita:

(...) angústias relacionadas à transição do ensino fundamental para o ensino médio; o doloroso processo de separação da família em direção a uma maior independência e autonomia; descobrir a própria identidade em meio ao desenvolvimento de relações e pressões de grupo de pares; administrar o estresse dos exames; e deixar a escola e enfrentar um futuro incerto. (JACKSON, 2015, p. 270)

Isso faz com que os próprios alunos, pais e professores estejam preparados para lidar com a ansiedade que, por sua vez, aumenta consideravelmente na puberdade. Impulsos sexuais e de agressividade, nesse sentido, tendem a aparecer e se manifestam de forma significativa no ambiente escolar. Dessa forma, é normal que a sexualidade apareça no contexto escolar e seja direcionada aos professores, mas isso não quer dizer que não se trata de um processo permeado por dificuldades:

É, por exemplo, completamente normal - e quando saudável dentro do razoável - que estudantes adolescentes se apaixonem e tenham todas as fontes de fantasias sexuais sobre seus professores. No entanto, quando o ritmo de mudança em seus corpos e mentes em desenvolvimento está no auge, muitos jovens lutam para diferenciar entre sentimentos de intimidade e sexualidade - especialmente com aqueles professores aos quais eles se apegaram. Embora esse processo seja essencialmente “normal” do ponto de vista do desenvolvimento, ele pode, no entanto, gerar intensa ansiedade e confusão para todos os envolvidos. (JACKSON, 2015, p. 270)

Essa perspectiva oferecida é relevante, pois coloca a questão da ansiedade como elemento intrínseco ao contexto escolar. A função do professor, nesse caso, seria a de manutenção de uma postura firme e consistente para acolher e guiar os alunos através das suas ansiedades, de modo que se faça possível não sucumbir a elas, mas, pelo contrário, enxergá-las como um motor importante para que o aprendizado aconteça. Estando, dessa maneira, o foco escolar no aprendizado dos alunos, as ansiedades destes devem ser contempladas e acompanhadas cuidadosamente.

Poder compreender o papel do professor como aquele que lida diretamente com ansiedades faz com que se expanda de maneira significativa o entendimento sobre a função do professor. O docente, nesse sentido, além de transmitir o conhecimento, tem a difícil tarefa de lidar com o caldeirão emocional de cada um dos adolescentes. Entender a ansiedade como fundamental, nos leva a adentrar esse intrincado campo emocional.

Ao não admitirmos, por outro lado, que o trabalho de um professor esbarra no contexto emocional dos alunos, negamos um dos aspectos essenciais do processo de aprendizagem. Ainda que sua função não seja exatamente a de cuidar do emocional dos alunos, este aspecto é essencial para garantir as condições essenciais para que o processo de ensino/aprendizagem possa se desenvolver.

Ao longo de seus percursos profissionais, cada um vai descobrindo sua maneira de lidar com o equilíbrio das ansiedades dos alunos. Afinal, é frequente que se questionem a respeito de qual a melhor forma de motivarem os discentes, serem respeitados como professores e transmitirem o conteúdo que precisam. Poucos, porém, sabem que, o que está por trás de todas essas questões são as ansiedades intrínsecas ao processo de aprendizagem e, portanto, são aspectos emocionais.

A partir das entrevistas realizadas com professores e alunos, é possível perceber como a instituição escolar se mantém absolutamente distante das questões emocionais que emergem e permeiam a relação entre professor e aluno. Os professores, de forma geral, compartilham uma sensação de insegurança e medo em relação à instituição. Nenhum deles relatou sentir-se acolhido institucionalmente e confiante de poder contar com o apoio da escola para a resolução de conflitos e contradições decorrentes das relações transferenciais. Da mesma forma, nenhum aluno relatou ter buscado a instituição como fonte de aconselhamento e acolhimento para o compartilhamento daquilo que estavam sentindo ou do envolvimento amoroso que viviam com o professor. A imagem da instituição é, unanimemente, aquela que julga e pune. Dessa forma, a vivência desse campo atravessado por intensas emoções e angústias acaba acontecendo de maneira clandestina e solitária, longe do contato com a instância que deveria ter recursos para orientar e cuidar. O meu próprio percurso de construção e estruturação da pesquisa pode ser resgatado para representar a posição institucional nesse contexto tão repleto de sentimentos e ansiedades. A intenção inicial da pesquisa era realizar a investigação e aproximação dessas questões por meio da escola e valendo-me do meu papel institucional

naquele momento. Ingenuamente, eu acreditava que fazer parte da escola me ajudaria no encurtamento dessa distância. Porém, justamente por ser parte da instituição talvez eu tenha me afastado da possibilidade de ouvir os relatos que emergiam e pulsavam naquele contexto. É claro que é importante considerar a possibilidade de, realmente, não existirem histórias a serem compartilhadas; a possibilidade de todas as transferências estabelecidas ali serem absolutamente deserotizadas. Mas, ao compreender que aspectos muito potentes e em descoberta da interioridade dos alunos são mobilizados no processo de aprendizagem e nesse corpo-a-corpo entre aluno e professor, é mais incomum imaginar que nada tenha surgido do que o contrário.

Sendo assim, o enfraquecimento da instituição na possibilidade de acolhimento de tais questões faz com que os professores fiquem muito solitários para lidar com o caldeirão emocional no qual eles estão inseridos e, da mesma forma, fiquem submersos em falta de clareza e direcionamento. Uma situação dessas, portanto, gera ansiedade no próprio professor e transborda para a cena escolar. Um contexto em que a ansiedade do aluno deveria estar focalizada, passa a ser contaminada também pela ansiedade do próprio professor. Dessa forma, ao considerarmos questões já exploradas, como a posição de poder ocupada e o narcisismo do professor, além do desconhecimento acerca de todas essas forças que estão atuando conjuntamente e contribuindo para a constituição desse campo compartilhado, pode-se prever o início de um problema em que as questões do professor dominam a cena e ganham centralidade. Nesse cenário, o professor acaba impondo seu desejo ao aluno (Kupfer, 1989). Resgatando a ideia de Celenza (2014) sobre a assimetria da relação entre analista e paciente, o aluno ocupa uma posição muito mais vulnerável que o professor, uma vez que suas fraquezas e características ficam em evidência em detrimento das características do próprio professor, que fica às sombras e pouco exposto. Essa vulnerabilidade, por sua vez, é condição essencial para que o processo de aprendizagem ocorra, assim como, no contexto analítico, a vulnerabilidade do paciente é condição para que a análise ocorra. Porém, quando o próprio processo de aprendizagem perde sua centralidade ao ser ofuscado pela ansiedade do professor, é perigoso que o professor passe a usar a vulnerabilidade do aluno para suprir suas necessidades e aplacar suas angústias, submetendo-o à invasão das questões que pulsam no seu psiquismo. Da mesma maneira, por estarem muito sozinhos e sem recursos para lidarem com esses aspectos da posição que ocupam, cada professor se vale de métodos

muito específicos e criados inconscientemente para a sobrevivência e manutenção de suas posições, o que os fazem vagar como cegos em meio a um campo minado.

Tomemos como exemplo o caso de Alexandre. Ele nos conta sobre quando iniciou o trabalho como professor e, considerando-se tímido e introvertido, se valia de uma postura bem humorada e próxima aos alunos para desempenhar sua função de educador. A posição de proximidade, no entanto, era algo que servia à ansiedade do professor no sentido de que, ao considerar-se inseguro em relação a suas habilidades sociais, utilizava de artifícios de bom-humor e intimidade para sentir-se querido pelos alunos. Ainda que sua estratégia gere um bom engajamento e resultados satisfatórios, foi algo criado por ele, de maneira intuitiva, para dar conta do aspecto emocional que contido em seu trabalho e a respeito do qual não recebera nenhuma instrução. A estratégia, portanto, foi criada para aplacar a angústia do professor e não pensada em perspectiva com as ansiedades dos alunos. Qual seria, nesse sentido, a melhor forma de equilibrar a ansiedade dos alunos de modo que eles não se sintam desmotivados nem excessivamente pressionados? Poder considerar esse questionamento ao desenvolver a estratégia de ensino é essencial, já que os critérios devem ser pensados a partir das perspectivas dos alunos, pois estes estão no centro do processo de aprendizagem.

Estando, portanto, muito marcadas pelas questões internas dos professores, as estratégias acabando ganhando as características da ansiedade de cada docente. Há aqueles que propõem uma relação de maior proximidade com os alunos, outros adotam uma postura autoritária e de obediência, outros, por sua vez, são distantes e pouca conexão estabelecem. É evidente que cada professor possui uma personalidade e isso deve ser contemplado na maneira como ele se comporta e atua em relação aos alunos. Porém, as estratégias de engajamento e ensino devem contemplar, essencialmente, as ansiedades dos alunos.

No capítulo final, retomaremos o aspecto da solidão do professor e a falta de respaldo institucional para a proposição de intervenções que busquem suprir essas carências.

7.2 Enquadre como auxiliar

Ao abordar o tema de como as aulas são ministradas, esbarramos na questão do enquadre. O enquadre é elemento importante na cena analítica e, considerando as devidas particularidades, podemos estender essa compreensão para o contexto escolar.

O enquadre terapêutico é considerado fundamental para garantir ao paciente a segurança que procura para poder falar sobre seus aspectos mais íntimos. De acordo com Luca (2004), o enquadre seria uma “estrutura que estabelece regras para a terapia e estrutura e contém o comportamento dos participantes” (p. 14). Nesse sentido, a sala de atendimento, o horário semanal (ou diário) da sessão, o tempo de duração de cada sessão, entre outros aspectos que se mantém os mesmos, “agem a serviço de um ambiente estruturado e seguro que tenha força para segurar e conter os processos emocionalmente turbulentos da terapia” (p. 34).

Por vezes, no entanto, o terapeuta poderá perceber tentativas do paciente de controlar ou descaracterizar o enquadre. Situações assim podem se dar a partir de atrasos por parte do paciente, demonstrações de que ele deseja que os encontros durem mais do que os 50 minutos estabelecidos, tentativas de contato ou encontro com o terapeuta entre as sessões, esquecimento de pagar as sessões, entre outras. É importante que o terapeuta, nesse contexto, se esforce para compreender o que esse desejo por parte do paciente representa, mas é igualmente importante que não atue de modo a oferecer o que o paciente demanda.

Gray (1994) explica que é importante que o terapeuta ofereça suporte e sustentação para o paciente em momentos específicos e determinados. Sendo assim, não estar disponível em outros momentos faz com que o terapeuta fique representado como frustrante, mas, ao mesmo tempo, demonstra que confia na capacidade do próprio paciente de lidar com aspectos da própria vida sem intermédio dele. Faz uma comparação, nesse sentido, com a mãe que tentar estar sempre presente para o filho e, nesse movimento, não o ajuda a aprender a lidar com a angústia de ter que esperar e a agir de forma independente. Segundo o autor, isso estaria relacionado ao nível de carinho e amor que o paciente recebeu quando criança.

Alterações no enquadre para adaptá-lo às necessidades expressas do paciente seriam, portanto, de toda forma prejudiciais. Dessa forma, Gray afirma que “os clientes que

descobrem que a estrutura foi alterada para se adequar a eles ficarão preocupados com a capacidade do terapeuta de conter emoções poderosas, que é o próprio motivo de pedir ajuda em primeiro lugar.” (p. 45). Quando a transferência erótica se instala, os limites estabelecidos pelo enquadre são ainda mais importantes.

Considerando a ideia do enquadre em psicanálise, podemos utilizá-la para pensar a relação entre professor e aluno no contexto de sala de aula. Os elementos institucionais garantem um enquadre aparentemente rígido para que os encontros entre alunos e professores aconteçam – têm uma frequência semanal, hora estabelecida, duração, espaço físico, entre outros aspectos que organizam a vida escolar.

Da mesma forma, elementos do próprio professor caracterizam esse enquadre; entre eles, podemos pensar na metodologia de ensino e plano de aula, por exemplo. Todos esses fatores articulam-se de modo a formar aquilo que poderíamos compreender como o enquadre. A partir do momento em que as relações vão se desenvolvendo, alunos podem passar a desejar alterações no enquadre: que o professor dê mais atenção para si do que para os outros alunos, que o tempo de contato entre ambos se estenda ao permanecer após a aula para tirar dúvidas e que se encontrem ou troquem mensagens fora do contexto de sala de aula. Da mesma forma e, por outro lado, alunos podem chegar atrasados nas aulas, evitar participar das aulas da maneira que lhes é esperada, entre outros comportamentos que denotam que desejam modificar o enquadre para eles estabelecido.

No caso de alunos em que esteja ativa a transferência erótica, por sua vez, o desejo e as tentativas de descaracterizar o enquadre podem ser ainda mais intensos, o que faz com que a tarefa do educador se torne mais desafiadora. É tarefa do educador, nesse contexto, garantir a estabilidade do enquadre. Ainda que o aluno demande mais do professor que aquilo que o enquadre permite, ceder a essas demandas coloca o professor numa delicada posição daquele que cede, não frustra e adentra o campo da sedução.

7.3 Contradições entre público e privado

Algo que causa, muitas vezes, uma sensação de inconsistência é o fato de, frequentemente, a postura assumida pelo professor em relação ao relacionamento amoroso entre professores e alunos no âmbito público ser diversa daquela praticada no

âmbito privado. O que fazer se o relacionamento com alunos é compreendido como uma prática que não deve ser realizada, porém, parece livre de punições quando mantido em sigilo?

Blechner (2014) comenta essa questão em relação ao contexto analítico, discutindo acerca das posições tomadas pelos psicanalistas em relação aos contatos sexuais entre paciente e analista. As posições definidas por ela, e que exploraremos a seguir a fim de delinear paralelos com as posturas assumidas pelos professores, são: absolutista, relativista ou empática-sentimental e defensora de sexo com pacientes.

A postura absolutista, nesse sentido, seria aquela em que qualquer tipo de envolvimento sexual entre paciente e analista é completamente proibido:

Sob nenhuma circunstância o terapeuta deve se envolver em intimidades sexuais com um paciente. Não importa qual seja a situação. Não importa quem seja o paciente. Não importa o que o paciente disse ou fez. Não importa como o terapeuta ou paciente se sintam. As intimidades sexuais do terapeuta-paciente são erradas em todos os casos e devem ser evitadas. Em todas as situações, é responsabilidade exclusiva do terapeuta garantir que ele nunca tenha intimidade sexual com um paciente. O locus de responsabilidade pelo comportamento do terapeuta a esse respeito nunca pode ser mudado; permanece sempre e completamente com o terapeuta. (BLECHNER, 2014, p. 80)

Uma prerrogativa importante que sustenta a posição absolutista, é o pacto feito inicialmente com o paciente, no qual o analista se coloca à disposição para ouvi-lo e acolhê-lo, seja qual for a sua angústia. A relação, nesse sentido, pressupõe um ideal de segurança e confiança onde não caberia inserir o paciente em nenhum tipo de fantasia sexual do analista ou, ainda, atuar sobre as fantasias do paciente.

Segundo Blechner, “é especialmente importante que resistamos à tentação de violar essa confiança” (p. 24). Completa, ainda, dizendo que, para um paciente que passou por abusos sexuais na infância, reviver o conteúdo sexual em análise a partir da atuação pode ser “duplamente traumático” (p. 24).

Alguns analistas, no entanto, possuem uma posição relativista em relação ao tema. Não condenam tão veementemente o envolvimento sexual, visto que existem alguns que resultam em casamentos felizes. Posicionamentos desse tipo levantam reflexões sobre se existem diferenças entre aqueles analistas que repetidamente se relacionam sexualmente com seus pacientes e aqueles que fizeram isso uma vez e engataram um relacionamento longo.

Na maneira de pensar dos analistas que possuem essa posição relativista, sim. Porém, “o princípio de respeitar os limites sexuais no tratamento psicanalítico não depende do funcionamento do relacionamento. Baseia-se na manutenção da segurança e integridade da exploração de transferência” (p. 25). A posição relativista também pode ser chamada de empática-sentimental, pois estaria relacionada a atitudes inconscientes no sentido de apoiar a violação dos limites sexuais, já que “muitos analistas sentem empatia pelo romance e pelo amor verdadeiro” (p. 29).

Outro posicionamento, por fim, é aquele em que há a defesa do envolvimento sexual com os pacientes. Apesar de ser um posicionamento bastante controverso e pesquisas científicas na área indicarem que a maioria das experiências de pacientes que mantiveram contato sexual com seus analistas foi negativa, o psiquiatra James McCartney, em 1966, publicou o artigo *Overt Transference* em que “argumentou que alguns pacientes precisam de uma experiência sexual real dentro do tratamento para prosseguir para a maturidade heterossexual” (BLECHNER, 2014, p. 26). Com essa declaração, foi expulso da Associação Americana de Psiquiatria, sendo que sua expulsão “pode ter sido imposta mais para proteger a profissão e a organização do que para punir uma violação ética” (p. 27)

Nesse sentido, ainda que a posição de suporte ao envolvimento sexual entre paciente e analista seja publicamente condenada, McCartney foi punido basicamente por falar abertamente sobre isso. A mensagem que fica, segundo o autor, muitas vezes, é “fique quieto; não fale sobre isso” (p. 26). Muitos analistas não se posicionam publicamente ou se posicionam alegando ter uma visão absolutista, mas, em suas vidas privadas, possuem uma visão mais complacente em relação aos limites do envolvimento sexual entre analistas e pacientes.

Analistas conhecidos, inclusive, e cujas contribuições teóricas são valorizadas imensamente possuem, em sua história, marcas relativas a essa contradição. O próprio Freud que se posicionava alinhado ao pensamento absolutista, em sua prática clínica, “encorajou Frink a deixar sua esposa e se casar com sua paciente, o que foi desastroso para todos os envolvidos” (p. 28).

A partir de tais considerações, Blechner comenta sobre a necessidade de falar e se posicionar de maneira aberta sobre o assunto para que os diálogos possam ser mais

produtivos e honestos e, nesse sentido, se construa um caminho em que a dissonância entre prática e discurso diminua.

É possível estabelecer uma comparação entre os elementos levantados por Blechner e a posição dos próprios professores em relação ao envolvimento com alunos. A posição absolutista é compartilhada de maneira pública por praticamente todos os professores. Aqui vale ressaltar algumas especificidades em relação aos diferentes contextos de ensino. Professores de colégios compartilham, quase que unanimemente, da visão absolutista publicamente, pois trabalham com adolescentes menores de idade e isso implica em questões legais. No caso de cursinhos, no entanto, em que os alunos são, em sua maioria, maiores de idade, o relacionamento entre alunos e professores é visto de uma maneira mais permissiva - não sendo, inclusive, pela própria instituição, alvo de repreensão e preocupação. Essa ideia é trazida pelos próprios professores entrevistados que apontam para a permissividade no que diz respeito ao relacionamento com alunos no contexto do cursinho e a proibição que surge no cenário escolar, considerando a menoridade destes alunos.

Nesse contexto, cabe questionarmos se a visão absolutista deveria estar condicionada apenas à questão da idade ou se os efeitos de tal modelo de relacionamento são negativos para estudantes maiores de idade também. No relato trazido por Paula, por exemplo, percebemos que, ainda que fosse maior de idade, a relação que estabeleceu com o professor a deixou fragilizada emocionalmente e vulnerável.

Retomando o tópico inicial, temos que os professores apresentam profissionalmente, de forma geral, a visão absolutista. Porém, baseado nos relatos dos professores e alunos, pôde-se notar que a posição tomada por muitos deles na vida privada é a de defensora do sexo com alunos. No contato com os colegas mais próximos, inclusive, mostrou-se frequente, pelo evidenciado nas entrevistas, que os professores compartilham em conversas informais suas percepções e experiências em relação à sexualidade dos alunos.

Como sugerido por Blechner, a mensagem que fica, é a de que manter-se calado é a melhor solução. Envolver-se com alunos, portanto, parece permitido desde que ninguém fique sabendo. Pedro conta de um caso de um professor que trabalhava com ele e foi demitido por se envolver com uma aluna. A instituição, segundo ele, desliga o professor que tem atitudes do gênero. O caso não é explorado de maneira construtiva e reflexiva,

no entanto, com os personagens envolvidos na situação. O desligamento, nesse caso, parece mais uma forma de manter a reputação do colégio do que, de fato, punir a falta ética e conscientizar acerca do ocorrido.

8. Análise do filme *Oleanna*

Decidi manter a análise do filme *Oleanna* (1994) devido à representação que ela tem em relação meu percurso de construção e sustentação dessa pesquisa. O filme foi o primeiro contato que tive com a análise que me propus realizar. As entrevistas ainda não tinham sido realizadas em sua totalidade e foi o relato do filme e sua análise preliminar que registrei como demonstração do método no exame de qualificação. Dessa forma, foi a partir de *Oleanna* que comecei a refletir acerca da articulação dos conceitos que havia estudado teoricamente com a prática. Fazer com que teoria e prática conversem de maneira afinada, explorando o melhor daquilo que ambos podem oferecer, não é uma tarefa simples e pude constatar isso com a dificuldade dessa análise inicial. A sensação era que se tratava de uma articulação que não se sustentava por si só, que parecia engessada e artificial, pois refletia a tentativa de que os conceitos fossem contemplados a todo custo. Isso acabou limitando a experiência sensível que o diretor conseguiu transmitir. Apesar de um pouco frustrante, foi importante o impacto que me causou, pois já simulava o desafio que viria pela frente com a análise das entrevistas que eu mesma fiz. Se eu pareci fazer com que o filme perdesse sua sensibilidade a partir da brutalidade da articulação, como eu poderia permitir que a sensibilidade dos relatos fosse suprimida por uma tentativa desajeitada de análise? Havia uma enorme responsabilidade que surgira a partir do contato com aquelas pessoas que, confiantes de que, com seus relatos, estariam auxiliando a pesquisa científica em uma área tão necessitada, compartilharam comigo um pedaço de suas vidas - parte essa tão significativa e, às vezes, dolorosa que, em alguns casos, era a primeira vez que compartilhavam a história com alguém. A sensibilidade dos relatos que foram confidenciais a mim deveria ser preservada e tratada com toda a delicadeza que me fosse possível. As tentativas inconsistentes de articulação foram inúmeras, mas delas foi surgindo a possibilidade de construção de uma análise cuidadosa e de uma troca um pouco mais natural da teoria com a prática. Olhar para a análise inicial de *Oleanna*, portanto, após todo esse longo percurso de construção de formas de sustentação da pesquisa e dos resultados de uma forma geral, trouxe a grata surpresa de

poder me deparar com uma comparação que me permitiu compreender o avanço alcançado em termos de análise e articulação. Não que com avanço eu queira dizer que tenha feito um trabalho impecável, mas a transformação da capacidade de articulação e, sobretudo, o aumento da possibilidade de me sentir à vontade com essa tarefa, foi inegável. Sendo assim, à luz da proposta de compreensão que construí em relação aos relatos colhidos, reformulei a análise inicial do filme e compartilho agora como caso de encerramento. O que me permite, internamente, atar as pontas do trabalho, conferindo-lhe esse sentido de construção e aprimoramento.

O filme *Oleanna* (1994), baseado numa peça de David Mamet, trata da história de uma garota, Carol, que se vê reprovada na matéria de um professor da faculdade, John, e vai até sua sala questionar a nota. O filme retrata John, inicialmente, falando ao telefone com sua mulher sobre a casa que estão prestes a comprar. Ele aparece tranquilizando-a, garantindo que a negociação da casa dará certo e justificando-se pelo seu atraso, mas garantindo que, em alguns minutos, a encontrará para acertarem com o vendedor o que ainda está pendente. Ainda que não possamos ouvir a voz da outra pessoa ao telefone, entendemos que ela está, de alguma forma, exaltada, pois John frequentemente é interrompido e mostra-se ansioso com a conversa. Carol presencia a conversa do professor ao telefone e insiste para que ele reconsidere a nota do trabalho, pois diz ter sido esforçada, ter comprado e lido o livro dele, mas que, por suas condições, não havia entendido nada. O professor, inicialmente, tenta desvencilhar-se da conversa, deixando claro que nada poderia ser feito e que o trabalho dela estava insuficiente para ser aprovado. Porém, dada a insistência da aluna e, a partir do momento em que ela se diz "estúpida" e não ter sido capaz de apreender, o professor parece se compadecer da situação e conta para ela sobre uma sensação parecida que tinha, quando criança, de não ser bom o suficiente. Diz ser necessário que ela passasse a acreditar no seu potencial para reverter essa situação. A disposição para conversar e ajudar a aluna aumenta à medida em que ele vai desistindo de comparecer ao compromisso com sua esposa sobre a casa nova. Os diálogos entre professor e aluna são frequentemente interrompidos pelo telefone. Nas conversas de John ao telefone, ele pouco consegue falar, pois, quando o faz, frequentemente é cortado por quem está do outro lado da linha - algumas vezes, sua esposa, em outras, Jerry, que não fica exatamente claro qual grau de parentesco compartilha com ele. Ao se envolver nas trocas com a aluna, ele assume uma postura mais firme ao telefone em relação às cobranças de onde ele está e se vai demorar,

terminando uma das diversas ligações telefônicas com "vai demorar o quanto tiver que demorar". Propõe, então, a Carol, que eles se encontrem para conversar sobre alguns dos temas que ela não havia compreendido e, se ela se compromettesse a isso, alteraria sua nota para A. O cenário que se estabelece nesse encontro didático parece ser um momento de trunfo para o professor. Ao oferecer o espaço como produtivo para a aluna, ele parece, na verdade, aproveitá-lo para falar muito de si, das suas convicções, tecer suas críticas em relação ao cenário educacional e gabar-se de sua posição, contrapondo-se ao lugar subjugado que parece ocupar no seu contexto familiar que é representado pelas conversas turbulentas ao telefone que não para de tocar. Carol parece sempre argumentativa, questionadora e pouco acolhedora à postura do professor. Em um determinado momento, derruba sua xícara de chá, exasperada por ter sido interrompida por ele. É possível observar como a sexualidade permeia o encontro de maneira sutil através do conteúdo de certo diálogo em que aparece um exemplo de conotação sexual, de como ele a toca para acalmá-la e de como ele se interessa pelo segredo que tem a contar, parecendo sempre disposto a transgredir o enquadre que a relação entre professor e aluno permitiria em prol de uma suposta oportunidade de aprendizado. Ele, que está prestes a receber uma promoção que o permitiria comprar a casa nova, é surpreendido, algum tempo depois, com uma carta do conselho sobre uma denúncia recebida. Era uma denúncia de Carol de assédio sexual. Posteriormente, ela adicionou à queixa tentativa de estupro. John, perdido diante da situação, ao descobrir a acusação de estupro, bate em Carol – sendo essa uma das cenas finais.

É uma tarefa difícil descrever o que ocorre em um filme tão repleto de nuances quanto esse. Os diálogos são essenciais para compor a atmosfera ambígua da relação que desenvolvem. No cartaz do filme que pode facilmente ser encontrado por uma pesquisa na internet, aparecem os seguintes dizeres “Professor e aluno ou homem e mulher? Onde você traça essa linha? ” e “ Qual seja o lado que você escolher, você está errado.”. Como as frases sugerem, é possível se sensibilizar pela posição de ambos. Os aspectos pelos quais Carol acusa John podem, realmente, ser percebidos ao longo das interações entre eles. Porém, além de não explicitamente assediosos, nota-se que é uma forma inconsciente de John, de alguma forma, triunfar diante das questões familiares, pessoais e profissionais que o oprimem naquele momento. Sendo assim, o professor atua com a aluna aquilo que poderia ser ressignificado no âmbito psíquico. As suas atitudes são manifestações, portanto, de suas questões que se relacionam à sexualidade, impotência e insegurança. Ao atuá-las sob o pretexto de criar um lugar onde o aprendizado pudesse

ocorrer de maneira mais fluída, ele transgride ou flerta com a possibilidade de transgredir os limites que a relação entre professor e aluno impõe. Adentra, assim, um terreno perigoso no qual imaginamos que, se Carol correspondesse ativamente, algo a mais poderia acontecer. A aluna, no entanto, sentiu-se desrespeitada por essa atuação e denunciou-o por assédio. Abre-se espaço, nesse sentido, para pensarmos nas razões pelas quais as atitudes do professor são percebidas por ela como tão invasivas e desrespeitosas. O diálogo onde ela diz ter um segredo, nesse sentido, mostra-se intrigante e nos mantém desejosos de saber o que ela poderia ter dito. É um dos raros momentos em que ela parece compartilhar com o professor essa disposição a transgredir a relação que lhes é esperada. A seguir, transcrevo três diálogos pertencentes ao filme que ilustram algumas das passagens mencionadas e nos fornece insumos para reflexões:

Diálogo 1:

CAROL: Não, não, não, não, tenho que passar.

JOHN: Agora, olhe: eu sou um ser humano, eu ...

CAROL: Eu fiz o que você me disse. Eu fiz, fiz tudo isso, li o seu livro, você me disse para comprar o seu livro e ler. Tudo o que você diz eu ... (Ela aponta para o caderno.) (O telefone toca.) Eu faço. ... Ev ...

JOHN: Olha ...

CAROL: ... tudo o que me disseram ...

JOHN: Olha. Veja. Eu não sou seu pai. (Pausa)

CAROL: O quê?

JOHN: Estou.

CAROL: Eu disse que você era meu pai?

JOHN: ... não ...

CAROL: Por que você disse isso ...?

JOHN: Eu ...

Nesse diálogo, John diz à aluna que não é seu pai, em uma situação que acaba por surpreender Carol, pois fica fora de contexto. A colocação do professor nos oferece recursos para pensarmos psicanaliticamente o que estava, realmente, em cena nesse trecho de conversa. A fala “não sou seu pai” parece ter sido proferida por John de maneira muito espontânea, como num ato falho. Isso pode ser compreendido na medida em que ele se coloca como não responsável por “consertar” a situação que aflige a garota. Da mesma forma, a negação “não sou seu pai” pode ser entendida, na verdade, pelo seu oposto - “sou seu pai” em uma tentativa de dissolver todas as identificações que o aproximam da figura paterna. Em relação a essas identificações, podemos pensar no lugar de autoridade que ocupa e nas transferências da imago paterna que evoca e na posição marcada pela castração. Nesse contexto, assim como o pai, cuja marca impressa da castração fruto da dissolução bem-sucedida do Édipo impede de relacionar-se

sexualmente com a filha, o professor também, à imagem do pai, não pode relacionar-se sexualmente com a aluna. A relação de ambos, portanto, pode se desenvolver dentro de limites cuja sexualidade deveria manter-se fora. Ao afirmar “não sou seu pai”, ainda que, transferencialmente, seja, é como se também excluísse a barreira da distância sexual que deveria ser mantida. Em última instância, a fala também revela o caráter edípico da relação contratransferencial.

Diálogo 2:

CAROL: NÃO, NÃO - NÃO ENTENDO. VOCÊ VÊ? NÃO ENTENDO...

JOHN: O quê?

CAROL: Qualquer coisa. Qualquer coisa. Eu estou sorrindo na aula, estou sorrindo o tempo todo. Do que você está falando? Sobre o que todo mundo está falando? Eu não entendo. Eu não sei o que isso significa. Eu não sei o que significa estar aqui ... você me diz que eu sou inteligente, e então você me diz que eu não deveria estar aqui, o que você quer comigo? O que isto significa? Quem devo ouvir ... eu ...

(Ele vai até ela e coloca o braço em volta de seu ombro.)

NÃO! (Ela se afasta dele.)

JOHN: Sshhhh.

CAROL: Não, eu não entendo ...

JOHN: Sshhhhh.

CAROL: Não sei o que você está dizendo ...

JOHN: Sshhhhh. Está tudo bem.

CAROL: ... eu não tenho ...

JOHN: Sshhhhh. Sshhhhh. Deixe passar um momento. (Pausa) Sshhhh ... deixa pra lá. (Pausa) Deixe para lá. (Pausa) Deixe para lá. Está tudo bem. (Pausa) Sshhhhh. (Pausa) Eu entendo ... (Pausa) O que você sente?

CAROL: Eu me sinto mal.

JOHN: Eu sei. Está tudo bem.

CAROL: Eu ... (pausa)

JOHN: O quê?

CAROL: Eu ...

JOHN: O quê?

Conte-me.

CAROL: Eu não te entendo.

JOHN: Eu sei. Está tudo bem.

CAROL: Eu ...

JOHN: O quê? (Pausa) O quê? Conte-me.

CAROL: Não posso te dizer.

JOHN: Não, você deve.

CAROL: Eu não posso.

JOHN: Não. Diga-me. (Pausa)

CAROL: Eu sou ruim. (Pausa) Oh, Deus. (Pausa)

JOHN: Está tudo bem.

CAROL: Eu sou ...

JOHN: Está tudo bem.

CAROL: Não posso falar sobre isso.

JOHN: Está tudo bem. Conte-me.

CAROL: Por que você quer saber disso?

JOHN: Eu não quero saber. Eu quero saber tudo o que você ...

CAROL: Eu sempre ...

JOHN: ... bom ...

CAROL: Eu sempre ... toda a minha vida ... nunca disse isso a ninguém ...

JOHN: Sim. Continue. (Pausa) Continue.

CAROL: Toda a minha vida ... (O telefone toca.) (Pausa. JOHN vai ao telefone e atende.)

Esse diálogo, por sua vez, parece ser bastante decisivo no encaminhamento da história, pois a postura adotada por Carol parece destoar da maneira que ela se coloca nos outros momentos nos diálogos que tem com John. A dinâmica que se estabelece nessa cena é, na minha interpretação, essencial para que a menina compreenda a situação que viveu como um assédio. Carol se mostra confusa por estar ali, sem compreender a motivação que leva o professor a querer sua presença e atenção. Além das tentativas de acalmá-la por meio do toque no ombro e da aproximação física, John diz que ela deveria deixar “isso” para lá e demonstra grande interesse por aquilo que ela parece querer dizer, mas não diz. Ela, inclusive, questiona o porquê desse interesse por parte de John e ele responde que deseja saber, na verdade, qualquer coisa que ela queira dizer para ele. Em relação ao que ela não diz, chega a afirmar “não posso te dizer”, “eu não posso falar sobre isso”. Enquanto Carol coloca “não posso”, “não devo”, John responde com “vamos, você pode”, “nossa relação permite que você se autorize compartilhar algo muito íntimo comigo”. A leitura que Carol fez da situação, nesse sentido, foi de assédio. Ainda que restrito ao campo das palavras, a carga emocional que transcende esse campo transmite uma potência transgressora, de violação àquilo que é mais íntimo da aluna, tendo como motivação o interesse supostamente sexual de John. Carol, no entanto, envolvida pela dinâmica, se mostra hesitante ao mesmo tempo em que flerta com a possibilidade de transgressão dos limites que a relação aluna-professor/pai-filha imporia. Essa situação tem um corte brusco, a chamada de realidade por meio do toque do telefone - sempre presente - que remete à mulher e à casa nova. Surpreendentemente, ao atender o telefone, o professor não é bombardeado com cobranças sobre onde está e se vai demorar, como costumeiramente vinha acontecendo. Dessa vez, lhe foi dito que o esperavam para uma festa surpresa e por isso o apressavam para chegar. O contexto que se estabelece pela conversa entre professor e aluna que termina de maneira abrupta com a ligação que traz uma perspectiva diferente às cobranças que vinham se delineando, coloca o professor em uma posição contrastante à que se estabelecia até então. A aluna, antes tão dura e confrontadora, agora aparecia frágil, entregue ao contato com o professor, quase revelando aquilo que, segundo ela, nunca havia dito para ninguém. O professor, por sua vez, antes aparentemente oprimido por uma relação familiar que o subjugava, agora era “o dono da festa” que pegava a todos de surpresa.

Diálogo 3:

CAROL: Como você pode negar. Você fez isso comigo. Aqui. Você fez... Você confessa. Você ama o poder. Para desviar. Para inventar, para transgredir... Para transgredir todas as normas que foram estabelecidas para nós. E você acha que é encantador “questionar” em si mesmo esse gosto de zombar e destruir. Mas você deve questionar. Professor. E você escolhe as coisas que acha que o ajudam: publicação, domínio e os passos para obtê-los que você chama de "rituais inofensivos". E você executa essas etapas, embora você diga que é hipocrisia. Mas para as aspirações de seus alunos, de estudantes que trabalham duro, que vêm aqui, que são escravos para vir aqui - você não tem ideia do que me custou vir para esta escola - você zomba de nós. Você chama a educação de “névoa” e, de seu lugar tão protegido e elitista, considera nossa confusão uma piada, e nossas esperanças e esforços com ela. Então você senta lá e diz "o que eu fiz?" e me pede para entender que você também tem aspirações. Mas eu te digo. Te digo. Que você é vil. E que você é explorador. E, se você possui um grama daquela honestidade interior que descreve em seu livro, pode olhar em si mesmo e ver as coisas que eu vejo. E você pode encontrar repulsa igual à minha. Bom Dia. (Ela se prepara para sair da sala.)

JOHN: Espere um segundo, sim, só um momento. (Pausa) Está um dia bonito hoje.

CAROL: O quê?

JOHN: Você disse “Bom dia”. Acho que hoje é um bom dia.

CAROL: É?

JOHN: Sim, acho que é.

CAROL: E por que isso é importante?

JOHN: Porque é a essência de toda comunicação humana. Eu digo algo convencional, você responde, e as informações que trocamos não são sobre o “tempo”, mas que ambos concordamos em conversar. Na verdade, concordamos que ambos somos humanos. (Pausa)

Eu não sou um... "explorador" e você não é uma... "perturbada", o quê? Revolucionário... Que possamos, que possamos ter... Posições, e que possamos ter... Desejos, que estão em conflito, mas que sejamos apenas humanos. (Pausa) Isso significa que às vezes somos imperfeitos. (Pausa) Frequentemente estamos em conflito... (Pausa) Muito do que fazemos, você está certa, em nome dos “princípios”, é interesseiro ... Muito do que fazemos é convencional. (Pausa) Você está certa. (Pausa) Você disse que veio para a aula porque queria aprender sobre educação. Eu não sei se posso te ensinar sobre educação. Mas eu sei que posso dizer o que penso sobre educação, e então você decide. E você não tem que lutar comigo. Eu não sou o assunto principal. (Pausa) E onde estou errado... Talvez não seja seu trabalho me "consertar". Eu não quero consertar você. Gostaria de dizer o que penso, porque esse é o meu trabalho, por mais convencional que seja e por mais defeituoso que seja. E então, se você puder me mostrar alguma forma melhor, podemos prosseguir a partir daí. Mas, assim como "bom dia", não é? Eu não acho que podemos prosseguir até que aceitemos que cada um de nós é humano. (Pausa) E ainda podemos ter dificuldades. Nós teremos... Tudo bem também. (Pausa)

Nesse terceiro diálogo, aparece a perspectiva de John em relação às acusações da aluna. Carol inicia descrevendo a conduta de John, caracterizando-a como vil e exploradora. O professor, por sua vez, contrapõe as críticas ao colocar sua humanidade em cena. Aponta, portanto, que, naquele momento, estava sendo cruelmente julgado pelas falhas e conflitos que possuía, condição essa inerente aos seres humanos. Como falhas, nesse caso,

podemos entender a atuação, no lugar de interpretação e ressignificação de conteúdos conflituosos presentes no inconsciente. John fala, nesse momento, que suas dificuldades e conflitos deveriam ser acolhidas de uma forma menos reativa e que concebesse a humanidade inerente a cada um de nós, como uma conversa que se desenvolve a partir da observação sobre o tempo. Falar sobre o tempo, nesse sentido, seria uma maneira despretensiosa de mostrar-se aberto a falar sobre coisas mundanas, humanas e que nos afetam. Em outras palavras, que podemos conversar e demonstrar o que de mais humanos nos habita.

Retomando alguns aspectos conceituais e as categorias propostas na classificação das entrevistas, pode-se compreender que John impõe, de certa forma, seu desejo a Carol. A sensação de ser invadida pelo desejo do professor, por sua vez, motiva a denúncia feita pela aluna.

Dois fatores que ficam evidentes ao longo do filme são a quebra de enquadre e como as vontades e questões do próprio professor sobrepõem as necessidades da aluna. John, nesse sentido, não parece desempenhar seu papel de gestor de ansiedades da aluna. Pelo contrário, permite que suas ansiedades se sobreponham. O contato com a aluna teve sua função subvertida – o que deveria funcionar como um espaço para que trabalhassem temas pertinentes à sua formação, se tornou um contexto de compensação narcísica para o professor. Enquanto na vida pessoal experimentava sensações de desvalorização, com a aluna simulava a sensação de completude narcísica.

O aspecto erótico desses encontros não era explícito, porém estava presente considerando a dinâmica transferencial que se estabelecia. A aluna servia às necessidades do professor, que a invadia com suas demandas narcísicas. A cena em que o componente sexual fica mais explícito, como já mencionei anteriormente, é aquela em que eles se aproximam fisicamente e a aluna fica muito próxima de compartilhar com ele um segredo ou algo do gênero. Essa cena é bastante simbólica daquilo que Ferenczi denomina Confusão de Línguas, visto que existe um clima de tensão sexual e cada personagem colabora para a construção desse cenário de uma forma distinta, sendo que cada um deles compõe e carrega a cena a partir do seu lugar dentro do campo da sexualidade. O professor, nesse caso, é representante da sexualidade adulta e a aluna, da sexualidade adolescente emergente, ainda em constituição. Ela, nesse sentido, é invadida pelo interesse e curiosidade do professor, que remete à maturidade sexual em contraste com sua

sexualidade marcada ainda pela ingenuidade. A imagem que me vêm à cabeça ao descrever essa cena é a do lobo-mau tentando consolar a Chapeuzinho. Apesar de nenhum conteúdo relativo à sexualidade ter sido explicitamente compartilhado nessa cena, além da aproximação física entre ambos, existe uma marca traumática que fica a partir do contato tão próximo com os desejos do *lobo-mau*.

Por outro lado, o ponto a que John nos remete com sua “defesa” é o fato dos professores ficarem absolutamente “no escuro” em relação às dinâmicas por trás do relacionamento que estabelecem com os alunos. Suas questões inconscientes transbordam e invadem a cena sem que eles percebam que isso está acontecendo. Conscientemente, John só conseguia perceber que estava tentando ajudar a aluna. Porém, a forma como isso se deu, revela o desconhecimento dos professores acerca dessa temática. Nesse sentido, acredito que não se possa considerar o professor ali representado como um vilão, mas como vítima de si mesmo e da estrutura profissional da qual faz parte à medida em que fica submetido a seus desejos inconscientes e tem a possibilidade de, em seu contexto profissional, atuá-los. A ausência de um trabalho institucional em relação a como o exercício da profissão deve se dar em termos emocionais colabora para que a situação tenha ganhado as proporções apresentadas no filme. A instituição, nesse caso, apresenta-se como aquela que pune e amedronta, da mesma forma como aparece também na “vida real” em relação aos relatos dos professores entrevistados.

9. Conclusão

Por fim, após esse longo percurso em relação à exploração da manifestação do erótico no contexto escolar, alguns pontos merecem destaque nesse momento de fechamento. O primeiro deles é aquele que já havia sido mencionado desde o início e que se refere ao treinamento e formação de professores. Os relatos consolidaram a perspectiva de que não existe um trabalho feito pelas escolas que considere as particularidades do relacionamento que se estabelece entre professor e aluno. Nesse sentido, aprofundar a reflexão de como a escola pode participar de maneira mais efetiva dessa situação que se delineia se faz essencial, sendo que fechar os olhos para a questão não impede que ela continue acontecendo. Retomando aspectos mobilizados pelas entrevistas, é notável que pouquíssimo se fala sobre a intervenção da instituição nos casos que ouvimos. Ao não aparecer como uma instância que auxilia ou acolhe os professores para lidar com

situações delicadas como a da transferência erótica, a escola faz com que se esvaíam as possibilidades de discussão e aprimoramento. Assim, “tudo isso tende a deixar a equipe em maior risco de isolamento e com pouco apoio ou treinamento em como prevenir, gerenciar e difundir o surgimento de situações potencialmente problemáticas” (JACKSON, 2014, p. 271).

A partir desse contexto fragilizado e, pensando em como fazer para que professor e escola possam se relacionar de maneira mais produtiva, garantindo que o professor se sinta amparado pelo aparato institucional, proponho um modelo de intervenção que prevê um espaço de formação de professores e compartilhamento de suas angústias e questões cotidianas. Esse modelo proposto é baseado no trabalho de Jackson (2014) que, em seu artigo que explora o papel do professor como gestor da ansiedade, incentiva a utilização de dinâmicas conhecidas como grupos de discussão de trabalho (*work discussion groups*, em inglês, WDG) para o acolhimento e orientação dos professores. Ele não fala exatamente sobre a transferência erótica, mas foca na questão da sexualidade e aponta a efetividade de tais grupos para a diminuição da angústia e da ansiedade que lidar com a sexualidade emergente dos alunos acaba por gerar nos professores.

A questão que Jackson coloca de maneira central é como as escolas podem abrir espaço para o acolhimento dessas questões sensíveis relativas à sexualidade e que têm impacto direto na relação entre alunos e professores. É compreensível que, sem ferramentas para lidar com isso, o professor se sinta desconfortável e desprotegido com a emergência de “sentimentos intensos em relação a seus alunos - incluindo sentimentos sexuais” (p. 280). A escola, nesse sentido, enquanto instituição, fica implicada na necessidade de acolher os professores que experienciam esse tipo de situação. A partir desse contexto, Jackson reforça que o cuidado das escolas se aplica àqueles professores que desempenham seu ofício com dedicação e ética e não àqueles que defendem (ainda que silenciosamente) a postura de “sexo com os alunos”, como exploramos anteriormente:

[...] com isso, não estou me referindo a professores que realmente correm o risco de agir de acordo com seus sentimentos de uma forma totalmente inadequada, sem limites ou abusiva. Em vez disso, estou me referindo a professores que, por meio de sua paixão e compromisso com a aprendizagem e o bem-estar de seus alunos, juntamente com sua capacidade de desenvolver relacionamentos envolventes com eles, se envolvem de uma forma que às vezes pode parecer confusa, inebriante ou desconcertante devido a eles terem algum tipo de vantagem sexual. (JACKSON, 2014, p. 280)

Considerando tais fatores, é importante ressaltar e alertar os professores que as dinâmicas envolvendo sexualidade “transcendem” idade, gênero e orientação sexual do aluno e professor. Da mesma forma, é natural que até os professores mais experientes enfrentem dificuldades no que diz respeito à regulação da distância ideal que se deve manter na relação entre aluno e professor para que a aprendizagem seja efetiva. Essa mesma preocupação para professores mais jovens e recém admitidos é ainda maior, pois abandonaram há pouco a posição de alunos e essa transição entre o papel de aluno e o de professor pode ser bastante desafiadora sem o amparo e auxílio da instituição da qual fazem parte. O medo de julgamento e as fantasias relacionadas à perda de emprego também constam entre as preocupações frequentes que rondam o imaginário do professor. Isso impede que se posicione e compartilhe suas angústias e inseguranças, fazendo com que seja um período vivido de maneira muito solitária.

Ao comparar os recursos que analistas e professores possuem para lidar com o surgimento da transferência erótica no contexto profissional do qual fazem parte, observa-se que estes últimos ficam em uma posição bastante empobrecida e desprivilegiada. Jackson (2017) cita alguns fatores de proteção que analistas possuem e:

[...] que ajudam a nos estabilizar na corda bamba da transferência erótica. Isso inclui: a experiência e a proteção oferecidas por meio de nossas próprias análises; o estado da vida pessoal, relacionamentos e sensação de segurança interna; até que ponto nos sentimos apoiados e contidos em nossas equipes e locais de trabalho; e supervisão contínua rigorosa, emocionalmente segura, tanto individualmente quanto em grupos. (JACKSON, 2017, p. 14)

Baron (1960), da mesma forma, ao se aprofundar nas relações transferenciais entre professores e alunos, afirma que os professores, para estarem bem preparados para desempenhar seus papéis em sala de aula, devem se aproximar de suas próprias questões e “enfrentar problemas pessoais em suas vidas” (p. 94). Por sua vez, ao reconhecer justamente o impacto que as questões pessoais do professor têm no desempenho de sua função, Zachry (1941) incentiva que a escolha de professores pela escola se pautar não apenas na qualidade profissional em termos de conteúdo, mas que a contratação aconteça para professores que sejam “livres de conflitos neuróticos ameaçadores” (p. 439). Aqueles que possuem tais conflitos neuróticos potenciais, no entanto, seriam desencorajados de seguirem essa profissão, uma vez que muitos “foram atraídos para o ensino por causa de suas potencialidades de satisfação das necessidades neuróticas” (p. 439).

O mais interessante, todavia, seria que a escola oferecesse formações suficientes para que os professores consigam lidar com essas questões e possam se desenvolver não apenas no âmbito profissional, mas também no pessoal. Até porque mensurar e diagnosticar a neurose do professor em um contexto fora do analítico é flertar constantemente com a possibilidade de chegar a conclusões levianas e limitantes.

Sendo assim, quando a sexualidade que permeia as relações escolares ganha espaço de expressão e reflexão, os professores recebem a oportunidade de construir uma representação para as dinâmicas que estão por trás dos sentimentos que o aprisionam. Frequentemente experimentam “um renovado senso de clareza, controle e segurança em si mesmos e em suas relações de trabalho” (p. 283).

A ideia é que o hábito de reflexão acerca da prática docente, de acolhimento em relação aos pares e de aprofundamento na compreensão das dinâmicas por trás do surgimento de determinados sentimentos e sensações possam ser difundidos entre os funcionários da escola e passem a permear a cultura escolar. Afinal, o exercício da docência vai muito além da transmissão de conhecimento. Para além do saber técnico, a forma como essa transmissão acontece também é essencial. E em relação a isso, contemplamos mais do que a didática, pois é também imprescindível a sensibilidade para lidar com as relações que inevitavelmente se estabelecem e transmitir, através delas, de maneira humana e afetiva, o conteúdo que deve ser compartilhado. Há um enorme potencial da conexão que se cria e é importante saber manejá-lo para que dela se tire o melhor proveito. Os WDG têm como objetivo, portanto, gerar reflexões e aprofundamentos na compreensão das angústias e inseguranças geradas pelo aspecto relacional e, garantindo, assim, que esse potencial seja explorado da forma mais produtiva possível. Em outras palavras, busca-se a possibilidade de construção de uma cultura que se pautar no compartilhamento e na valorização do falar, contrastando com a ideia que frequentemente prevalece de “fique quieto; não fale sobre isso” (BLECHNER, 2014, p. 26).

Dessa forma, a partir dos WDGs com a mediação de um agente externo, aspectos relevantes referentes ao papel e posição do professor, assim como os questionamentos de ordem mais pessoal e que interferem na manutenção dessa posição, poderiam ser explorados e aprofundados. Constituir-se-ia, nesse sentido, como um pilar de formação dos professores. É uma medida inovadora no que diz respeito ao contexto das escolas brasileiras. Pela minha experiência em escolas, já existem grupos de discussão da prática escolar guiados por mediadores externos, mas não contemplam a possibilidade de trabalhar aspectos relacionados à sexualidade que permeia as relações escolares. Para

trabalhos futuros, portanto, pretende-se aplicar essa proposta de intervenção em uma escola e verificar a efetividade de um trabalho como esse, considerando os impactos gerados no grupo de professores e no grupo gestor da instituição.

Isto posto, podemos retomar o ponto principal no qual se pauta toda essa investigação, que é o atravessamento do erótico e os impactos que surgem a partir disso. Nesse sentido, ressalta-se o questionamento de Celenza (2014) “por que não podemos ser amantes?” (p. 19) que, pela sua simplicidade e força mobilizadora, surpreendem. É um questionamento também que nos põe a refletir sobre os tantos momentos ao longo da vida em que nos fizemos essa pergunta de uma forma ou de outra. Ainda que a indagação formulada no negativo sugira a impossibilidade do enlace real, revela também o atravessamento do erótico. Esse atravessamento se dá, muitas vezes, em contextos que, teoricamente, não têm nenhuma permeabilidade ao erótico. A escola é o exemplo perfeito disso. Em um cenário onde circulam crianças e adolescentes, admitir que há o atravessamento do erótico esbarra em questões morais e tabus sociais bastante arraigados. Porém, perdemos muita complexidade e profundidade ao subestimarmos o erótico pela forma como é compreendido no senso comum. Enquanto neste campo há um enorme e negativo julgamento moral, se nos aprofundarmos em relação à compreensão do erótico em sua origem, percebemos que se trata de uma força propulsora e de conexão. Negar a sua existência, nesse sentido, é fazer com que a sua manifestação continue acontecendo de maneira clandestina e pouco reflexiva. Dessa forma, aproximar-nos dos reflexos desse atravessamento é algo fundamental para que o erótico possa seu usado a favor do processo de ensino-aprendizagem. Porque aprender é erótico em certa medida.

Considerando mais especificamente o recorte da pesquisa, tratou-se das manifestações transferenciais e contratransferenciais eróticas na relação aluno-professor. Os relatos foram fundamentais para que deles se pudesse extrair o material que propiciou a análise e a criação de algumas categorias para sistematização da compreensão da experiência. Os aprofundamentos teóricos propostos por Bolognini (1994) e Mann (1997) em relação à transferência e contratransferência erótica, respectivamente, foram fundamentais para embasar as análises e as classificações propostas por mim.

Nesse contexto, é importante reconhecer também as limitações às quais a pesquisa esteve submetida, principalmente porque utilizou-se um recorte teórico específico. Ainda assim, deve-se considerar que se trata do resultado de um primeiro esforço de aproximação em

relação ao objeto de estudo e do início de um processo de categorização que, posteriormente, será ampliado com os desdobramentos das pesquisas e estudos. A perspectiva principal, no entanto, se pautou na criação de pontos de permeabilidade entre os campos da Educação e da Psicanálise. Esse espaço de diálogo que se abre, por sua vez, é valioso e ambas as áreas se beneficiam da possibilidade de enxergar as próprias questões a partir de novas perspectivas, que vêm para desenvolver e expandir as formas de interpretação e compreensão das velhas questões. As pesquisas e estudos futuros, de, têm também o objetivo de consolidar e, cada vez mais, validar esses pontos de conexão e possibilidades de trocas que enriqueçam tanto a prática escolar quanto a terapêutica.

Por fim, entendo que o essencial de todo esse processo é permitir que falemos e pensemos sobre questões que se mantêm clandestinas. É colocar em movimento algo que permanece estagnado e proporcionar luz àquilo que se mantém na escuridão. Falar é dividir angústias, buscar respostas, refletir de maneira compartilhada. Falar é construção. E que essa construção possa impactar a Educação e a Psicanálise, consolidando entre elas uma ponte permanente de trocas e enriquecimento.

Referências Bibliográficas:

ALVES, Rafaela Brandão; CURADO, Bárbara Taveira Fleury. O narcisismo na docência universitária. *Estud. pesquis. psicol.*, Rio de Janeiro, v. 17, ed. 1, p. 259-276, 2017.

RACHMAN, A. W.; KENNEDY, R. E.; YARD, M. A. Erotic Transference and Its Relationship to Childhood Seduction. *Psychoanalytic Social Work*, [s. l.], v. 16, p. 12-30, 2009.

BARATTO, G. Genealogia do conceito de transferência na obra de Freud. *Estilos da Clínica*, v. 15, n. 1, p. 228 – 247, 2010.

BARON, S. Transference and Counter-Transference in the Classroom. *Psychoanal. Rev.*, [s. l.], p. 76-96, 1960.

BATAILLE, G. O erotismo. Tradução: Fernando Scheibe. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BENJAMIN, J. *The Bonds of Love*. New York: Pantheon Books, 1988.

BION, R. W. (1959). Ataques ao elo de ligação. In: BION, R. W. *Ataques ao elo de ligação*. p. 95-109. v.1. Tradução B. H. Mandelbaum. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

BLANCHARD-LAVILLE, C. *Os professores, entre o prazer e o sofrimento*. São Paulo: Loyola, 2005. 328 p.

BLUM, H. P. The Concept of Erotized Transference. *J. Amer. Psychoanal. Assn.*, [s. l.], p. 61-76, 1973.

BOLLAS, C. Aspects of the erotic transference. *Psychoanalytic Inquiry*, [s. l.], v. 14, p. 572-590, 1994.

BOLOGNINI, S. Transference: Erotised, Erotic, Loving, Affectionate. *International Journal of Psycho-Analysis*, [s. l.], v. 75, p. 73-86, 1994.

BOSI, E. *O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BRADY, M. Braving the erotic field in the treatment of adolescents. *Journal of Child Psychotherapy*, [s. l.], v. 44, p. 108-123, 2018.

CASSORLA, Roosevelt M.S. O psicanalista, o teatro dos sonhos e a clínica do enactment. London: Karnac Books, 2015.

CELENZA, Andrea. Erotic Revelations: Clinical applications and perverse scenarios. [S. l.]: Routledge, 2014. 168 p.

COELHO JUNIOR, Nelson Ernesto. Intersubjetividade: conceito e experiência em psicanálise. Psicologia Clínica, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 61-74, 2002.

COSTA, A.; POLI, M. C. Alguns fundamentos da entrevista na pesquisa em psicanálise. Pulsional rev. psicanál., [s. l.], v. 19, p. 14-21, 2006.

DOMINGUES, K. G.; ALMEIDA, I. M. M. Z. P. SOCIEDADE, EDUCAÇÃO E NARCISISMO: da relação do professor com o não-saber. V Colóquio Internacional: Educação e Contemporaneidade, [s. l.], 2011.

FERENCZI, S. (1933) Confusão de língua entre os adultos e a criança. *In*: FERENCZI, S. Obras completas: psicanálise IV. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 97-106.

FIGUEIREDO, L. C.; MINERBO, M. Pesquisa em psicanálise: algumas ideias e um exemplo. J. psicanal., São Paulo, v. 39, n. 70, p. 257-278, 2006.

FREUD, S. Obras completas, volume 2: estudos sobre a histeria (1893-1895). 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

FREUD, S. Obras completas, volume 4: a interpretação dos sonhos (1900). 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

FREUD, S. Obras completas, volume 13: conferências introdutórias à psicanálise (1916-1917). 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

FREUD, S. (1905a) Posfácio. *In*: OBRAS Completas. São Paulo: Companhia das Letras, 2016. v. 16, p. 307-320.

FREUD, S. (1905b) Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. *In*: OBRAS Completas. São Paulo: Companhia das Letras, 2016. v. 16, p. 13-172.

FREUD, S. (1910) Concepção Psicanalítica do Perturbações Transtorno Psicogênico da Visão. *In*: OBRAS Completas. São Paulo: Companhia das Letras, 2013. v. 9, p. 313-323.

FREUD, S. (1911) O caso Schreber. *In*: OBRAS Completas. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. v. 10, p. 13-107.

FREUD, S. (1912) A dinâmica da transferência. *In: OBRAS Completas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. v. 10, p. 133–146.

FREUD, S. (1912-1913) Totem e Tabu. *In: OBRAS Completas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012. v. 11, p. 13-244.

FREUD, S. (1914a) Sobre a Psicologia do Colegial. *In: OBRAS Completas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012. v. 11, p. 418-423.

FREUD, S. (1914b) Recordar, repetir, elaborar. *In: OBRAS Completas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. v. 10, p. 193–209.

FREUD, S. (1914c) Introdução ao Narcisismo. *In: OBRAS Completas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. v. 12, p. 13–50.

FREUD, S. (1915) Observações sobre o amor de transferência. *In: OBRAS Completas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. v. 10, p. 210–228.

FREUD, S. (1923) O Eu e o Id. *In: OBRAS Completas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. v. 16, p. 13-74.

FREUD, S. (1937) Análise Terminável e Interminável. *In: OBRAS Completas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. v. 19, p. 274-326.

GABBARD, G. O. Countertransference: The Emerging Common Ground. *International Journal of Psycho-Analysis*, [s. l.], v. 76, p. 475-485, 1995.

GABBARD, G. O. The Analyst 's Contribution To The Erotic Transference. *Contemp. Psychoanal.*, New York, v. 32, p. 249-273, 1996.

GORKIN, M. Varieties of sexualised Countertransference. *Psychoanalytic Review*, [s. l.], v. 72, p. 421–440, 1985.

GRAY, A. (1994) An introduction to the therapeutic frame. Hove: Brunner-Routledge, 2000.

GREEN, A. The intrapsychic and intersubjective in psychoanalysis. *The Psychoanalytic Quarterly*, [s. l.], v. 69, p. 1-39, 2000.

HEDGES, Lawrence E. The Erotization of Otherness. UCLA Conference "The Cultural Lens in Psychotherapy", Los Angeles, 2016.

HOFFMAN, I. Z. Discussion: Toward a social-constructivist view of the psychoanalytic situation. *Psychoanalytic Dialogues*, [s. l.], p. 74-105, 1991.

HOMRICH, A. C. B. O conceito de superego na teoria freudiana. 2008. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, [S. l.], 2008. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47133/tde-13072009-102828/publico/doutoradoadrianahomrich.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2021.

ISAACS, S. S. *Social Development in Young Children*. New York: Harcourt, Brace and Co., 1933.

KLEIN, Melanie. (1946) Notas sobre alguns mecanismos esquizoides. In: KLEIN, Melanie. *Amor, culpa e reparação e outros trabalhos*. Tradução de A. Cardoso. Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1996.

KUPFER, M. C. et al. A produção brasileira no campo das articulações entre psicanálise e educação a partir de 1980. *Estilos da Clínica*, v. 15, n. 2, p. 284 – 305, 2010.

KUPFER, M.C. *Freud e a educação: o mestre do impossível*. São Paulo, SP: Ed. Scipione, 2005.

LAPLANCHE, J.; PONTALIS J. B. (1968) *Vocabulário da Psicanálise*. Tradução de Pedro Tamen. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

LUCA, M. *Boundary Issues in Psychotherapy: From the Literal to the Figurative Frame*. In: LUCA, M. *The Therapeutic Frame in the Clinical Context*. London: Brunner-Routledge, 2004.

MANN, D. *Psychotherapy: an erotic relationship: Transference and countertransference passions*. London: Routledge, 1997. 212 p.

MEZAN, R. A transferência em Freud: apontamentos para um debate. In: SLAVUTZKY, A. *Transferências*. São Paulo: Escuta, 1991. p. 47-77.

NOBILI, D. *L'Edipo dei genitori*. Unpublished, read to the Bologna Psychoanalytic Centre in November 1990.

OLEANNA. Direção: David Mamet. *Bay Kinoscope*. EUA: The Samuel Goldwyn Company, 1994.

Organização Mundial da Saúde. *CID-10 Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde*. 10a rev. São Paulo: Universidade de São Paulo; 1997.

PEREIRA, M. R. *O Nome Atual do Mal-Estar Docente*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2016.

PERSON, E. S. The erotic transference in women and in men: Differences and consequences. *Journal of the American Academy of Psychoanalysis*, [s. l.], p. 159–180, 1985.

RACKER, H. *Transference and Countertransference*. London: Routledge, 1968. 216 p.

RAPPAPORT, E. A. The first dream in an eroticized transference. *International Journal of Psychoanalysis*, [s. l.], p. 240-245, 1959.

RIBEIRO, Marina Ferreira da Rosa. Uma reflexão conceitual entre identificação projetiva e enactment: O analista implicado. *Cad. psicanal.*, Rio de Janeiro, v. 38, n. 35, p. 11-28, 2016. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141362952016000200001&lng=pt&nrm=iso. acessos em 13 dez. 2020.

SAFRA, Gilberto. Investigação em Psicanálise na Universidade. *Psicol. USP*, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 171-175, 2001.

SEARLES, H. F. Oedipal love in the countertransference. *International Journal of Psychoanalysis*, [s. l.], p. 180–190, 1959.

SOMMERHALDER, A.; ALVES, F. D. Infância e Educação Infantil: Aspectos Inconscientes das Relações Educativas. *Paidéia*, v. 22, n. 52, p. 241 – 249, 2012.

TURATO, E. R. *Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa*. Petrópolis, Vozes, 2003, 685p.

WATSON, G. Psychoanalysis and the Future of Education. *Teachers College Record*, [s. l.], v. 58, p. 241-247, 1957.

WRYE, H. K.; WELLES, J. K. *The Narration of Desire: Erotic Transferences and Countertransferences*. Hillsdale: Analytic Press, 1994.

ZACHRY, C. The Influence of Psychoanalysis on Education. *Psychoanal. Q.*, Vol. 10, No. 3, p. 431-444, 1941.

ANEXO 1 – TCLE

Instituto de Psicologia
Universidade de São Paulo

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado para participar como voluntário da pesquisa intitulada "*A transferência erótica na relação professor-aluno*", que se refere a um projeto da linha de pesquisa de *Problemas Teóricos e Metodológicos da Pesquisa Psicológica* do Departamento de Psicologia Experimental da Universidade de São Paulo.

O objetivo deste estudo é contribuir para os avanços em relação à interlocução entre Psicanálise e Educação a partir de um recorte específico no contexto das interações escolares. Os resultados contribuirão para a inserção do olhar psicanalítico nas escolas que se faz bastante propícia para a reflexão de diversos fenômenos que acontecem no ambiente escolar e que podem receber novos encaminhamentos a partir de tais novas perspectivas. A forma de participação consiste em uma entrevista que será gravada e transcrita.

O seu nome não será utilizado em qualquer fase da pesquisa o que garante o **anonimato**. Da mesma forma, a divulgação dos resultados será feita, a partir do seu consentimento, de forma a não identificar os voluntários. O pesquisador providenciará uma cópia da transcrição da entrevista para seu conhecimento.

Não será cobrado nada e não haverá gastos decorrentes de sua participação.

Em relação a riscos e desconfortos que podem acontecer ao longo da entrevista, encontram-se alterações emocionais e na autoestima provocados pela evocação de memórias potencialmente dolorosas ou perturbadoras. Nesse sentido, na tentativa de minimizar tais possíveis efeitos, a pesquisadora coloca-se à disposição para amparar as questões do entrevistado que se mostrem angustiantes, utilizando técnicas da psicologia para fornecer apoio psicológico pontual àquilo que de perturbador possa emergir da situação da entrevista. Desconfortos relacionados à gravação de áudio também estão previstos, podendo, dessa forma, o participante solicitar a pausa da gravação a qualquer momento, podendo continuar o seu relato sem ser gravado.

Essa pesquisa, da mesma forma, busca trazer benefícios para o avanço da ciência na área do conhecimento mencionada, que ainda possui poucos dados e pesquisas nesse sentido. O entrevistado, porém, não se beneficiará de nenhum aspecto próprio a curto prazo, devendo o interesse em participar relacionar-se aos benefícios científicos que seu relato poderá propiciar.

Instituto de Psicologia
Universidade de São Paulo

Gostaríamos de deixar claro que a participação é voluntária e que poderá deixar de participar ou retirar o consentimento, ou ainda descontinuar a participação se assim o preferir, sem penalização alguma ou sem prejuízo de qualquer natureza.

Desde já, agradecemos a atenção e a da participação e colocamo-nos à disposição para maiores informações.

Esse termo terá suas páginas rubricadas pelo pesquisador principal e será assinado em duas vias, das quais uma ficará com o participante e a outra com pesquisador principal. Em caso de necessidade de contato com a pesquisadora, será possível contactá-la por meio do telefone institucional (11)3091-1922 ou email cristina.mensato.silva@usp.br e no endereço Av. Professor Mello Moraes, 1721 – Bloco F - Cidade Universitária – São Paulo, SP – 05508-030. Por sua vez, em caso de necessidade de contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPH), ele estará disponível pelo telefone (11)3091-4182 ou email ceph.ip@usp.br e no endereço Av. Prof. Mello Moraes, 1.721, bloco G, sala 27 - Cidade Universitária – São Paulo/SP – 05508-030.

Eu, _____ (nome por extenso), portador do RG nº: _____, confirmo que Cristina Mensato Rebello da Silva explicou-me os objetivos desta pesquisa, bem como, a forma de participação. Eu li e compreendi este Termo de Consentimento, portanto, eu concordo em participar como voluntário desta pesquisa.

Local e data: São Paulo, de de 201 .

(Assinatura do participante)

Eu, Cristina Mensato Rebello da Silva, obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do sujeito da pesquisa para a participação na pesquisa.

Cristina Mensato Rebello da Silva

ANEXO 2 – Entrevista da Célia

Cristina: O que a B. te adiantou sobre o tema?

Célia: Ela só me falou isso, que tinha uma amiga que estava fazendo um trabalho sobre essa questão de professor e relacionamento, paixão platônica... Não sei bem se é só sobre isso, mas que tinha a ver com isso. E só. E ela perguntou "se ela te procurar, você topa falar?". E eu disse "claro".

Cristina: Então, meu tema é, na verdade, a transferência erótica na relação entre professor e aluno. É um conceito da psicanálise, mas eu quero entender as dinâmicas relacionadas a apaixonar-se pelo professor. Estou procurando, nesse sentido, relatos dos mais diferentes tipos... E acho que você pode me ajudar com isso, não é? Me conta um pouco do seu histórico em relação a isso.

Célia: Eu sou uma pessoa muito assim... Quando eu gosto, eu gosto e aquilo me persegue pra sempre. Não foi só de um professor que eu gostei, mas esse professor especificamente que a minha amiga fala até hoje foi uma coisa avassaladora. E até hoje, se eu vejo, o coração dispara. Não vi uma vez só, vi há anos atrás... Enfim, mas aí a gente chega lá. Esse, especificamente, foi muito forte.

Cristina: E foi o primeiro?

Célia: Não. Tiveram outros, mas... Outros não. Acho que um só assim de gostar e apaixonar mesmo. Mas esse, especificamente, foi... Acredito que tenha sido o segundo, porque foi no colegial, né?

Cristina: Os dois foram no colegial?

Célia: Sim, os dois foram no colegial.

Cristina: E até então, no Ensino Fundamental...

Célia: Não, não lembro de ninguém que tenha me marcado nesse sentido, nesse aspecto. Nesse aspecto não, mas professor sempre foi uma coisa.... Não sei explicar, mas acho que essa coisa de ter um palco sempre foi muito forte pra mim. Tanto que depois eu acabei namorando cantor... Então eu acho que essa coisa de se apresentar, de ter um papel principal sempre foi um aspecto predominante que me chamou atenção.

Cristina: Me conta, então, um pouca da história desses professores ou desse que foi mais importante - o que você achar que é relevante contar.

Célia: Ele era professor de biologia, a cara do Robin Willians - não o cantor, mas do que se matou mesmo, da Babá Quase Perfeita.

Cristina: Sei.

Célia: E... Ele era engraçado... Sabe? Uma pessoa que você admira. Eu admirava muito. Ele era médico, dava aula de biologia e tudo isso acho que me marcou muito. Eu lembro de ficar passada assim na aula dele, esperar... Ele era coordenador também, né? Do Ensino Médio. Ah, não sei bem o que te dizer.

Cristina: Era no O.?

Célia: Na escola do bairro. Ele era professor do O., mas de Sorocaba. E aqui ele era coordenador do curso e professor de biologia.

Cristina: Entendi. E desde o começo você sentiu isso?

Célia: É, se você for pensar, na oitava série, ele já entrava na sala para falar sobre o ano seguinte. E, desde então, já despertou o meu interesse. Mas, quando ele dava aula, muito mais, né?

Cristina: E quando ele te deu aula?

Célia: No 1o. e no 2o. ano. E ele tinha brigas homéricas com a professora e eu dizia para a minha mãe que, se ele saísse da escola, eu ia sair também.

Cristina: Quem sabia?

Célia: Minha mãe e a B. basicamente.

Cristina: Entendi.

Célia: Minha família e a B., né?

Cristina: A sua família sabia?

Célia: É, meu pai e minha mãe. Eu não tenho irmãos, sou filha única. Então eles sabiam e a B. sabia. Acho que só.

Cristina: A B. era sua melhor amiga?

Célia: Era. E me achava maluca. Ela detestava ele.

Cristina: Ah, é? Por quê?

Célia: Ah, não sei. Ela achava ele meio mentiroso, meio falastrão. Não sei exatamente porquê, mas ela odiava e falava que, se acontecesse qualquer coisa, ela nunca mais falava comigo. E eu falava pra ela "eu ainda vou contar; não sei quando, mas ele ainda vai ficar sabendo dessa história". Ainda não consegui, mas ele vai ficar sabendo dessa história ainda. Por nada... Eu não sei se ainda teria algum interesse nele. Ele está bem mais velho, né? Imagina: segundo colegial foi em 2002... Pra 2019, é 17 anos atrás, é muito tempo.

Cristina: Mas me conta um pouco dessa época... Você acha que ele não percebia, nunca percebeu?

Célia: Então, eu lembro de uma passagem específica. Eu acho que ele estava preparando a sala para uma prova ou um teste - que era uma prova tipo teste para o vestibular e... E ele estava arrumando as janelas, fechando as janelas, não sei, e eu tava olhando. Ele virou pra mim e falou "que que foi?". Eu falei "nossa, ele percebeu que tava lá >bobolhando<

pra ele". Eu acho que, nessa passagem, talvez ele tenha percebido, mas de resto... Eu não sei. Se ele percebeu alguma vez, ele guardou muito bem. Também eu era muito nova pra ele poder... É... Instigar alguma coisa, eu acho. Seria até muito errado, talvez, não sei.

Cristina: Mas você acha que o jeito que você se comportava com ele era diferente do jeito que você se comportava com outros professores?

Célia: Era, com certeza. Depois daquela vez que a gente conversou aquele dia e você disse que com certeza ele percebeu, porque adolescente não é muito bom em esconder.... Mas eu acho que, assim, nesses momentos assim que eu ficava olhando ou do jeito que eu falava, talvez. Não sei.

Cristina: Você tentava falar com ele?

Célia: Sempre, sempre tentava olhar... Uma vez a gente foi para Sorocaba num dia que tem um teste vocacional no O. de lá. "Ah, deixa eu tirar uma foto com você?" - sabe, essas coisas? Mas... Não ultrapassou disso também.

Cristina: Vocês nunca tiveram trocas ou conversas fora do ambiente da sala?

Célia: Não. Só aí depois com o tempo que passou, eu já tava na T., devia ser 2011, 12, uns 10 anos depois. Ele deixou de dar aula nesse tempo e virou médico do trabalho. E eu tava esperando do lado de fora da sala, porque ia ter a consulta periódica...

Cristina: Na T.?

Célia: É, dentro da T. Aí eu tava lá com o chefe do meu lado e ouvi a voz - falei "gente, mas essa voz não me é estranha". De fora da sala mesmo eu matei, falei "é ele!". A hora que eu entrei na sala, era ele. Eu falei "você por aqui?". Aí ele "nossa, eu te dei aula, né?". Eu disse "é, você me deu aula no J.". Aí ele lembrou que uma vez me viu junto com a B. na Saraiva do Ibirapuera... Enfim, ele que viu a gente nessa época em que a gente era aluna. Ele "ah, lembro de você e da sua amiga, a gente se viu na livraria - claro que eu lembro" e tal. A hora que ele foi medir minha pressão pro exame médico, estava 14 por 10. Ele falou "meu deus, tá alta! nossa, depois de tanto tempo você ainda fica assim, foi

por que me viu?". Eu disse "é, foi", brincando, né. Mas foi! (risos) Ele deve saber, ele deve ter reparado. Pensando friamente agora... Acho que ele deve ter reparado sim em algum momento da história. E, agora, vira e mexe eu dou de cara com ele na padaria.

Cristina: Ele mora perto de você?

Célia: Ele mora perto de mim. Aí não sei... Ele é casado, né? Tem filho. A filha dele é praticamente da minha idade, é da idade do irmão da B.

Cristina: Ele é casado com uma mulher? Acho que a B. tinha comentado comigo que ele era gay.

Célia: Ela acha que ele é gay, né, menina! Sei lá, eu não sei se ele é gay. Ele não tem cara de ser uma pessoa de uma sexualidade muito forte, de fato. Mas acho que não é gay. E a mulher dele é horrorosa. Eu lembro de uma festa de 15 anos que ele foi com a mulher. Ele foi com a mulher na festa da Bruna de 15 anos e de uma menina que estudava com a gente. E ele dançou com ela...

Cristina: Ela quem?

Célia: A mulher. E eu fiquei assim... Só faltou chorar. É, essa passagem da festa eu fiquei muito triste. Nossa, e por que, né? Ele era casado com ela, né?

Cristina: E o que te atraía nele?

Célia: Eu sempre gostei de homem mais velho. Sempre. Inclusive, acho que o meu marido é pouco mais velho. Mas eu sempre gostei de homem bem mais velho. Arrumei um cara 32 anos mais velho que eu... Dos 18 aos 26 - 8 anos. Ele tinha 50 a 58. Acho que a questão de ser mais velho e... Por ter essa superioridade, talvez, a maturidade, não sei.

Cristina: E por que ele especificamente? Porque você tinha outros professores com essas características também.

Célia: Ele era engraçado... Acho que era o conjunto. Eu gostava do aspecto físico, porque tem gente que fala "ah, ele é velho", mas a questão do envelhecimento não é uma coisa que me tira o encanto, assim, sabe? Não, isso, realmente, não me broxa, eu gosto bastante. E acho que tem a questão física e a questão da pessoa dele - ele era engraçado, eu achava ele o máximo, né, por ser médico, imagina, achava ele incrível. Incrível.

Cristina: E como você sabia dessas coisas? Ele falava disso na aula?

Célia: É... Ele não falava, assim, do que ele via no hospital. Mas ele chegou a comentar alguma vez que ele era médico. A B. achava que ele mentia, que ele não era nada.

Cristina: Nesse aspecto que ela não gostava dele?

Célia: É, ela achava que ele mentia muito. Eu não sei em que ponto... Eu não lembro hoje em que ponto ela achava que ele mentia, mas eu não achava. E, não sei, ele falava que levava a família pra Disney todo ano, eu achava ele o fodão, sabe? O cara muito foda, muito incrível. Eu acho que é por isso, acho que a questão da admiração é muito forte mesmo.

Cristina: E com o outro, o antes desse?

Célia: Não, o outro era mais beleza mesmo, achava ele gatinho. Inclusive, os dois são da mesma família, né?

Cristina: Como assim?

Célia: Ele é tio do... O que eu gostei mesmo era tio do outro que dava aula de informática. Era bem mais novo, acho que ele tinha 26 na época e eu tinha 14, então era bem mais próxima a idade.

Cristina: O outro tinha quanto?

Célia: O outro tinha uns 50. Era bastante diferença. Eu não sei com que idade ele está hoje, não faço ideia.

Cristina: Mas já está com aparência de velho?

Célia: Ele tá bem parecido com o que ele era. Um pouco mais velho, um pouco de cabelo mais branco, mas não está muito diferente. Eu acho que eu mudei bem mais, eu acho que a idade passou bem mais para mim do que para ele. Porque ele já era um senhor, né? Ele só ficou mais senhor. E eu não, eu era menina.

Cristina: E, nessas vezes em que você encontrou com ele na padaria, você falou com ele?

Célia: Falei, eu cumprimentei, ele viu a minha filha. Mas nunca teve oportunidade, ou ele tá com o irmão, ou ele tá com a filha, eu também com a minha filha. Apesar que a minha filha não faria diferença se eu falasse alguma coisa diferenciada. Mas às vezes eu estou com a minha tia, aí uma vez eu encontrei ele com a minha tia, minha tia estava fazendo tratamento de quimioterapia, aí na outra vez ele veio falar comigo... E eu sempre dou fora com ele. Ele abaixou assim pra falar comigo, eu achei que ele veio me dar um beijo... Eu sempre fico meio retardada, não sei.

Cristina: E o que aconteceu?

Célia: Aí ele deu o beijo tipo de cumprimentar. Eu achei que ele ia me cumprimentar, mas ele veio falar no meu ouvido "ah, eu vi sua tia, está tudo bem? o que está acontecendo?". Aí eu expliquei tudo pra ele e ele disse "vai ficar tudo bem".

Cristina: Sua tia estava mal?

Célia: É, ela estava de peruca, né? Aí ele percebeu e veio perguntar por que, ele falou "ah, eu tive um caso na minha família também". Ele só veio comentar, investigar o que que era. Mas eu sempre dou esses foras com ele, é comum.

Cristina: Ele te conhece, então. Sabe quem é você.

Célia: Conhece.

Cristina: E, depois desse tempo da escola, você acha que ele passou a te conhecer a partir daquele dia do exame médico?

Célia: É, aí ele me viu. Mas passou bastante tempo depois. Porque deve fazer isso bem uns 8 anos. E, agora na padaria, ele me viu e me conheceu, assim. Não sei se foi por conta desse dia da T. ou se foi por antes, mas aí ele me conheceu de cara assim. Ele me viu, acho que na primeira vez que a gente se encontrou ele até sentou na mesma mesa, a gente tomou café.

Cristina: Nossa....

Célia: É, foi um encontro, digamos assim. Mas ele conversa, para, cumprimenta toda vez, é bem... Até conversei com a filha dele, é bem... Também é médica, se tornou médica.

Cristina: E qual foi o assunto de quando vocês se encontraram?

Célia: Putz... Acho que da vida mesmo. Ele falou que ele largou a escola, que voltou a ser médico do trabalho, contou como conheceu a diretora da escola que eu não sabia - que foi no hospital, ela tava em consulta e chamou ele para trabalhar, não entendi nada, mas... Aí essa parte eu já não sei se é verdade ou não, se a B. tá certa ou não tá. Mas essas coisas, trivialidades. Eu acabei não descobrindo, mas acho que numa das últimas vezes que a gente se viu ele falou "Eu gosto da padaria nova...".

Cristina: Aí você só vai comprar pão lá!

Célia: É meio longe de casa, mas às vezes eu vou de final de semana porque eu gosto da padaria que ele vai. Mas tem outras opções mais próximas, confesso. Aí ele falou "ah, às vezes eu vou lá naquela padaria", acho que naquele dia ele tinha perguntado onde eu moro, eu falei que era perto da outra padaria, ele falou "às vezes eu vou lá agora que eu estou sozinho". Agora que eu tô sozinho? Aí eu não sei se ele separou, se a mulher morreu... Porque a filha dele casou, então. Mas ele nunca está com a mulher, nunca.

Cristina: Você não sabe o que aconteceu com ela?

Célia: Não.

Cristina: Isso é uma coisa que... Me instiga. Eu ainda vou perguntar um dia. No dia que eu contar, talvez...

Cristina: Como que é isso de querer que ele soubesse?

Célia: Eu sempre quis que ele soubesse. E não é porque... Hoje eu não teria nada com ele até porque eu sou casada. Mas eu não sei, acho que é uma parte de mim que eu gostaria que ele soubesse.

Cristina: O que você acha que ele faria com isso?

Célia: Ia dar risada.

Cristina: É?

Célia: É, não sei se ele teria algum outro viés, alguma outra ideia, algum outro... Não sei. Não sei mesmo, não faço ideia. Mas acho que ele iria achar curioso ou iria soltar um "já sabia", né, talvez... Não sei... O que ele ia achar.

Cristina: O que você gostaria que ele achasse?

Célia: (risos) Não sei. Ah, eu num... Não sei, nossa. Eu acho que ele acharia interessante, talvez massageasse o ego. Porque era uma menina de 14 anos, afinal. Mas não sei o que ele acharia.

Cristina: E o que você percebia do seu entorno naquela época? Tinha mais gente que gostava dele, ele era um cara sedutor?

Célia: Não, eu acho que... Não sentia esse tipo de admiração por outras meninas. Ele não era aquele cara que é o "pegador". Eu sei que teve uma outra menina que ficou com o professor de física - era filha do professor de história do ginásio... Do Ensino Fundamental

- ginásio! Ó, denunciando a idade. E ela acabou tendo um relacionamento com ele, mas eu acho que ele era muito mais o perfil de pegador.

Cristina: Ah, é? Tinha isso de perfil, você acha?

Célia: Eu acho que, desse colégio, era mais esse de física. Já no O. tinham várias histórias que a gente sabia, né?

Cristina: E esse de física vocês souberam na época a história?

Célia: Ah, é porque ele era fotógrafo, aí ele tirava fotos dela, então a gente meio que desconfiava. Pelo tipo das fotos.

Cristina: Como eram essas fotos?

Célia: Era... Acho que não nessa época, mas depois a gente viu fotos dela no Orkut, Facebook, não sei, dele que eram sensuais mesmo. Mas acho que não foi bem na época. Eu sei que ela sempre estava lá com ele. Mesmo na época do colegial. Agora não sei se ele teve a cara de pau tão grande assim de pegar naquela época.

Cristina: Você gostaria que isso acontecesse com você naquela época?

Célia: Com o professor que eu gostava sim, com certeza. E não pensava em nenhum tipo de risco ou o absurdo... O gap que tem entre a minha idade e a dele. Pra mim não fazia a mínima diferença. Eu idealizava, sonhava, acreditava que poderia acontecer. Assim, eu não achava que ia acontecer, mas eu gostaria que acontecesse. Não sei se... Não achava que...

Cristina: Por quê?

Célia: Ah, não sei, porque eu achei que ele nunca iria olhar pra mim, nunca. Mas que, se acontecesse, eu ia embarcar de cabeça, com certeza.

Cristina: E o que você fazia para isso acontecer?

Célia: Ah, eu não tinha muito o que fazer na época. Nem... Não posso nem dizer "ah, eu me arrumava mais" - não, não sei, eu acho que eu não fazia nada de diferente assim. Só tentava sempre ficar perto.

Cristina: Você nunca "partiu pro ataque", digamos assim?

Célia: Não, eu sempre fui muito tímida. Muito, muito, muito, muito, muito. Extremamente. Inclusive hoje. Não sei nem como que eu casei. Às vezes eu falava que ia morrer solteira e ter 27 gatos, eu num... Nossa, eu era muito tímida. Depois daquele relacionamento com o cara bem mais velho, aí que eu me soltei mais assim... Porque aí eu conheci mais caras e tive uma vida mais é... Atribulada, digamos, mas antes eu era muito... Era um tatu-bola. Por exemplo, uma vez eu e a B. fomos num show da Rita Lee. Ela pegando os menininhos e eu olhando o marido da Rita Lee, sabe? Meu, eu não sei, eu tenho problema como isso. Véio, eu gosto de véio, que que eu vou fazer? Ela ficava chocada falando "meu, tem tanta gente aqui embaixo, para". Mas eu não parava.

Cristina: Quantos anos você tinha?

Célia: Ah, acho que foi bem nessa época, uns 17... Uns 17 anos mais ou menos.

Cristina: Então não era uma coisa que passava pela sua cabeça investir nele de uma forma mais real?

Célia: Não, eu nem tinha traquejo de como... Não fazia a mínima ideia do que fazer, imagina.

Cristina: Você já tinha ficado com algum menino nessa época?

Célia: Não. Fui dar meu primeiro beijo com 17 anos, é isso que eu te falo, eu tenho problemas. Sou muito tímida, muito, muito. Hoje em dia não parece mais, mas eu acho que se eu fosse solteira, se eu fosse... Se eu me separasse, eu teria muita dificuldade de novo de investir, de mostrar... Por que eu tenho muito medo de levar o fora, né? Então eu... Eu não falo, simplesmente não falo. Eu deixo acontecer. Se a pessoa vier, legal.

Cristina: Você acha que era isso que acontecia também?

Célia: É, imagina. Uma menina de 14 anos virar pra você e "eu gosto de você", sendo que você tem 50. Vendo hoje, com a minha idade, eu vejo que isso é um absurdo. Eu fico pensando na minha filha "puxa, o que que eu faria se ela chegasse em casa e falasse que queria sair com um cara 30 anos mais velho?".

Cristina: E o que seus pais faziam? Porque você disse que eles sabiam.

Célia: É, esse da escola eles não faziam nada, porque eles sabiam que não ia acontecer. Eu acho que o professor não ia atacar a menininha lá dentro da escola, né? E eu praticamente não via ele fora... Agora, quando eu comecei a correr atrás do cara da banda, eu tinha 17 pra 18. Eu falava pra minha mãe "vou encontrar ele" e ela dizia "não, você não vai". Eu vou, não vai, eu vou, não vai, eu vou, não vai, venci pelo cansaço e fui. Porque eu também nunca consegui esconder, sabe? Não conseguia sair escondida e... Meu pai só descobriu muito tempo depois e ele ficou passado. Mas também não questionou nada. Aí no meio do caminho desse cara eu me separei, porque ele não me assumia. Além de tudo, ele não me assumia esse cantor. Aí quando ele soube que meu pai sabia... Ixi, é uma confusão. Ele não sabia que meus pais sabiam. Só que meus pais sabiam, porque eu não conseguia esconder nada deles. Aí quando ele descobriu, ele falou "poxa, por que você não me falou isso antes? a gente podia ter assumido muito antes, eu tinha tanto medo dos seus pais.". E aí a gente ficou mais um tempinho, mas aí não deu mais certo. Ele não tinha mais depois com quase 60 anos coragem de me assumir, ter uma vida, ter filhos - que eu sempre quis ter filhos - então, ele falou "não dá, eu não posso te dar o que você quer ter". Mas eu já saí da história do professor.

Cristina: Você sofreu com esse término?

Célia: Sofri muito, muito, muito. Muito mesmo.

Cristina: E... Em relação ao professor, você disse que seus pais sabiam, mas achavam que era uma coisa de criança? Não se preocupavam?

Célia: É, uma paixão platônica que ia passar.

Cristina: Como você contou isso para eles?

Célia: Ah, só falando "ah, ele é tão lindo". E minha mãe falava "nossa senhora, ele é um horror". É, mas nada... Ela sempre levou assim na boa porque nunca teve nenhum tipo de aproximação. Então ela não se preocupava. Não tinha medo ou receio do que ia acontecer.

Cristina: O que você sabia da vida dele? Como você descobria?

Célia: É, eu sabia o que ele soltava pra todo mundo assim. Que ele era casado, que tinha uma filha, que a filha dele estudou... Aí eu descobri pela B. que a filha dele estudou com o F., que é o irmão dela. Então eu sabia a idade dela, ele contou uma vez a data de nascimento que eu não lembro mais. Então eu já sabia o aniversário, coisas assim. Triviais, nada...

Cristina: Entendi. Era o que ele falava mesmo como professor.

Célia: É, nada além. Não sei quantos irmãos ele tem, não sei quando ele casou. Não sei muito da história da vida.

Cristina: A sua paixão ficou restrita à sala de aula mesmo...

Célia: Ficou. A sala de aula e alguns poucos momentos fora, né. Essa viagem para Sorocaba...

Cristina: Como foi isso? Vocês foram para lá para vê-lo?

Célia: Não, era uma viagem da escola mesmo. Ele fez, ele coordenou a viagem porque ia ter esse teste vocacional do O. de Sorocaba e ele chamou a gente pra ir. Aí eu morava na frente da escola, então eu sabia a hora que ele chegava, eu sabia a placa do carro, eu sabia que horas ele saía. E ele ia de carro e morava duas ruas pra cima. E... Então, assim, a hora que o ônibus chegou, eu desci e... Enfim, ele... A gente ficou lá e tal, a hora que encontrava eu já queria puxar algum papo, mas também...

Cristina: E ele correspondia a esses papos?

Célia: Ah, da pouca coisa que eu falava, sim. Ele é muito simpático, né? Eu achava ele muito simpático, muito agradável.

Cristina: Mas era pouco?

Célia: Era pouco.

Cristina: Pra você era um esforço muito grande ter que ir falar?

Célia: É. Eu era muito tímida e nem tinha o que falar, né? Que bagagem de conversa você tem com 14 anos? O que você vive lá na escola. Não tinha muito o que dizer. Esse dia que a gente encontrou na livraria também. Eu e a B. sentadas embaixo do negócio de passar preço, sabe? Lá na Saraiva do Ibirapuera. As duas sentadas lendo um livro lá, não sei. E ele tava com as duas perninhas na nossa frente, a gente levantou, era ele, né? E o coração foi na boca, né? Eu falei "nossa"... E ele falava sempre desse dia, ele "ah, as meninas que eu encontrei na Saraiva". Ele conhecia a gente pelo nome, mas... A gente sentava na frente, duas... Idiotas. (risos) Mas foram esses os momentos. Foram poucos momentos fora, bem poucos mesmo.

Cristina: Entendi. Teve o da Saraiva, teve o da viagem...

Célia: Tiveram as festas de 15 anos também, né? Que foi bem na época das festas. E quando ele ia a gente acabava se encontrando, mas também não...

Cristina: Ele estava com a mulher sempre?

Célia: É, sempre com a mulher. Horrrosa. Velha e feia. Mas... Ele é muito admirado pela filha pelo que eu posso ver, pelo que eu notei.

Cristina: Como você sabe?

Célia: Eu já sabia o nome dela e tudo e aí quando a gente se encontrou na padaria que a gente conversou um pouco mais que acho que foi nesse dia que a gente sentou junto, aí eu adicionei ela no face. Porque eu nunca tive motivo pra adicionar, né?

Cristina: Hum, ela estava junto com ele, então?

Célia: Estava. Ela sempre tá junto com ele. Sempre. E aí pelo que dá pra ver no face, ela admira ele muito. Bastante.

Cristina: E você comentou que ele não era uma pessoa que você percebia que provocava interesse das outras meninas... Nunca teve história dele ficando com alunas?

Célia: Não... Na escola mesmo, acho que a única coisa que eu sei é desse de física com a menina, com a filha do professor. Mas eu não conheço nenhuma outra história de... Desse tipo de assédio ou de relacionamento. Porque é uma escola pequena também, né.

Cristina: E esse de física era bonitão? Tinha alguma coisa que...

Célia: Aí é gosto, né? Era aquele bicho-grilo, de cabelo comprido, cavanhaque... Já não fazia meu tipo.

Cristina: Mas ele tratava as alunas de um jeito diferente do professor que você gostava, por exemplo?

Célia: Acho que sim... Acho que por ele ser mais novo também, né? Ele não era super novo, mas era bem mais novo que esse que eu gostava, então... Eu acho que era capaz das meninas se interessarem mais. Mas eu também... É que a gente não tinha muita amizade, né, na sala. A gente era meio antissocial. Então eu não sei se rolava algum interesse de outras meninas com alguns professores. Mas eu sei que o C., que é esse de física, ele era bem mais assediado que o restante.

Cristina: E por que você acha que isso acontecia? Ele tinha uma abertura diferente em relação às alunas?

Célia: É, acho que tipo de trocadilho mais... De duplo sentido, sabe? Esse tipo de coisa.

Cristina: O outro não?

Célia: O P. tinha também uns trocadilhos, mas era menos. O outro era mais... Investia mais nos termos...

Cristina: Sexuais?

Célia: É. Não lembro exatamente como, mas pra mim ele era mais... Tinha mais duplo sentido. Ele não tinha relacionamento também, né? Não era casado nem nada disso. Acho que por isso também que ele era mais aberto.

Cristina: Mas era algo claro isso pra vocês?

Célia: Não, eu não sei se ele usava disso também para chamar atenção, porque acho que pra você conter uma sala de 40 com 14 anos, 40 crianças de 14 anos, 40 adolescentes, acho que você tem que ter um, uma historinha mais interessante, né? Acho que era também por isso.

Cristina: E você disse que no O. era diferente. Por quê?

Célia: É, no O. tinha... Eu não lembro quem era o professor, se era o de química ou o de física, mas eu sabia que tinha história de pegar aluna no corredor. Eu não sei se é verdade, mas tinham histórias. E... Eu acho que tinha mais... Por ser muita aluna também, né? E outra, tinham alunas de cursinho maiores de idade também, né? Que que impedia eles de pegar ou ficar ou namorar, o que fosse, não sei. Eu acho que tinha mais casos também por isso, por serem alunas mais velhas.

Cristina: E lá você não se interessou por nenhum professor?

Célia: Não, nada... É que assim também, era uma época que o que acontecesse na minha vida eu tava no lucro, né? Porque nem gripe... Então acho que se um mais ou menos chegasse com mais interesse, com certeza aconteceria. Mas não, não aconteceu nada

que... E também nessa época do O. eu já estava começando a me interessar pelo cantor, então eu já não via muita coisa.

Cristina: Você conheceu como?

Célia: Num show, eu adoro BeeGes. Eu não gosto de nada que... Não sei, eu acho que você é mais nova que eu, mas eu não gosto de nada que é...

Cristina: Contemporâneo.

Célia: Contemporâneo. Então eu gosto muito de BeeGes. E ele canta numa banda cover. Aí eu e uma amiga a gente foi e ela se interessou de cara por um deles e acabou assim... Eu não me interessei de cara, mas foi ah... A mesma história, né? Eu não estou fazendo nada... Mas depois que eu conheci e a gente começou a conversar, aí foi arrebatador, me apaixonei loucamente. E ele tinha medo, afinal, quando a gente se conheceu, eu tinha 17 anos ainda, não tinha 20, é, 18.

Cristina: Como vocês tiveram esse acesso aos caras da banda?

Célia: Porque era uma banda cover pequena, né? Aí quando acabou, a gente quis tirar foto com eles.

Cristina: A sua amiga já estava interessada em um deles?

Célia: É, ela... Aí o que se interessou por ela pediu o ICQ. ICQ... Denuncia idade, eu sei. Isso foi 2003, eu acho. 2003. Ele pediu o ICQ dela, eles começaram a conversar e ele é um baita galinha. Cantou ela, me cantou, cantou a geral. Mas agora eles estão juntos há muitos anos.

Cristina: Ah, é?

Célia: Seguem juntos. Eu tinha 16... 17. Na verdade, quando eu conheci a V., eu tinha 16 e ela 18. Hoje, eu tenho 32 e ela 34. E os dois têm exatamente essa diferença de 2 anos. Então ela e o atual marido têm 32 anos de diferença também. Mas eles conseguiram

ultrapassar essa barreira de ficar juntos. Eles moram juntos e tal. Mas ele não tinha a menor pretensão de... Me assumir perante a filha dele. A filha dele é 6 meses mais nova que eu. Então aí ele não teve pulso de fazer.

Cristina: E o da sua amiga sim?

Célia: É, ela não conversa com os filhos dele, ela não tem nenhum tipo de relação com eles, mas eles vivem juntos e todo mundo sabe agora, não tem mais o que esconder, né? Onde que ele vive? Então ele teve pulso de fazer o que o H. que era o parceiro, o homem que eu namorei por 8 anos não teve. Ele até chegou a comentar, mas aí a ex mulher se doeu, e aí fica doente, né? A coitadinha. Aquelas histórias que a gente já conhece de... De um casal separado que não é tão separado assim. Eles não moram na mesma casa até hoje, mas ela nunca se sentiu separada dele, né? Muitas vezes, a gente estava juntos e ela ligava. Eu não conseguia conviver com isso. Mas é aquilo, né, a adolescência ou o início da fase adulta sempre faz acreditar que é possível - e não seria. De todo jeito, não seria.

Cristina: Ele que resolveu...

Célia: É, mais no final aí já num...

Cristina: Entendi.

Célia: Quando a gente se separou, eu fiquei com outras pessoas... E aí já não era mais a mesma coisa. Ele terminou, mas também não forcei muito pra voltar, sabe? Aí já logo depois conheci meu marido, uns 8 anos atrás.

Cristina: E você sabe da V.?

Célia: Sim, a gente é amiga até hoje, eu vejo o T., o marido dela, sei do H. também, da vida dele, só não sei dos relacionamentos. Ele sabe da minha filha, já viu foto, porque a gente tem muito amigo em comum, né? Eu só não frequento mais os shows, porque não faz sentido. Meu marido nem toparia um negócio desses. Mas eu sei tudo e ele sabe de tudo também. Ele soube quando eu casei... Quase que ele tocou no meu casamento.

Cristina: Como assim?

Célia: Porque eu contratei um coral, só que eu queria todas as músicas do BeeGes, porque eu conheci o meu marido por causa dos BeeGes também, ele é super fã, muito mais fã do que eu. Aí quando eu contratei o coral, eu falei "olha, quero que toque essas músicas aqui do BeeGes". E ele "tá bom". Só que ele não tinha tudo tirado, pronto, porque tem música conhecida e tem música que não é conhecida. Ele ligou pra banda cover do meu ex e disse "tem um casamento dia 1o. de fevereiro, vocês podem tocar?". Aí eu liguei pra ele, porque o T. contou pra V. e ela me contou. Eu liguei pra ele e falei "pelo amor de Deus, esse cara era meu ex, ele não pode tocar no meu casamento". Aí, enfim, não tocou ninguém, ficou tudo uma bosta, eu tive que colocar a música dos BeeGess por cima da música do coral no DVD porque tava péssimo. Enfim.

Cristina: Entendi. Voltando pra história dos professores do O., eu queria saber como é que essas histórias circulavam.

Célia: Eu não lembro como chegavam as histórias, mas eu lembro que tinha o O. in concert que era uma festa que os professores tocavam e sei que nessas festas rolava bastante coisa. Agora, não fiquei sabendo como que foi, com quem que foi... Era o que a gente ouvia por aí, mas nunca teve nada muito próximo.

Cristina: Você não estava incluída...

Célia: Não, não estava incluída em nada. Nada. Nada me incluía nessa época. Nossa, eu era tão boba, sabe? Mas eu acho que era medo mesmo de ser deixada de lado, de me falarem um não. Então acho que por isso que nada acontecia também. Eu nunca me abri. Minha mãe falava "se abre".

Cristina: Pra quem?

Célia: Pra vida assim, pros meninos, né, porque, imagina, tinha festa, festinha de adolescente e não acontecia nada. Pra não dizer que eu nunca falei nada, tinha uma menino da sala antes do professor, antes do outro professor, que eu gostava. Gostava assim... Acho que era mais a pressão de ter alguém pra gostar na verdade. Ele era

bonitinho, era cômodo eu achar que eu gostava dele. Aí uma vez um amigo meu disse "ah, eu vou contar pro V.. V., vem!". Aí a hora que ele chegou, eu falei "ah, se você vai contar, então eu conto: eu gosto de você. pronto.". E ele falou "ah, tá bom." e saiu andando. E ele namorou uma menina que eu detestava, né? Então acho que essa experiência também foi meio... Meio que me fechou um pouco mais ainda.

Cristina: E você acha que essa sua dificuldade de se abrir tinha relação com o gostar do professor?

Célia: Eu acho que gostar de gente mais velha é natural. E não é só pra... Interesse amoroso ou sexual. Eu acho que é uma questão de afinidade mesmo. Eu acabo tendo amizade com pessoas mais velhas. As pessoas da minha idade não me interessam. Ou não me interessavam, né, na época. Hoje é diferente. Mas eu num... Sabe? Os papos, eu não tinha, não tinha nada que me conectasse a eles. Então eu acabo sempre, acabava sempre tendo amizade, conhecendo pessoas mais velhas, a questão dos BeeGees, né. Meu, eu não gostava do que eles gostavam de escutar, o que que você fala? Como você vai pra uma festa ou uma baladinha... Eu não gostava. Então, por isso, eu sempre me senti muito conectada com pessoas mais velhas.

Cristina: E isso que você mencionou de, em festas, não ficar com os rapazinhos... Era por que você não queria ou...

Célia: É, acho que por não me interessar ninguém, eu acabava não demonstrando nada. Mas eu acho que, se acontecesse, na época, pela curiosidade, pelo interesse, por nunca ter acontecido nada, eu acho que... Se algum menino chegasse, eu ficaria. Mas, realmente, eu não tinha interesse em ninguém. Então não acontecia nada. Nada. Nossa, que tristeza, gente. Aí hoje minha filha é super tímida, né? E eu falo "vai lá, faz não sei o quê, vai com as suas amigas" porque eu não quero que aconteça com ela o que aconteceu comigo, é muito ruim. É muito ruim. Porque eu queria muito as coisas. Eu falo que eu era a Laura do Carrossel, né - "ah, isso é tão romântico". Eu sempre fui muito apaixonada, tudo que eu gosto, eu gosto muito, sabe? E daí nada acontecia e eu chorava. Então é muito ruim, nossa, eu era muito tonta... Mais ainda do que eu sou hoje, eu acho.

Cristina: E você chorava por alguém, especificamente, ou por isso de não acontecer nada?

Célia: Também. Mas por ele muitas vezes, quando ameaçava de não ter ele próximo, eu ficava muito mal. E aí, no fim, eu acabei mudando para o O. no ano seguinte, porque a Bruna ia e eu falei "ah, meu, vou ficar nessa escola com esse bando de doido, não quero". E ele ia sair também. E aí no ano seguinte eu saí e... Ficou tudo bem.

Cristina: Passou?

Célia: Amenizou, porque aí também no ano seguinte, que é quando eu tava no 3o. colegial, começou a questão dos BeeGees e tudo mais. Mas nessa época não acontecia nada, né, só foi acontecer no ano seguinte.

Cristina: E foi com o cara do BeeGees?

Célia: É, o primeiro beijo, o primeiro tudo... Primeiro tudo. E ele era bem mais velho, né? Imagina, 50 anos...

Cristina: E, pra você, não era estranho?

Célia: Não. Inclusive, visualmente, eu prefiro homens mais velhos. Sempre foi assim. Eu acabei casando com um cara 3 anos mais velho, mas... Se tiver dois carinhas, um da minha idade - é que a minha idade hoje já é uma idade mais... Uma pessoa mais madura. Não é um rapazinho de 22. Um rapazinho novo assim nunca vai me interessar, sabe? Pela experiência de vida e pela aparência também. Não me motiva. Mas, se eu for olhar duas pessoas, eu sempre vou optar pela mais velha. Sempre. Mesmo com a decadência da idade, não me tira o interesse.

(silêncio)

Cristina: Você acha que tem mais alguma coisa em relação a essas histórias que vale a pena compartilhar?

Célia: Ah, eu não sei. Não sei. Eu acho que não. Não lembro de mais nada assim que tenha... Tenha marcado. Acho que não.

Cristina: Você classificaria como uma paixão platônica, que você falou lá no início?

Célia: Totalmente.

Cristina: Você queria que ele descobrisse naquela época?

Célia: Sim, mas se fosse para acontecer, né, alguma coisa. Eu achava que não ia acontecer. Mas, se ele descobrisse, eu achava que tinha que... Não sei se um relacionamento. Eu acho que eu nunca pensei num relacionamento com ele. Tipo "ah, eu vou namorar com ele". Não. Era uma coisa... Uma paixão, um fogo, uma coisa... Nesse sentido. Eu nunca imaginei apresentando ele para os meus pais. Só que eu queria que acontecesse. Acho que talvez eu não tinha experiência para saber o que acontecia direito, não sei... Como isso poderia acontecer. Mas, classificando hoje, eu acho que era mais uma questão sexual mesmo.

Cristina: Você queria ficar com ele?

Célia: Na época era misturado. Eu achava que eu amava ele, mas hoje eu acho que era uma questão sexual, de querer... Sei lá, beijar, abraçar, transar, sei lá, não sei. Na época, eu queria tudo na vida.

Cristina: E você percebia aspectos da sexualidade dele ou de sedução enquanto professor? Ou você acha que era uma coisa que, se acontecia, você também não tinha elementos para perceber?

Célia: Teve uma vez que, agora que você falou da sexualidade, eu lembrei. Teve uma vez que eu tava indo com a minha vó na rua dele. Eu não sei... Ah, tinha uma costureira na rua dele. Por isso. Porque é uma ruazinha muito pequenininha, não tem porque você passar lá se não tiver um motivo muito específico. E... Eu fui com a minha vó nessa costureira. A hora que eu passei, ele estava abaixado no chão só de shorts, sem camisa e fazendo alguma coisa, consertando alguma coisa - portão, não sei.

Cristina: É uma casa?

Célia: É uma casa. E eu... Nesse dia, tava de saia jeans, blusinha, tava calor. Não sei por que eu tava arrumadinha, mas... Eu não sei se é porque eu ia na rua dele também, talvez fosse. Aí eu parei na porta - do mesmo jeito que aconteceu na livraria, aconteceu o contrário. Ele abaixado, fez assim [fez um gesto de levantar a cabeça] e me viu. Aí ele levantou, me cumprimentou. Eu vi ele seminu, nossa senhora da aparecida! Horrroso, né? Pensando friamente. Ele é gordinho, não tem atrativo físico nenhum. Nenhum. É uma questão mesmo minha, eu acho. Ele pode até usar de artifícios... Dessa... Do jeito que ele fala ou talvez um trocadilho ou outro, mas não era muito forte. Mas eu acho que era uma coisa muito minha. Muito minha. E assim como os outros também, essa questão do cantor. É que palco é uma coisa... Vendo, tendo um relacionamento com uma pessoa tanto tempo que vive de música, você vê que a questão da admiração por uma pessoa que está no palco é uma coisa muito forte, né? Então, assim, ele era cantado loucamente e ele é... Normal. Então, eu acho que era uma coisa minha também, era uma coisa de admiração, de... Achar que ele era uma pessoa importante. Nada muito além disso.

Cristina: Mas o que diferenciava ele de outros que tinham essas mesmas características?

Célia: Ele... É que eu acho que, nessa época, na escola, não tinha outro assim que... Ai, não sei. Tinha até professor homem, mas...

Cristina: E o outro professor que você comentou? Foi antes?

Célia: Foi antes. Quase que junto, mas foi antes. Ele era bem mais novo, bem mais bonitinho. Era uma gracinha - pelo menos pra mim. Mas era bobo... Coitado, esse era bobo. Meio retardado mesmo. (risos) Meio... Não sei, ria meio bobo. Ele era bobo. Bem bobo mesmo. E depois eu descobri que o irmão dele é meio *tantan*. Ele mora no prédio que minha tia morava - completamente louco. Então aí fiquei meio com medo. (risos) Mas ele era beleza mesmo. Ele era bem bonitinho, era bem mais novinho, corpo legal, era surfista, tava sempre moreno. Mas nada...

Cristina: E as meninas gostavam?

Célia: É. Aí as menininhas ficavam bem em cima, mas eu não sei... Por não ter tanto contato, não sei se elas gostavam ou se... O papo era interessante, se alguma coisa

conectava com ele. Ele já tinha filho na época, o filho dele e a filha desse professor têm praticamente a mesma idade e são, sei lá, primos de algum grau. E... Mas, enfim, ele era mais procurado. Mas eu não sei se as meninas de fato gostavam dele ou...

Cristina: E você sabe se ele correspondia a isso?

Célia: Também não sei. Não faço ideia. Não sei se algo aconteceu, mas eu acho que não. Não pelo menos na escola. Isso é fato. E, às vezes, eu vou na escola - que nem toda festa junina eu vou lá, né? Na escola. Ele não tá mais, mas eu andava nos lugares e pensava no que eu imaginava, idealizava. O que ia acontecer, onde e como. Então eu passo nos lugares e ainda hoje eu lembro do que eu imaginava na época.

Cristina: E o que você imaginava?

Célia: Ah, eu imaginava beijos cinematográficos e coisas assim. Ele tinha uma sala de vidro lá bem no comecinho, bem na entrada, por ser coordenador, né, ele tinha a sala dele. E eu imaginava aquela sala, eu entrando lá. Muitas vezes, eu entregava um trabalho, alguma coisa. A gente conversava, ele perguntava se tava tudo bem, mas nada... Nada, mas nada. Nem um... Nada perto de um interesse, nunca.

Cristina: Da parte dele, você diz?

Célia: Da parte dele. Da minha, todos, né?

Cristina: Mas você acha que não deixava seu interesse explícito nessas trocas?

Célia: É, assim, é... Esqueci a palavra. Racionalmente, eu não demonstrava nada. Agora, se no meu semblante eu mostrava, eu já num... Eu não consigo decifrar. Acredito que, depois que a gente conversou aquele dia e você disse que adolescentes não são bons em disfarçar, acho que ele pode sim ter desconfiado, mas ele nunca... Ou nunca quis investir nisso ou ele não percebeu. Não sei. Uma dessas opções.

Cristina: Está ótimo, Célia. Muito obrigada por se disponibilizar a dar o seu relato.

ANEXO 3 – Entrevista do Daniel

Daniel: Ok. Tudo bem? Fique tranquilo. Gravação, pode gravar. Não é uma preocupação... Em relação à ciência, a gente discute ciência. Né? Ciência fica... Esse lado pessoal não precisa... Ficar preocupado ou preocupada. Você pode até usar, saber quem eu sou. Não tenho problema com isso. O que precisa? Fala pra mim. O que você pensou, o que a pesquisa precisa? Quais são as questões fundamentais que norteiam as suas preocupações, as preocupações da própria pesquisa... O que que tá acontecendo entre a escola, os alunos, os professores? O que tá te chamando a atenção?

Cristina: Na verdade, o meu objetivo com as entrevistas é ter relatos de percepções, de experiências... Dos dois lados. O que vocês acham, o que já viveram em relação a isso.

Daniel: Tá. Então vamos falar de uma relação de poder primeiro. Vamos falar do poder, né? A sala de aula é um lugar de muito poder. Muito poder. Deveria ser um lugar de potência, de valorização das potências: a potência do aluno, a potência do professor, a potência da ciência, a potência da informação. Quando você tem alguém pensando ou alguém preparando uma aula. E com alunos ali, sejam homens, mulheres, seja bissexual, hétero ou seja homo afetivo, o que acontece... Ou trans e tudo mais. Você tem pessoas, você tem potências, você tem potências de pensamento lógico-dedutivo ou você tem potências aflorando ali a questão da sexualidade. São seres humanos, né? Então o lugar de poder dessa relação da sexualidade, principalmente a questão do afloramento se dá na adolescência. Você estudou num colégio, no qual eu dei aula, eu lembro que tinha uma professora extremamente elegante, bonita, que dava aula de física. Querida, ela era querida e desejada pelos alunos e desejada pelos professores, né? Como tinham professores jovens, com menos de 30 anos, com 10 anos praticamente de diferença para alunas que eram maiores e pareciam meninas e mulheres de 25 anos. Então, essa relação de poder fica meio em curto-circuito, porque as meninas se interessam pelos homens mais velhos enquanto os meninos estão jogando videogame. Aí fica um descompasso... Talvez esse descompasso - a explicação da relação de poder - talvez o descompasso seja cultural. Porque você tem uma formação da mulher pela sociedade brasileira, pelo patriarcado, voltada pra cuidar das coisas e ser mais centrada. Talvez... Há explicações biológicas para isso? Há explicações biológicas pra isso. Há explicações culturais pra isso? Há

explicações culturais pra isso. Mas as meninas olham mais pros homens mais velhos. Né? Dificilmente, dificilmente no interesse da sexualidade as meninas vão olhar para os outros meninos. Dificilmente assim. Eu tô falando da experiência de observar vocês. Né? Então já vi muita coisa. Eu não saía com os professores... Vi muita coisa. Ouvi muita coisa. Eu tenho muita história. Né? Era um ambiente que me deixava mal. Particularmente, aquele ambiente... Tinha um professor de matemática, que jogava vôlei, que ele ficava... Ele tinha uma aluna, acho que uma aluna pequena no colégio, mas ele ficava com outras alunas. Não vou mencionar os nomes, mas acho que você vai lembrar, mais ou menos, quem são o professor de matemática e tal. Como outros professores. Só que aí você muda tudo, porque você tá lá numa relação, levando conhecimento, querendo discutir... Por exemplo, a minha matéria é uma matéria de português. E a minha matéria era muito sedutora, era literatura. E eu tinha que usar da sedução da literatura pra que todo mundo viesse. Então eu tive já situações na maioria das vezes em que eu era alguém muito aberto a conversar com todo mundo. Né? Então você tem que... Como que você faz isso? Não, sou aberto para conversar com todo mundo pra que essas pessoas tenham... Digamos, um interesse maior pela literatura, pela leitura. Então, teve até um caso, acho que foi no seu ano, teve uma menina que falou que namorava comigo e eu só descobri 8 meses depois que a gente estava supostamente namorando. Eu nunca troquei ideia com a menina, eu nunca saí com ela. E aí, um dia, ela me perguntou sobre um livro que eu gostava que era um livro do Saramago e perguntou falou... Essa menina até foi minha aluna depois mais tarde.

Cristina: Na época ela não era sua aluna?

Daniel: Não, ela era aluna. Mas depois eu fui para uma outra escola, que é o Poliedro, e ela foi lá e virou minha aluna de novo.

Cristina: No cursinho?

Daniel: No cursinho. Pra medicina. Mas já foi com o namorado, que o namorado também era meu aluno do N. na época. Então, as coisas se perseguem - claro que não é perseguição, ela saiu de lá porque foi fazer medicina. Né? E aí eu tava no outro cursinho especializado em medicina. Ela não foi por causa de mim, nada disso. Você entende? As coisas se confluíram ali. Mas, assim, as histórias são histórias relacionadas a poder,

relacionadas a uma estrutura social, cultural e relacionadas a essa coisa da aproximação da menina da sexualidade a homens mais velhos. E tem o abuso e o uso do poder por parte do professor. Isso acontece muito. O tablado, que é um palco, é... Existem, pra mim... Mais frágil do que a masculinidade, a heteronormatividade... Não existe nada mais frágil do que um hétero, é impressionante. Impressionante, dá pra ver isso. Mas existe algo mais frágil do que um hétero: o ego de um professor. É o ego de um professor. Você quer desestabilizar o professor ali, é só você questionar ele um pouco a mais sobre o conhecimento. Se ele errar, aí é complicado. Então, é uma postura muito viril. Então por isso que isso é natural. Que o professor, mesmo que ele não queira seduzir, a cultura, a estrutura social, ela é muito voltada pra essa... O normal, essa heteronormatividade, ela é viril, ela é fálica. Se você for observar qual é a relação... Porque tive... Tava falando exatamente, eu tive que, em alguns momentos, como um cara muito... Os meninos achavam que eu era gay. Os meninos achavam que eu era gay. As meninas tinham certeza que não. E eu via olhares e, claro, claro, esse jogo... Já usei de sedução para angariar aquelas pessoas "olha, não estuda muito", pra angariar a pessoa para o estudo. Isso eu já fiz. Que é um jogo arriscado. Ou você faz ou você não faz. Isso dá pra usar. Principalmente para ler um livro, pra iniciar os estudos... Né? São estratégias. As estratégias pedagógicas poderiam ser todas voltadas pra própria matéria. Mas não. O problema não é o professor, o problema não é o aluno, é o entremeio. A relação que se fez entre professor e aluna na cultura, nessa cultura que a gente tem aí. Eu lembro que no cursinho... No colégio não, tinha um tabladinho que ele era pequenininho, todos entravam com o mesmo jaleco, então, pra dar uma homogeneizada. Mas você olhava, quer dizer, se o professor estava mais cheiroso ou não, se a professora estava mais com o seio de fora ou não. Tinha uma professora de química que ela usava silicone, mas, aparência... Uma senhora, tal, né? Na época, querida, maravilhosa. Foi até mandada embora, mas por outros motivos, assim. Querida. Mas, no cursinho, o tablado do cursinho é um metro e meio. Aquilo ali é uma estrutura medieval. E o mais engraçado é que o cursinho fica aqui na frente do seu prédio.

Cristina: Ficava, né?

Daniel: Ficava, né? Eu passei aqui e vi "mas fechou?".

Daniel: Você não sabia?

Cristina: Não sabia, porque não tenho contato há muito tempo. Há dez anos ele era aqui. Eu lembro de entrar e um tablado gigante. Você dando aula de microfone. Então, todo mundo, os alunos cedidos mesmo assim pra saber o que você vai falar. E você queria... Então, ao mesmo tempo, é um trabalho pro próprio professor, pra professora, entrar em sala de aula e deixar só o que? Só o quadro. O que eu quero que fique? Então, era um exercício meu de "gente, eu não sou importante aqui, o importante é a matéria, olha o quadro". Então... Mas, assim, por isso também a escola diminuía - eu acho que tem um contra-ataque aí. Primeiro, a escola pedia um jaleco branco, todo mundo usava. Segundo, a escola dava um código pra você, eu era o LP alguma coisa. LP...1...2... Né? Acho que era LP um, um, dois. Que era o 112, alguma coisa assim. Que era o professor de língua portuguesa um, da frente dois. Né? Então, ele tenta tirar a sua pessoalidade. O sistema tentava tirar sua pessoalidade. E onde está a pessoa ali? Então ele vai se diminuindo, vai se diminuindo, mas ele dá muita aula. Então eu entendia também, eu entendia que eram situações de muito... Isso eu também posso porque eu virei coordenador e entendi também o outro lado. Que, em situações de muito stress, se a escola paga mal ou se a escola pega um pouco mais no pé, ele usa... O lucro dele, digamos, a forma de ele tirar - ele tira o juro - é, justamente, seduzindo as meninas e os meninos. Seduzindo não, consumindo mesmo, né? Elas estão a fim, eles estão a fim, ok. Façamos o jogo. Né? Isso acontece. Isso acontecia no A, eu lembro de histórias. Eu lembro de histórias de, de, de... De grupos de professores. Eu lembro de sentar num grupo de professores assim - isso foi em 2010 - um grupo de professores numa mesa de bar, na frente ali do A. Eu lembro professor - eu tava ali no meio obviamente - eu lembro que professor só piscava pra uma assim, pra outra, e indicava o banheiro. O banheiro era minúsculo, tal, então eu lembro que era um salseiro. "Olha, quem tá ali, não sei o que. Olha, o professor tá ali.". Então, ou seja, a hora que a gente se encontrava só pra conversar, virava a putaria. E era isso mesmo. Por exemplo, outro professor tá vindo pra festa, de repente encontra um outro professor transando com a menina na caçamba no meio da rua, do lado. Então, essas coisas, eles passavam dos limites. Isso era fato. E essa cultura, a gente começou a podar. Eu fui me sentindo mal, as pessoas foram se sentindo mal, é... E, a gente tem diálogos, essas coisas vão aflorando, aflorando, eu falei assim "não vale a pena, o que a gente tá aqui, eu estudei tanto pra quê?". Porque aí eu já estava no doutorado, né?

Cristina: Isso rola na conversa com os professores? Vocês falam sobre essas coisas?

Daniel: Não pra mim. Por exemplo, na escola onde eu trabalho hoje, os professores não falam pra mim. Por quê? Porque eu não falo pra eles. Eu não converso, por exemplo, se passa uma mulher, o grupo de professores olha, seja mãe ou seja aluna. Horrível, é horrível. Como eu não olho e, como eu não falo pra eles sobre qualquer tipo de coisa, então eles não dividem comigo qualquer papo sobre mulher. Mas você nota. Eu saio um pouquinho, eu volto um pouquinho, eu sei que eles tão falando "olha aquela aluna, nossa fluido aqui hoje, não sei o que". Gravíssimo. Eu sei histórias, por exemplo, agora, eu acabei de me colocar no meio de uma história gravíssima, porque eu descobri que a menina tentou suicídio. E aí eu descobri, porque... Era uma menina bonita e aí vários... Ela virou um nó da conversa assim. Ela ficou com quatro professores. Quatro professores.

Cristina: E você é coordenador do colégio ou do cursinho?

Daniel: Sou dos dois. Só que eu coordeno só uma parte, eu coordeno só a minha área do colégio todo. Então, o que acontece, claro que eu falei pro coordenador, a gente conversou ali em off...

Cristina: E essa menina era de onde?

Daniel: Era do cursinho. Então ela já tinha 21 anos, mais velha, mulher. Né? Mais definida e tal. Muito bonita. O problema... É, aí eu fiquei sabendo... Vi que ela tava... Na verdade, eu tava no pátio, foi assim: eu tava no pátio e ela tava chorando. Copiosamente. Eu perguntei o que que era. "Não, não, tal", aí depois eu perguntei pras amigas "Tá tudo tranquilo?", "Não, ela tá com problemas na família, o pai é muito duro". Aí depois eu perguntei pra ela "Tá tudo bem com você?", "Tá, tá tudo tranquilo. E desculpa por estar chorando.", "Não, que é isso". Eu mandei a mensagem "Que é isso, se eu pudesse, ali, te dar a mão ou dar o colo pra você chorar, ok, efetivamente". Só que, como ela era uma aluna muito bonita e andava no grupo das meninas bissexuais, as meninas tinham uma tara nela e queriam ficar com ela. Só que ela ficava com dois professores já e tava apaixonada por um terceiro. Meu Deus do céu. Salseiro, né? Aí eu descobri, fui vendo os romances, "o que que tá acontecendo?". Aí, descobri - foi uma situação meio brava mesmo, bem brava, outubro do ano passado. Eu tava na sala dos professores e ela se vestia um pouco vintage. Ela se vestia com uma meia calça, uma saia, sempre uma meia ou uma

cinta-liga e luvas. Interessantíssima, querida, educadíssima, educadíssima. E aí, uma professora perguntou, uma professora perguntou pra mim. A gente tava na sala dos professores, uma mesa como essa e ela perguntou assim "Daniel, você que é um moço elegante, chique, discreto, fala pra mim: o que você achou daquela gente que vem pra escola com luva?". "Olha", eu virei pra professora e falei assim "Olha, eu vi, eu achei interessante, mas o que eu posso dizer sobre ela é que ela é muito educada, sempre fala bom dia, sorridente, querida." Né? Aí, um professor lá da ponta diz assim "É, mas me disseram que ela tem problemas, tal". Aí, tá. Aí a professora aqui do lado falou assim "Sem contar que ela é bonita pra caramba". Né? Aí o professor "poxa, mas vir de cinta liga e tudo mais". Eu falei assim "olha, parece que ela gosta de moda, é o que ela quer estudar". Aí beleza, passou, isso era uma quinta feira. Outubro. Quinta feira. Aí vai fim de semana, volta, tal. Beleza, ninguém falou nada, aí vejo ela postou nas redes sociais Rivotril assim, tal, beleza. Ela colocou crush, Rivotril, crush e Rivotril. Tal, passou uma semana, passou um tempo, aí eu vejo... Aí ela tá de luva, tal. Aí me comunico "Tá tudo bem o Rivotril, tal?". Aí ela me mandou uma foto do pulso dela cortado assim. "Quando foi isso?", "Foi sexta-feira passada, não sei o que", "Você tá bem?", "Não, minhas amigas contaram pros meus pais, não sei o que" das tentativas, um corte fundo mesmo. "Poxa, o que aconteceu?", aí eu fui lá e perguntei pra amiga. E aí fui me envolvendo, esse é o problema, você não sabe o limite.

Cristina: E onde aconteciam essas conversas? Mensagem?

Daniel: Mensagem ou mesmo nas redes sociais, no Instagram ou Messenger. E perguntei "o que aconteceu ali? foi grave, né? poxa, eu vi umas fotos, ela me mandou uma foto aqui". Ela falou assim "ela te mandou foto?", eu falei assim "mandou". "e você conversa com ela?", eu falei "não, eu só falei do Rivotril, perguntei outra vez se ela tava bem...". "Não, professor, é complicado e tal, tal, tal, ela tentou o suicídio sexta feira. Ela ouviu coisas que ela não queria ouvir e tal. Porque ela descobriu que um cara que ela gosta falou o nome dela". Cris, eu só... Falei assim "Quando que foi isso?", "Sexta feira?". E, tipo... "Um cara que ela gosta? Ela não gosta de um professor?". Né? Lá? Ela falou assim "é, como você sabe disso?", "ah, porque eu vejo que ele é casado, só que ela fica sorrindo e procura ele e tal, fica sorrindo". Tá. Aí eu liguei os pontos, porque quando... Não, sabe o cara que tava lá na ponta que falava "ela gosta de apanhar, essa menina tem problema", sabe essas coisas negativas? Alguém da sala dos professores contou para ela e não fui eu.

Se não fui eu, pode ter sido o cara. Então ou... Ou porque eu tava... Então ou as mulheres. Aí eu falei assim "Olha", eu juntei um ponto com o outro e falei assim "Olha, seguinte, você tá ficando com algum professor?", ela falou assim "fico", só que eu sabia a menina era lésbica. Aí eu virei pra ela assim "Você fica com alguma professora?", ela falou assim "F., pelo amor de Deus, não conta isso pra ninguém". Eu falei assim "tá, então ó, eu não conto, não tenho por que contar, porque eu só perguntei se a sua amiga tava bem, o que aconteceu e tarara e você ajudou ela. Então vamos fazer o seguinte, ó: eu ajudo vocês, mas só me fala se ela tá bem, se ela precisa de uma ajuda psicológica, entre outras coisas". Aí, no final das contas, ela não ficou com esse professor, ela ficava com outro professor, no final das contas, as meninas ficavam todas juntas. Essa menina pegava ela e... Era um rolo, um rolo. Mas um rolo gigante assim. E agora, agora... Tinha uma outra menina envolvida que não pegava ninguém, mas agora eu descobri que essa outra menina que falava mal dela e divulgou todas as histórias dela com os professores é namorada da outra que era melhor amiga dela. Sabe aquela coisa de filhadaputice? Assim, uma história totalmente... E aí faz parte do que? Faz parte de uma estrutura de sexualidade. Então a escola permeia a relação de poder, mas tem potências.

Cristina: E você não descobriu quem vazou a história?

Daniel: Sim. Que é a namorada atual da menina que era melhor amiga dela. Eu não tenho o Instagram dela. Ela tem o meu Instagram, mas o Instagram dela é fechado e ela não deixa eu entrar. Mas eu vi por outras pessoas. Vieram me falar "Daniel, você viu que tal pessoa tá namorando tal pessoa?", eu falei assim "Como assim?", "É". E a outra menina que teve todo o problema, que quase se suicidou, ela não tem mais rede social, não tem mais nada, mas tá fazendo faculdade e tá super bem. Mas não tem nenhuma rede social. Nenhuma. Nenhuma. Ela não tem nada. Nada, nada, nada. E o que que acontece efetivamente: será que é professor que começa isso? Ou será que é aluno que começa isso? Então eu fico pensando efetivamente você lá tá lá se descobrindo sexualmente. Você tem descobertas, você tem hormônios que te encantam... Seja um professor de literatura ou de matemática. Quantas vezes, quantas vezes, Cris, eu recebi... É, eu tenho uma relação muito boa com os alunos. Muito boa, são grandes amigos assim. Porque eles sabem... Eu tenho relação de amizade de mais de... Com aula, de mais de 20 anos. Eles são meus amigos. Tem gente que fez mestrado antes de mim. Doutorado antes de mim assim. Tipo, é impressionante, então a relação é bem simbiótica. Mas é um jogo difícil. Conheço

professores que não se envolvem de jeito nenhum. Assim, consegue ser uma ilha. Não se envolve de jeito nenhum. Não quer rede social, não quer aluno em rede social, não quer contato. Não quer falar nada, faz seu trabalho e vai embora. Porque sabe que vai dar problema. E tem professores que fazem o jogo duplo. E tem professores que fazem dessa vida profissão. Como tem meninas que fazem dessa vida profissão. Você entende? Então, qual é o limite... "Ah, a escola romantiza o professor", não é que a escola romantiza o professor ou a professora. A sociedade brasileira tá baseada numa hierarquia. Então, um jaleco branco de médico dá mais status. Falou que é engenheiro da Poli, em determinada época, dá mais status e chama mais atenção. Você entende? Tem certos núcleos... Eu nem falo que eu sou doutor em alguma coisa, porque isso chama a atenção também. Né? Isso afasta pessoas e ao mesmo tempo que atrai outras pessoas. Então acho que a questão hierárquica cultural da relação de poder, eu acho que isso é muito forte na cultura brasileira e na cultura que a gente tá montando nas escolas. É uma estrutura... Mas isso tá acabando. Aí eu posso falar de outra coisa - isso tá acabando, isso tá sendo diluído. Nós estamos formando hoje professores muito mais conscientes disso. Então, por exemplo, esses professores que ainda praticam essas coisas são professores anacrônicos. Eles tão com o pensamento anacrônico, tão com o pensamento no passado. Antigamente, se ele pegava tal coisa, hoje não dá mais. Hoje você tem mensagens, hoje você tem tudo. Você tem geolocalizador, você tem tudo. Esse professor, eu descobri que ele se comunicava com a menina por e-mail. Presta atenção! Então, ele tinha um e-mail, eles não se comunicavam por WhatsApp, Instagram, porque eles não podiam, porque ele é casado. Ele se comunicava com a menina por e-mail. Mas não é a primeira pessoa que fala isso. Uma outra menina do A, que tava aqui, ela se comunicava também por e-mail com outro professor que não tem nada a ver, que é um outro professor. Então é uma prática deles... "Como você se comunica? Sinal de fumaça, e-mail, bilhetinho? Como que você faz?". Tanto é que, nessa escola que eu trabalho hoje, não existe isso de mandar bilhete pro professor. E se mandar bilhete pra mim eu não abro. Se tiver alguma dúvida, pergunta ali. Porque todas as dúvidas eu vou responder pra você no tech a tech. E sai pra lá. E a minha relação contigo é essa, aberta, dinâmica, tranquila. Não é professor, é ser humano com ser humano. É potência com potência. Tanto é que, quando eles vão me perguntar, eu desço do tablado pra fazer uma relação de interação. Mas isso, eu perco muito com isso, ao mesmo tempo que eu ganho. Porque o aluno que vem, ele já vem com a cultura - lá em Sorocaba, principalmente, no interior - o aluno vem na cultura, tem um O., de Sorocaba, que a relação professor pegar aluno, aluno pegar professor, vem da cultura,

vem da água. Aí foi pro colégio. Parece que é uma estrutura que vai se retroalimentando. E como que você faz pra sair disso? Ou você não participa, ou você não trabalha num lugar desses de jeito nenhum, ou você vai lá e dá o exemplo de não fazer. Aí que tá o jogo, aí que é o jogo. Porque as alunas... Eu tava namorando quando eu comecei, uma mulher querida, fez Dante Alighieri e tal, linda, queridona. Ela não aguentou o baque. A hora que eu tava na universidade dando aula, aí fui pro cursinho de novo, ela não aguentou o baque. Falava pra ela "olha, as redes sociais são de interação e as pessoas vão buscar mesmo e meu trabalho vai seduzir pessoas porque eu vou ficar na cabeça delas assim com temas que elas vão ter que escrever textos para que eu leia". Então passam horas, depois elas me esquecem, eles me esquecem, mas eles vão passar dias pensando e querendo saber o que que eu como, que que eu ouço, pra onde eu ando. Pra saber se eu sou real mesmo. Ela não aguentou, ela não aguentou, não aguentou.

Cristina: Mas qual o contato que ela tinha com isso?

Daniel: Pouco, porque... Só que eu vivo, professor vive 24hrs isso tudo. Então... E, com a escola, pouco. Né? Mas pessoas... Acho que esse simples fato de pessoas me adicionando no Instagram ou pessoas tentando conversar comigo pelo Facebook ou eu conversando com pessoas sobre assuntos diversos. Por exemplo, hoje, antes de vir para cá, eu estava dando aula para um grande aluno que vai prestar cinema. Eu tava dando aula, domingo à tarde. O nosso cumprimento inicial "tudo bem, querido?", "tudo bem". E, no final, é "beijo pra você", "beijo pra você". Você entende? É um aluno. E nada de sedução. Ele sabe que eu sou hétero, eu sei que ele é gay. E nada de sedução. Nada. Ele me fala de quem ele gosta, eu não falo nada eu fico de boa, né, entre outras coisas. Mas eu sei porque ele tá na descoberta dele. "Olha, eu falei pros meus pais", "Pô, que maravilha, como que eles...". Então eu participo de bastante coisa, de muitas intimidades. E aí que tá o limite. O professor vai cada vez mais participar dessas intimidades, porque se aflora cada vez mais cedo certas potencialidades sexuais. E aí você vai ver alguém que tem conhecimento, preparado para fazer aquilo, que fala bem, com voz ótima, com lousa maravilhosa... Você tinha professores de História que eram maravilhosos. Você tinha dois professores de História lá que eles faziam uma lousa... E um deles era bonitinho. O outro era centrado, mas um deles era um gato. Tinha até fotos no Instagram, no Orkut ou Facebook na época, "to tendo aula com Deus, tal". Isso tudo vai o que, alimentando que ele é realmente um Deus. E isso vai alimentando o sistema de sedução. Então você se

seduz pela imagem, pela ideia, né. E o sistema é muito propício pra gente. Primeiro que... Muito propício pra homens. É normal ser, a heteronormatividade, então o normal é ser hetero. E o mais normal, o ápice da heteronormatividade é ser homem. Não é questão de ser mulher, é ser homem. Né? E aí esse ápice da heteronormatividade, o que que acontece. Você ser o homem e ter poder e ter um monte de jovens no seu entorno e mulheres bonitas, você é um cara mais poderoso. Mais poderoso. Tem alunas que eu dei aula para elas aos 15 anos, até hoje, até hoje elas me procuram pra conversar sobre outras coisas. Até hoje. É impressionante. Né? E isso acontece. E... Como eu sou solteiro, então aí é diferente. A... Por exemplo, nunca fiquei com ela, nunca tinha ficado com ela, mas hoje ela tá com 25, já formada, no mercado financeiro, mora aqui na região, mora até... Mais pra baixo, no sentido Rua Augusta pra Pinheiros, aí rolou relação sexual. Rolou essa coisa... Aí já não é professor-aluno, aí já é homem e mulher, porque já é 25 anos, já namorou, já deixou de namorar. Se se encontrou, é porque é outro rolê, né? É outro rolê. Mas pode ser um resquício dessa relação professor- aluno. Eu num descarto, acho que também é. Né? Acho que também é.

Cristina: E enquanto professor, nesses tantos anos de aula, você já se deixou seduzir por alunas?

Daniel: Hm... Se for... Não, não, não, não tanto assim. Raras exceções. Se deixar seduzir por aluno... Difícil. Porque você tem que sempre... Porque primeiro, durante muito tempo, a boa parte que eu fui professor, eu fui casado, né? Então, quando eu me deixei seduzir por aluno, eu me separei. Né? Não é seduzir. Quando eu me apaixonei por um ex aluna, aí sim. Aí me separei. Foi no mesmo momento assim. A partir do momento em que eu me apaixonei, aí eu me separei pra fazer minha vida. Isso em 2009, 2010, né? Me separei aí pra... Mas não fiquei com a menina que é gente boa pra caramba, uma grande amiga, a gente tem um vínculo enorme hoje, ela já tem 30 anos assim - ela tinha a minha idade praticamente quando a gente... Hoje, né. Quando a gente... Foi paixão, de fato, dos dois lados. E muito difícil, porque tem a questão dos pais, né. Tem a questão... Tem um monte de coisa, tem culturas diferentes, né.

Cristina: Ela era aluna na época?

Daniel: Aluna... Ela praticamente não era minha aluna assim. Porque eu nem notei que ela era minha aluna. Né? Eu vi poucas vezes, mais pro final do ano e eu tava no processo de separação já. Então foi uma coisa meio, quase que, eu tava no processo de separação aquele ano... E ela apareceu. Olhando pra mim, falou assim "você tá com o olhar triste". E aí ninguém notava que eu tava triste. Aí ela foi se aproximando do jeito dela e a gente nem queria, a gente foi conversar sobre outras coisas com outra amiga, na verdade, elas queriam conversar sobre outras coisas, ter amizade mesmo, e a gente acabou se envolvendo naquele momento. Mas... Não, assim. Não, não. Não lembro de ter histórias de... Essa foi um envolvimento bem forte.

Cristina: Ela era do colégio?

Daniel: Não, não era do colégio. Nunca me envolvi com aluna do colégio assim. Nada. Já vi, obviamente, nunca me deixei. Por colégio não tem como. No colégio, dificilmente, assim. É... Dif...

Cristina: Mas você via acontecendo?

Daniel: Via. Bastante. Via também o dilema dos professores. Tinha um professor maravilhoso, querido, de biologia, que ele falava assim "meu, é muito complicado, ela tem 15 anos, eu tenho 25 e eu não to conseguindo segurar", ele falou pra mim "não tô conseguindo segurar e também não sei, não queria perder a oportunidade, porque vai passar o tempo". Né? Dele com ela assim. Mas acabou não ficando com ela. Mas uma menina bem sedutora da tua época, bem sedutora. Eu lembro de ir na formatura da turma de 2009, eu lembro de ir na formatura, tá no meio da formatura, as meninas... Eu tô com a mulher na época, começo de 2009, tô com a mulher na época, tô indo na formatura, elas correram atrás de mim e veio essa mais sedutora veio e arranhou as minhas costas inteiras assim. Eu tava com a esposa na época. E ela era do primeiro ano e era formatura do terceiro, então ela veio correndo assim, elas vieram juntas, tal, arranharam assim minha mão assim... Não... De forma sedutora.

Cristina: E a sua mulher?

Daniel: Na época, eu segurei a mão dela, fiquei com ela.

Cristina: Ela ligava pra esse tipo de coisa?

Daniel: Claro que se incomoda, mas, ao mesmo tempo, eu tô com ela e... Meu tratamento com ela foi extremamente respeitoso e com cuidado. A partir do momento em que eu notei que ia faltar respeito e eu tava já no processo, eu saí fora. Ela tentou segurar um pouquinho, mas eu saí fora. Não tem como, era uma outra coisa. Eu sabia que eu tava dando abertura para várias outras coisas. Agora, essas meninas, não teve envolvimento nenhum, né. Mas, sim, foi muito complicado. Porque elas vão falar "ah, mas você me seduziu", eu falei "caramba". Você entende? Eu entrava e saía de sala de aula, eu brincava com vocês porque eu gostava de vocês, gostar de vocês é gostar do ser humano de vocês, não gostar sexualmente de você. Né? Eu acho que tem tantos meninos bonitos por aí, se divirta... Né? Essa é a grande sacada. Mas a estrutura prejudica a gente. É isso que eu queria falar. Acho que a estrutura prejudica a gente. A gente é agente nisso também, né? Não somos passivos. Mas prejudica quem quer fazer um trabalho sem muita sedução. Você tem que entrar no jogo. Eu tinha o maior Ibope do colégio na época que você... Eu tinha o maior Ibope do colégio. É... E eu não maltratava ninguém. Era muito engraçado porque o colégio era voltado para exatas, né? E eu tinha o maior Ibope do colégio sendo de Humanas. Porque o trato com todos vocês era um trato muito horizontal, muito querido, né? Abraçava todo mundo, cumprimentava todo mundo, chamava todo mundo pelo nome. Era essa diferença assim. Isso é muito sedutor, por um aspecto, mas ao mesmo tempo, a maioria, com certeza... Por exemplo, a gente tava conversando, com certeza, eu nunca te tratei mal e você nunca me viu dessa forma. Você entende? Então eu sabia onde tinha uma tensão maior, entre outras coisas. Tinha aquelas meninas que eram apaixonadas e foram apaixonadas há um tempão...

Cristina: E como você percebe isso?

Daniel: Pelo olhar, pelo jeito, pela vergonha. Né? Depois, vai se confirmando com o tempo, né? Na época, se confirma, depois se confirma. Muitos amigos meus, assim, os meninos - tinha um menino que namorou uma menina que era apaixonada por mim. Depois, né? Falou assim "Não, Daniel, você e tal é platônico puro, né?". Ele falou assim "é, aí é complicado, né? Ela já me contou e tal, é platonismo, impressionante". Né? Então é uma relação totalmente diferente. Você nota. Nos trejeitos. Tem uma dança da sedução,

né? Tem uma dança do acasalamento, alguma coisa assim, né? Por exemplo, tem trejeitos - mexer no cabelo... Mexer no cabelo demais, se esconder um pouco, fica ruborizado ou... O homem também tem traços que demonstram. Você vê que tem uma tensão acontecendo. E é muita gente. Dificilmente entre muitas pessoas - eram 10 turmas de primeiro, 10 turmas de segundo. 10 turmas de terceiro. 60 alunos, são 600 alunos de primeiro, desses 600 dificilmente vai ter alguém que não seja vidrado, apaixonado ou tenha uma paixonite pequena pelo professor. Dificilmente. Né?

Cristina: E no E. era separado por sala de desempenho, você percebia diferença em relação a isso?

Daniel: Percebia. A galera mais sexualizada era das últimas salas. A galera mais... Eles gastavam mais tempo do que as primeiras salas. As primeiras salas eram mais focadas. Focadas, focadas. As meninas da primeira, segunda e terceira sala, focadas. Queridas, queridas. Os meninos, queridos. Os meninos queriam resolver os problemas de matemática e as meninas queriam educadamente cumprimentar você. Agora, nas últimas salas não. Aí as meninas já eram mais atacadinhas, aí elas eram baladeiras já. Né? Falava "Ah, eu só preciso de nota pra passar, não tenho bolsa, sou rica, então posso ir pra praia" e aí a vida é uma outra coisa. Cada um tem a sua conotação, né? Tem muito poder na vida, né? Você tem dinheiro, tem carro, por que eu não vou seduzir o professor? Por que o professor não vai sair comigo? Tem tudo isso também em jogo. Mas eu percebia. Você percebe quando a aluna tá mais seduzida, você percebe quando o aluno tá mais incomodado. Quando o aluno ficava muito incomodado, eu me aproximava muito dele pra brincar. Porque às vezes fica meio que uma briga de galo assim, ele achando que eu vou tirar as meninas dele, então eu abraçava o aluno, brincava, me tornava mais amigo deles. Porque pra mostrar "velho..." se ele quisesse contar alguma coisa, ele ia contar, eu ia falar assim "amigão, eu sou adulto, velho, tô aqui pra te ensinar aquilo ali". Aí eles logo notavam, jogavam bola comigo, pela aproximação eu deixava bem claro que eu me dedicava totalmente aos ensinamentos ali, né, e não à sedução. No entorno do E., tinham vários hotéis. Eu nunca saí como aluna do E. e fui pros hotéis ali, né. Mesmo, mesmo... Nunca, nunca, nunca, nunca.

Cristina: E isso acontecia com outros professores?

Daniel: Isso acontecia com os outros professores. Né? Casas e tudo mais. Onde você ia nos intervalos e tudo mais. Acontecia. Tem histórias e histórias, né? Tem, tem sim. Mas nunca assim. Com essa menina que me apaixonei, sim. Porque aí era cursinho, aí sim. Era, já tava separado, aí sim. Ela já não era minha aluna, porque foi final do ano mesmo, foi novembro pra dezembro. Novembro acabou a aula, dezembro vai poucos alunos e aí a gente se envolveu em janeiro para fevereiro do outro ano. Aí sim, aí sim eu saí com ela. Aí já não era aluna e ela já tava fora e tinha as coisas dela. Aí sim, os hotéis da região, aí beleza. Mas aí era um relacionamento amoroso. Mas num...

Cristina: Mas eu lembro dos boatos e eu lembro que seu nome constava (risos).

Daniel: Muito, muito.

Cristina: De onde que vem isso?

Daniel: Eu lembro dos boatos e os boatos eram bem fortes assim. Mas eu num...

Cristina: Isso te prejudicava de alguma forma?

Daniel: Prejudicava, porque... Prejudicava em um ponto. Mas eu falei assim "eu vou ter que jogar esse jogo". Então era muito boato. O boato da menina que namorava comigo há oito meses e eu não estava sabendo, nossa, eu surtei. E teve uma turma que eu tive que falar pra turma, eu falei "galera...". Porque alguém me contou, porque foi muito estranho. Os alunos da tarde - a menina era da manhã - os alunos da tarde, aí um aluno muito gente boa, G., tal, eu lembro o nome dele. Ele tinha uns dreads assim, ele era meio ruivinho. E ele falou assim "psor, eu fiquei sabendo de umas coisas". Eu falei assim "pô, G., o que você ficou sabendo, cara? Fala aí", eu todo descontraído e ele tenso assim "não, psor, não quero contar não, tenho vergonha". "o que você ficou sabendo? agora eu quero saber, velho", "não, psor, fiquei sabendo de umas coisas aí", "como assim, mano? que coisas?" e eu entrando em sala de aula. "É, psor, fiquei sabendo que você pega uma mina, meio uma japinha da manhã". Japinha da manhã? Aí eu virei assim, eu virei na frente dele, falei na frente dele assim, indignado "que japinha, mano?", "a tal e tal", eu falei assim, na frente dele, e aí fui antiético pra caralho, porque fui no susto assim. Eu falei assim "aquela pirigueti, mano?". "É, psor". Eu falei assim "caralho", aí já não consegui dar aula. Aí já

não consegui dar aula, porque fiquei fora de mim, porque porra, velho, como assim? A menina, aí você vai lá, né? Eu tinha um blog na época que falava de literatura, aí eu descobri que ela foi atrás do blog e ela lia o meu blog diretamente e via os textos que eu tava lendo, então ela me perguntava - e eram livros que eu gostava - então ela me perguntava por fora. E se comunicava comigo quase todo dia pelo Messenger pra falar alguma coisa, mas eu não falava nada de sedução. "tá tudo bem aí?", "opa, ó, tô lendo tal coisa", "ah, legal, leia mesmo". Então ela me mandava, então eu ficava, então ela tinha um... Os boatos foram muito grandes, porque eu descobri que tinha um - olha que coisa grave que você tá me fazendo lembrar que é muito louco - é, ela tinha mensagens minhas para ela no Messenger.

Cristina: Naquela época era muito mais difícil divulgar essas coisas também, né? Não tinha WhatsApp...

Daniel: Não, mas ela conseguiu, porque tinha um grupo na internet, tinha até o nome do grupo que era "os podres do E.", alguma coisa assim, e isso começou a circular no Dante que o professor tal namorava a aluna tal. E isso foi 2009, não, foi 2010. Foi um dos motivos que me fizeram pedir demissão. Porque eu não tinha ficado com ela, não tinha seduzido a menina, ela que perseguiu e aí quando ela conversava, eu era educado em responder e ela brincava comigo, eu brincava com ela, mas isso são brincadeiras. Por exemplo, a gente brincava, falava alguma coisa brincalhona, aí ela brincava, eu brincava também. Só que essas imagens, esses prints e tal foram e... Aí eu parei de fazer. Assim, tipo, aí a minha vida, eu saí fora e eu parei de fazer. Poxa, os alunos, eu quero conversar com eles e eles tão usando de má fé com as mensagens. E olha que que tá virando. Foi parar no Dante, foi parar no Bandeirantes. E isso boatos que aparecia o meu nome, porque eu andava com os caras que faziam, né? [estralo de dedo] E aí quando você anda com os caras que faziam, você tá no meio, né, mesmo que você não faça, faz parte da quadrilha. Se você tá num grupo de 4 pessoas, se um faz, rouba um banco e você tá junto e você nem sabe, você faz parte daquele grupo. Então esse era o problema. E aí eu fui aprendendo. Agora a pergunta que você fez é como eu lidava com isso: jogava o jogo. Porque eu notei que o jogo era aquele, então eu só poderia diluir se as pessoas descobrissem realmente quem eu era. Então eu tocava violão, brincava com vocês e era muito gostoso tudo aquilo, muito legal. Mas, realmente, realmente, esses boatos... Isso mexeu, mexeu bastante. Porque quando eu dava aula para você, foi 2010. Lembra que eu

me separo em 2009, eu começo a ficar provavelmente com essa menina que era realmente namorada, então não podia namorar outra... Que também não era do colégio, nem era do colégio. Ela mora na Zona Norte. Né? Então os boatos talvez por saber que eu ficava com uma menina que fazia cursinho no ano anterior, talvez rolava um boato, tal. Mas era um relacionamento mesmo, só não ficamos juntos por causa de muita treta assim. Porque era muito difícil mesmo. Mas eu lembro, lembro dos boatos. E jogava com ele. Jogava mesmo. Mas não seduzia, se você olhar minha postura em sala de aula, aí você pode... Você, você como observadora poderia observar. Poderia mencionar que tipo de sedução e fiz com alguma aluna ou aluno. Tipo, por mais que tinha o boato, você vai lembrar você recebendo o boato. "Deixa eu observar o que o Daniel faz, quem é a menina que ele pega". Se você verificar, falar assim "pô, Daniel, tal menina você não pegou?" Aí eu te respondo "não". Você pode falar assim "Daniel, você pegou tal menina?".

Cristina: Não lembro o nome de ninguém.

Daniel: Exatamente. Nada. Nada, nada nada. Nada, nada, nada assim. Em 2011, final de 2010, já não mais professor... Final de 2010, em 2011 já não era professor do E., é... Lá pra 2011 assim, julho de 2011, já tava em São Carlos, voltando, aí sim, aí eu quase namorei uma ex aluna. Era outra que morava, era vizinha de casa, mas eu conhecia a mãe dela, a mãe dela me conhecia e tal e ela era apaixonadíssima. Essa era apaixonadíssima.

Cristina: Mas era ex aluna?

Daniel: Ex aluna, ex aluna. Essa era ex aluna. E essa, mas ela fazia colégio. Verdade. Agora que você me fez lembrar. Ela era aluna do colégio. Mas não posso falar o nome.

Cristina: Sim, mas, na época, ela tava no colégio?

Daniel: Tava no colégio.

Cristina: Ah, tá. E você não estava mais?

Daniel: Não estava mais. É, isso. Mas ela tava no colégio, com certeza. Agora você me fez lembrar uma coisa que eu nem me toquei. Verdade. Porque ela tava, tava no colégio.

- Entendi. E ela te conheceu no contexto do colégio.

Daniel: No colégio. No contexto do colégio. Bem no contexto do colégio.

Cristina: Ela tava no terceiro ano nessa época?

Daniel: Terceiro, terceiro. É. No colégio. Gente boa pra caramba, querida. Uma querida assim. Uma querida. Ela me salvou do inferno praticamente assim. Tinha acabado de separar, tinha acabado de terminar um relacionamento, eu tava muito tranquilo, muito tranquilo, fazendo outras coisas já em São Carlos e ela quis ficar comigo. Me salvou assim em várias coisas. Cuidado, é... Uma maturidade fora do comum, os pais dela eram mais velhos assim, pais separados, mas muito querida. Ela foi muito parceira. Muito parceira. Um anjo mesmo, assim. É, acabamos porque a gente falava "olha só, a gente não tem mais reciprocidade, né" e ela "é". E a gente acabou assim, dialogando, conversando, começamos com diálogo, terminamos com diálogo. E, assim, terminamos. Ela é muito querida, é, acho que ela é da sua turma, eu acho que ela é da sua turma ou, da turma anterior. Não da mesma sala, mas do mesmo ano.

Cristina: Ah tá, das 500 pessoas que entram (risos).

Daniel: É, eu acho que do mesmo ano, porque ali tinha.... É, não tem como, gente, muita história, muita história. Aí existia a mulher objeto, existia o uso, existia a hierarquia.

Cristina: Eu queria que você me falasse também um pouco dessa diferença. Porque tem muito professor que quer pegar a menina e também tem professor que se apaixona mesmo. Até na época lá tinha um professor que estava namorando uma aluna do colégio.

Daniel: Não era o U., que namorava uma menina...

Cristina: Não era o T., mas acho que depois que você tinha saído.

Daniel: Ah, depois que eu tinha saído, tá, beleza, o T., pode crê, fiquei sabendo.

Cristina: Que namoro mesmo, que gostava e tal.

Daniel: Eu não lembro da menina, mas sim.

Cristina: Chama G., eu acho.

Daniel: Possível, possível.

Cristina: Mas você percebe essa diferença também?

Daniel: Percebo, como vocês percebem, vocês sabem o que tem futuro e o que não tem. Mas as vezes, nenhum relacionamento humano, vamos falar... Você não sabe qual é o início e qual é o fim daquilo. Fala pra mim, o dia em que você se apaixonou pelo professor do H. E se você sabia que aquele fim ia ser aquele. E com o professor do N. Você entende? Você não sabe qual o início e qual o fim. Então, ele não sabe se a pessoa tem esclarecimento para entender todo o processo, né? Hoje eu trabalho só com cursinho. No ano passado, por exemplo, uma menina saiu comigo e falou assim: "Não, agora a gente vai sair até o final do ano, tá tudo garantido." Ok, beleza, aí ela foi para S. Ok, fechou. Você entende? Mas aí era um relacionamento, aí são mulheres. "Você já namorou?", "Ah, já namorei.". Aí estão no terceiro ou quarto ano de cursinho. Vou ficar com você, porque quero ficar com você e acabou. Isso acontece no Tinder, no... Como que chama os aplicativos de paquera? Happn, isso acontece na Augusta, isso é relacionamento humano, assim.

Cristina: Você acha que nesses casos não está em jogo a diferença de poder ali que você fala de professor-aluno?

Daniel: Tem, não é que eu não acho que não tem, tem. Só que as coisas são muito claras. Você sabe o que está acontecendo. Não, não sou eu que falo; "Olha, mano, a gente vai se pegar até o final do ano, tá garantido". A menina fala pra você. Então, é ela que tá pegando você. Né? Isso conta muito. Entende? É ela que tá pegando você. "Olha, é isso, vou para a faculdade.". Claro, ok. Você tá solteira, eu to solteiro, então fechou. Vamo bora. E eu sou muito livre nisso, eu sou solteiro para isso, assim. Para ficar de boa, para sentar, conversar, ter tempo, trocar ideia com todo mundo. Não tem algo preso. Quando encontra

alguém novamente, obviamente, fecha a casinha e já era. Mas tem a relação hierárquica, sempre vai ter uma relação de poder. Ou alguém que quer usar. Às vezes, não. Às vezes a questão é tão simbiótica. Por exemplo, essa menina ficou e não contou para ninguém. Não contou para a irmã, não contou para a mãe, não contou para ninguém. Eu também não contei para ninguém. Então, é uma relação realmente; “Olha, eu quero você para isso e eu quero você para isso, acabou.”. “Vou te visitar.”. Tá bom. Fechou. Resolvemos isso? Resolvemos isso. Então, tá. Então, não é contar vantagem e também ninguém sabe que eu fiquei com essa menina. Porque eu não conto para ninguém. Eu não contei nem para os meus amigos de colégio, eu não conto para outros homens. Ninguém sabe o nome, como foi. Você entende? Realmente, ela tava ali, esperando que eu fizesse alguma coisa. Eu não fiz durante meses, meses, meses. Até que ela falou assim: "Você não vai fazer nada? Olha, só quero isso, isso e isso". Mas tem relações muito... Até hoje assim. Eu lembro de um professor de física do I. que eu perguntei: "Faz quanto tempo, das meninas que você sai, quais delas não são suas alunas ou não foram?". Aí ele falou assim: "Difícil hein? Todas elas são, faz tempo que eu não saio com alguém que não seja minha aluna". Isso me assustou também, porque você está num grupo de trabalho e fazendo todo o consumo. Por fora, eu já não, todas as mulheres que eu ficava até então era de fora, não tinha nada a ver com o trabalho. A não ser a primeira, em 2009, a não ser essa segunda de 2011, depois passei um bom período ficando só com mulheres mais velhas, né, mestrado e doutorado, sempre. Até, mesmo no J., me mantive distante, não ficando com nenhuma aluna. Fiquei com uma aluna em 2012 para 2013, mas, ela tinha 28 anos, era uma mulher, formada em odonto, ia prestar medicina também. Ela comprou ingressos para os Los Hermanos para mim, sem eu pedir, então ela tava querendo mesmo alguma coisa. Querendo muito, então foi uma outra relação, mas era uma relação professor-aluno. Aí as outras mulheres são outros relacionamentos, outras questões, pessoas que eu encontrei em palestra, aí são outras relações, em bar, amizades em comum, aí são outras relações. Ai depois de 2016, 2017 que a menina não aguentou, a mulher não aguentou, essa proximidade com os alunos. Ela não aguentou, né. Porque ela estudava no D., aí veio do D., e ela era mais velha, assim, ela tinha 28, hoje deve estar com 31, mais ou menos. Mas ela era muito ciumenta, só que no D. ela já tinha essas histórias, no O. ela já tinha essas histórias e eu não era o professor que ela achou que eu fazia. E aí foi muito difícil pra ela e pra mim. Aí rompeu e eu fui fazer outras coisas. Aí eu dei de solteiro mesmo e a hora que vira solteiro, já era. Ai o que caiu na rede mano, vai pra lá e pra cá. Mas eu realmente fico chateado com essas relações de uso do poder para pegar aluno. Mas as

alunas ficam muito em cima, sim. É impressionante. Demora uns 3, 4 meses para elas notarem que você não quer nada.

Cristina: E você acha que isso é porque você vem de colégios que tem essa relação muito estreita com cursinho? Ou você acha que se fosse um colégio tipo C., assim.

Daniel: Eu acho que sim, eu acho que é a estrutura do cursinho que mistura a cabeça da meninada. Porque no cursinho você já terminou o colégio e você já é mais velho. Então, você tem ali pessoas de 17 a 30 anos, 35 anos. E, no colégio, não. E, se você tiver uma amiga, ou um amigo, que façam cursinho... E as histórias do cursinho são histórias muito mais abertas.

Cristina: Não precisa nem ter amigas, as histórias do cursinho vêm pro colégio.

Daniel: Exatamente! Vem pro colégio essa sexualidade, aflora no colégio também. Por exemplo, essa história que eu namorava uma menina que era do cursinho, respinga no colégio. Quem é? Quem que pega aluna? É mais nova, é ex aluno, não é aluna? Você entende? Ela era mais nova, realmente, que eu, assim, na época. Então, isso chama atenção. Então, acho que sim. Por ter uma história de cursinho e colégio.

Cristina: Você nunca deu aula em colégio que não tem esse vínculo com cursinho?

Daniel: No I., que é outra coisa, aí é faculdade e o ensino integrado. Não respinga, a faculdade não respinga no cursinho integrado.

Cristina: E a instituição no meio disso tudo? Eu queria saber. Porque, poxa, rolava tanto boato no N. de tantos professores e não pode né? É um colégio. No cursinho eu não sei.

Daniel: Chega na coordenação. Se a coordenação mexer, vai feder. Porque vai respingar até no dono. Porque a estrutura toda tá carcomida por isso. Dizem até que a S. foi aluna do marido dela. Então você tem uma estrutura carcomida. O colégio passa um código de ética.

Cristina: Fala sobre isso?

Daniel: Fala, né, é escola, escola tem que mexer nos tabus, né. Ela fala sobre isso, mas ela fala e você sabe - e os caras tão do seu lado, praticando. Então você sabia que eles praticavam, não iam deixar de fazer.

Cristina: Eu queria entender quando elas falam? Quando você entra?

Daniel: Quando entra. Tem reuniões pedagógicas. Se tem algum problema, esse problema é relatado: "Olha, gente, toma cuidado com isso, com as redes sociais. Está acontecendo isso, isso e isso. Pais de alunos estão reclamando.". A escola fala. A escola tem detectado. De períodos em períodos a escola fala: "Gente, ó". Porque entra muita gente nova todo ano. E, se for cursinho, então, entra muita menina nova, muito menino novo. Querendo experimentar tudo. Seja de drogas, seja de conhecimento ou seja justamente a gente aprender que, se o professor é professor ali, ele pode ser professor de outra forma também. Ele pode me ensinar outras coisas também. Tem uma dinâmica maior. Por isso que eu acho que é infra estrutural. É a estrutura cultural que privilegia isso. E aí você matou uma charada. Uma das charadas é ter cursinho perto do colégio, colégio-cursinho. Porque daí tem uma distância cultural muito grande. Porque tem gente que nunca estudou naquele colégio, então você tem uma estrutura de disciplina no colégio, todo mundo se conhece, aí chega alguém de fora, que quebra a dinâmica, que abre outros caminhos. E essa pessoa pode vir de relacionamentos e relacionamentos. Essa menina que eu falei, especificamente, o que aconteceu no colégio que eu dei aula ano passado. É uma mulher, ela sabia muito bem o que estava fazendo. E ela tava pegando todo mundo, ela tava pegando geral. Onde já se viu? A hora que eu fiquei sabendo que eram 4 professores, dois casados, você entende?

Cristina: A menina da luva?

Daniel: Da luva. Dois casados e as outras meninas. Você tem uma estrutura... Eu fui lá para fazer aquilo... Eu vi que ela não tava lá para passar de ano, para passar no vestibular e tal. Ela tava lá porque ela foi como profissão. Profissão pegadora. E o professor nota isso. Então, por isso eu nunca trocava ideia com ela. Eu só falei com ela no final do ano. Eu perguntei pra ela, vi que ela tava chorando, e, né, profissão pegadora. Ela chegou a virar para o professor e dizer assim... Eu tava lá, né, ela foi lá e levou uma trufa pra ele e

falou assim: "Toma aqui, eu queria te dar uma trufa", tipo, né? E ele falou: "Nossa, que legal, obrigado". e ela falou assim "Só vou te dar a trufa, porque eu não posso te dar outra coisa aqui". Acabou. E ele falou assim: "Tá, então vamo lá", tipo, que horas, que dia? Isso e isso e isso? E vai fazer tal coisa. Aí parece que ele não quis ficar com ela. Ele saiu com ela umas 5 vezes, aí deu férias, aí não ficou mais, aí ela ficou vindo apaxonadinha, ficou com outro professor e aí apaixonou por outro professor e aí foi. Aí ela viu que ela podia seduzir e se divertir com várias pessoas mais velhas, por exemplo, principalmente, homem casado. Aí é um problema dela. Ela gostava de homens casados porque não ia dar problema nenhum pra ela. Ela achou que não ia dar problema. Só que ela se apaixonava pelos homens casados. Louca. Você que é da psicologia, tipo, ela virou uma... Você entende? E esses casos... E como você lida com esses casos na escola? Que a menina vai pra... E como você lida com o colégio com uma história... Que se o colégio descobre uma história assim... Como faz? Se o colégio descobre que a menina que o professor pegava - tem uma menina que pegava 3, 4. E isso é muito fácil de descobrir, você tem uma irmã que estuda no colégio, você tá lá e aí você fala com seus pais: "Mãe, você não sabe o que aconteceu." Já era. Isso é muito fácil de espalhar. Então, eu acho que a estrutura privilegia essa roda de coisas. Mas eu acho que o problema não tá aí. Não é professor-aluno, simplesmente. A gente tem que entender que as pessoas têm sexualidade, então, precisa de umas pessoas maduras para fazer o trabalho. E você não encontra professores e professores com uma maturidade emocional tão fácil assim. Você tem que pagar um baita salário pra ele. Isso é tudo fruto de uma estrutura perversa e carcomida. Se o professor ganha um baita salário, ele tem tempo de ficar, cuidar da família. Ele não precisa trabalhar tanto. Ele tem tempo para preparar aula. E se dedica aos alunos. O professor que ganha menos e um monte de sedução, o bônus dele vai ser consumir alunas. Já vi muito disso. Eu lembro quem eram os professores mais filhos da puta. Eles davam uma aula chulezenta. Eles faziam o básico do básico. Ganhava ali o salário deles, que não era nem maior que o meu, o meu era maior que o deles, porque ele tinha ali a questão da avaliação dos alunos. E eles consumiam as alunas. Então, eu via professor seduzindo aluna de ensino fundamental.

Cristina: Fundamental?

Daniel: Fundamental, menina de 13, 14 anos. Eu posso até falar nomes, mas...

Cristina: Eu não vou por no relato.

Daniel: O H., lembra dele? De matemática.

Cristina: O H.?

Daniel: É.

Cristina: Ele era casado, não era?

Daniel: Era, você lembra? O jeito dele falar com as meninas? Aquilo ali é grave. O M. também.

Cristina: Eu não sei quem é.

Daniel: De história. Então tem vários outros nomes que assim, a gente vai vendo. Mas isso aí, eu era novo, era solteiro, então tranquilo.

Cristina: Mas qual era o objetivo com aluna de fundamental?

Daniel: Não sei, cara. Talvez a questão do ego, o poder de sedução. E vai do Ensino Médio a... Qualquer mulher. Não sei. Ai já não era meu amigo, procurava não ficar muito perto, sempre fui muito cordial, mas eu não sei. A estrutura precisa moldar com qualificação, formação com maior maturidade para os profissionais, né? Você que já passou por isso, duas vezes, a primeira vez quase, a segunda vez de fato. Você sabe o que vale e o que não. Agora você pode me dizer o que vale a pena e o que não vale. O que aconteceu na sua vida? Te ensinou alguma coisa?

Cristina: Não sei, ensinou, né, ensinou obviamente. Mas foi sofrido.

Daniel: Por que foi sofrido?

Cristina: Porque os objetivos eram diferentes e não estava claro.

Daniel: Era bem diferentes, eram distintos, não é? Você que poderia ser alguma coisa, mas não. Era um passatempo, você era um passatempo. Esse é o grande problema. Tipo, a hora que eu vejo que vai dar problema - e vejo - eu tento avisar meus amigos também: "Cara, não vai fazer isso, se fizer, é por sua conta em risco, se a direção pegar... Faz nada, vai gastar dinheiro com outra coisa. Se quiser sair pra beber e conversar, vamos lá, te levo num bar pra gente conversar, encontrar mulheres legais". Mas não, tá tudo muito fácil ali, tá entregue, né? Tem toda uma estrutura. Você aprende muito, o professor aprende. Eu, particularmente, se eu pudesse não ficar... Quando eu fiquei, foram todas mulheres muito esclarecidas, muito... Impressionante. É que paixão é paixão. A gente era esclarecido um com o outro, mas paixão é paixão, né? A gente tem uma amizade muito grande hoje, a gente é muito amigo, muito amigo, fora do comum. Se ela vai fazer cirurgia, ela me liga e fala: "Eu vou fazer cirurgia.". Eu ligo pra ela, mando carta, assim, de muita amizade mesmo, de muito cuidado. Como foi? Foi amor à primeira vista e foi amor na continuação de tudo. E amor e respeito até hoje. A gente é muito amigo, muito amigo. Essa de 28 que comprou até ingresso para os Los Hermanos, eu não tava nem um pouco a fim de ficar com nenhum tipo de aluna, mas ela tinha 28, eu tinha 32. Como você faz? Como você equilibra? Você tem 32, ela tem 28. Linda, gatíssima, querida, educada. Comprando ingresso para você ir nos Los Hermanos. E ela: "Não, eu to comprando ingresso para esse fds. Descobri que você gosta de Los Hermanos". Amizade... "Eu queria que você fosse comigo". Mano, o que essa mulher quer? Então aí você já... só que eu não namorei com ela, eu fiquei com ela, eu não namorei com ela, a gente ficou tipo 1 mês, 1 mês e meio, então eu não namorei com ela.

Cristina: E você falou no começo, por exemplo, a J. que você mencionou que era a professora...

Daniel: Eu não falei J., mas você logo detectou.

Cristina: É, mas então, eu nem achava ela muito bonita, eu achava que tinha professoras mais bonitas, tinha a L.

Daniel: A L. era maravilhosa.

Cristina: Mas a J. tinha um efeito também, que eu não sei por quê.

Daniel: Tinha, sedutora.

Cristina: Mas você disse que acha super diferente quando é mulher e quando é homem. Em relação a ela, por exemplo, tinha isso de os alunos...

Daniel: Ela seduzia os alunos.

Cristina: Ela seduzia?

Daniel: Seduzia os alunos, mas ela não ficava com os alunos, mas ela seduzia. Porque ela usava... dava para ver o jeito dela.

Cristina: E como você sabe que ela não ficava?

Daniel: Porque ela tinha namorado e também ela seduzia os professores. Ela seduzia os professores também. Então, eu saí muito com a J., muito. Ela é uma grande amiga que eu tinha. A gente saía para beber. Então, a gente tinha um professor de informática, que era o D., que saía muito com ela. E a K., a japonesa, E a gente tudo muito junto. O L., também, de história. A de artes também, maravilhosa, querida também. Então todo mundo saía muito junto. Então, no relacionamento homem-mulher, como professores a gente se trombava, né. E quando a gente se trombava, a gente quase se pegava. A gente não se pegava, porque a gente tinha outros relacionamentos. Então, se era assim entre a gente, então os alunos... Até que, nessa época, eu ficava com a menina lá. E numa outra época, eu ficava com outra menina, mas não com a J. Mas oportunidades com a J., nossa senhora.

Cristina: Eu lembro que os meninos achavam e as meninas não curtiam.

Daniel: Exatamente. Ela era muito sedutora. Os meninos, não sei, ficavam loucos pela J., e ela sabia disso, ela usava disso, né? Isso que eu to falando não é professor e aluno, é a estrutura. E que privilegiava mais os professores, porque o maior número lá era de professores homens. Por isso dessa estrutura viril. A J. não usava da virilidade dela? Ela usava, por isso que deixava os peitos mais a mostra. Bonita, jovem, querida, sabia física. Isso seduzia os meninos, porque ela era uma professora de física, linda. Sempre bem

cuidada. Ela tinha um cabelo impecável. A roupa que ela usava, super simples. Mas era uma mulher extremamente interessante. Para qualquer professor, ainda mais para os alunos de 15 anos. A hora que eles olhavam, nossa senhora. Tem tudo isso também. Eu acho que estrutura.

Cristina: E você acha que gostar de meninos, pela J., é diferente do gostar das meninas, por vocês, assim. O tipo de interesse...

Daniel: Talvez a relação, não. Depende de pessoa para pessoa. A gente pode até falar que os meninos eram uma relação muito mais sexual, né. Tipo: "Quero pegar a J." e tal, tal, tal. E as meninas, não: "Eu quero namorar o professor tal, porque ele é tão lindo.". Pode ser. Mas tinham meninos que, não: "Quero namorar a J., ela é tão legal, quero...".

Cristina: Você ouvia isso?

Daniel: Exatamente. E como a menina: "Eu só quero consumir o D". Tinha isso também. Depende de pessoa para pessoa. Claro, eu acho que a estrutura privilegia os homens. Tanto dos homens quererem consumir a professora, quanto dos homens quererem consumir as alunas. Isso é uma estrutura... Isso eu acho que é cultural e biológico. É uma questão biológica e tem a questão cultural, né? As duas coisas em diálogo ali, eu acho que esse é o ponto crucial. Então, esse é o ponto de vista... Tem bastante coisa em jogo aí... Falando nisso, 5 minutos para eu ir (risos).

Cristina: Tá bom, super agradeço a sua disponibilidade, sua conversa, foi muito legal, muito interessante seu ponto de vista.

ANEXO 4 - Entrevista da Lorena e seu professor

Cristina: Você viu no Spotted, né? Qual foi seu interesse em participar, como você incluiu ele na conversa?

Lorena: Sabe o que é Spotted?

Professor: Não.

Lorena: É uma página da USP que você manda uma mensagem e a página publica anonimamente.

Professor: Na minha época não tinha isso...

Lorena: Daí ela postou lá que ela tava fazendo...

Professor: Na minha época colocava em mural. Já participei da pesquisa da USP por mural, de ver no mural.

Lorena: Ela postou e aí eu li e falei "Pô, eu tenho isso!". Na hora assim, porque eu e o P. a gente sempre foi amigo assim. Sempre foi próximo. E por mais que depois do colégio a gente não se falava mais, eu ainda tinha o telefone dele e falei "Taí!". Porque você falou que tinha falta de professor no trabalho, né? Então eu acho que ele é um professor que ajudaria nisso. No caso, de todas as outras situações que eu já vivi na vida assim com professores, até aqui na Psico, acho que nenhum deles estaria disposto a ajudar assim. Então, eu comentei e falei que o P. toparia antes até de falar com você. [olhando para P]

Eu tinha certeza, porque até não tem por que ele não topar sendo assim sem o nome.

Professor: Mas não tem por que eu não topar, porque não aconteceu nada. Esse é o grande... Talvez, se tivesse acontecido - e isso se deve a você, porque eu realmente me apaixonei por ela, sou o maduro o suficiente para falar que me apaixonei por ela. Se foi desejo, tesão...

Cristina: Por ela, ela?

Professor: Por ela, quando eu dava aula pra ela. O que foi eu não consegui distinguir e tentei sair o mais rápido possível. Sou profissional, dou aula há 25 anos. Hoje eu dou aula na prefeitura de SP. Não tem nada que eu fiz que eu tenha medo, talvez por isso que eu tenha vindo. Se tivesse acontecido alguma coisa, talvez eu não teria. Porque pode um dia acontecer de você não ter a ética e publicar. E não aconteceu nada, não tem nada. Mas que eu me senti atraído emocionalmente e sexualmente por ela, eu me senti muito na época. A ponto de eu falar "tenho que ir embora disso aqui". Não ir embora da escola, mas para de ver, parar de focar. Porque era muito louco, eu dava aula e ela ali e eu, né. E não teve a ver com desejo por adolescente, teve a ver com o que eu acho dela ainda hoje: uma mulher extremamente forte, me atraía muito a certeza dela, a imposição dela. Eu falava "meu, que mulher é essa". E, ao mesmo tempo em que eu tinha esse desejo, eu queria cuidar, orientar. E aí isso aconteceu, uma vez, dando aula particular para ela, eu falei "estou desejando, você me beijaria?". Ela falou "não sei". Eu falei "então deixa". Acabou, acho que depois daquilo...

Lorena: Porque foi assim, depois que eu vi o seu contato, eu procurei ele, mandei uma mensagem. Primeiro eu pensei assim "será que ele lembra de mim?", né, na minha cabeça. Daí eu virei e falei "Oi, tudo bem? Você lembra de mim?" e ele falou assim "Eu jamais te esqueceria". Aí eu falei "Não, tá ótimo".

Professor: E, de verdade, Lorena, foi isso. A gente vive em mundos diferentes, tal, eu sou de exatas. É melhor de longe. Se eu não posso comer um doce, eu não vou sentar no Amor aos Pedacos. Então, assim, ela foi aquela coisa: nunca esqueci, sempre nutri um carinho muito grande, independente da pesquisa, se ela me chamasse... Mas, ao mesmo tempo, eu mantenho determinada distância. Porque eu acho, entre todos os aspectos, mesmo o que aconteceu na época, ela me atrai muito. Como pessoa e como mulher. Ao mesmo tempo que eu sei que eu tenho que ser profissional. Aí depois que terminou o curso, por que você não foi atrás? Porque eu ia me achar um canalha. Porque eu não sei se eu conseguiria seduzir você. [falando para Lorena] Mas eu já era um homem mais experiente, mais vivido, articulo muito bem, sou uma pessoa que conversa muito bem e as nossas conversas rendiam, sempre. E eu falei "meu, vou manter distância, porque...". Pensei

muita coisa na época, assim. Eu falei " meu, e se fosse minha filha?". Eu arrebatava o cara. Não fisicamente, mas eu colocaria um processo. Era uma menina de 17 anos. Eu devia ter uns 35. Eu olhei e falei "vou me manter longe para não ter problema". Por isso que eu falei, eu nunca esqueci. Eu tinha o contato dela. Poderia conseguir? Poderia. Mas foi melhor não. Não ter e não chegar perto.

Cristina: Vocês não se falaram desde então?

Lorena: É, porque assim, ele me deu aula só no terceiro ano. A gente teve um processo que a gente ficou sem professor de matemática por muito tempo. O professor que tinha saiu e daí a gente ficou um tempo sem - o segundo ano praticamente inteiro - e, quando ele entrou, eu não sabia matemática. Só que o professor sempre fazia uns atravessamentos de economia e disso eu sabia, porque eu lia o jornal. E por mais que eu fosse uma aluna que não era do grupo dos popularzinhos, uma pessoa que dava pra notar, as perguntas que ele fazia eu respondia. E aí ele começou a perceber que eu tinha bastante dificuldade e tava perto de prestar o vestibular. E eu fui falar com ele que eu tinha dificuldade, que eu precisava de ajuda, e aí ele falou que poderia me dar aula particular, né? Porque eu tinha aula particular de química com outro professor da escola mesmo.

Cristina: Era colégio público ou particular?

Lorena: Particular.

Cristina: Nossa, e tanto tempo sem professor de matemática...

Lorena: É que era da periferia...

Professor: Fica aquele entra e sai, né? Que rola na Educação.

Lorena: E os professores que entraram e ficavam tipo 1 mês, davam uma prova aí passava todo mundo porque ele já tava de saída. Então eu fiquei extremamente defasada. Depois desse processo, o que aconteceu - é que teria que contar a história toda aí... Mas, pra mim, tipo...

Cristina: Mas eu quero saber a história toda!

Lorena: É que são duas versões, né? Eu acho que tudo começou quando eu respondia as perguntas e aí a gente...

Professor: Eu sempre incentivei muito os alunos. Eu acho que o cara não ser bom em matemática não muda a vida dele. Então eu sempre tive uma visão que se ela olhasse pra mim e falasse assim, não conseguisse fazer uma equação de primeiro grau e olhasse falasse "vou ser astronauta". Eu ia olhar pra ela e falar "puta, que legal, cara". Vai ser difícil, mas vamos lá. Então eu tenho esse perfil de "meu, eu compro seu sonho". Eu odeio professor que coíbe. Eu lembro até hoje de uma experiência numa escola estadual que eu trabalhava, a menina baixinha de 1,50m olhou pra professora toda feliz "professora, me chamaram para fazer um trabalho de modelo". A professora "Se liga, garota, olha seu tamanho, você vai ser caixa de supermercado". Então eu nunca tive isso de coibir, eu sempre dei asas. Se o cara falar que vai fazer uma máquina para ir pra lua, eu vou falar "legal, como é que você está pensando em fazer?". Mesmo que internamente eu ache... Só que nela, mesmo não vendo potencial matemático, ela tinha um... Uma... Um poder de persuasão, um posicionamento - que até hoje ela tem - fora do normal.

Lorena: E eu queria fazer psico, mas eu queria fazer na PUC. Eles tinham bastante matemática e era dissertativa e eu não sabia fazer uma conta com vírgula. Então eu falei pra ele me dar aula particular. Daí ele ia na minha casa, me dava aula particular e ele falava pra mim "você quer passar em psico na PUC, vai fazer as provas da PUC, para de focar...". Porque como as provas eram ridiculamente fáceis, não era por causa desse período de defasagem, eram exercícios da apostila mesmo. Então foca no que você quer, não nas questões aqui... Até porque você vai saber mais se fizer questões de vestibular. E ele começou a me dar aula particular e... Só que, às vezes, assim, a gente tinha a aula e a gente ficava falando sobre outras coisas. Falando da vida, enfim... E a gente foi ficando mais próximo assim. E também porque ele era muito amigo da turma em si. O pessoal tinha uma relação mais próxima com ele e tal. E aí eu indo de um dia... Porque eu não sacava o que estava acontecendo. Tipo, eu nem sabia que era possível esse tipo de coisa, né? O cara era meu professor e ele tá claramente, na minha cabeça, acima de mim. Eu nunca vou despertar interesse num cara que tem o dobro da minha idade na minha cabeça. Então, eu não imaginava esse tipo de coisa até que teve um dia que, não sei se você lembra

dessas passagens [falando com P.] Eu tava matando uma aula de literatura, eu tava com uma amiga e aí a gente tava no corredor, um corredor meio apertado. E aí no que ele foi passar, ele passou muito perto de mim e ele meio que colocou a mão no meu quadril. Quando ele passou, a minha amiga virou e falou assim "ele acabou de te encoxar?". Eu falei assim "eu não sei". Eu não saquei direito o que tinha acontecido, eu fiquei em dúvida, ela ficou em dúvida e aí passou. Só que a gente continuou, tipo, ele indo na minha casa, a gente conversando e, na época, eu namorava um menino que era mais velho que eu, aqui da Poli. E aí o professor falava pra mim que eu era muito forte pra ele, que eu precisava de um homem de verdade, um homem que conseguisse ser um homem para a mulher que eu sou. Um homem que fosse forte como homem igual eu sou forte como mulher. Uma pessoa párea pra mim. Não nessas palavras exatamente, mas foi isso que eu entendi. Ele falava "você quer construir uma vida com o cara e o cara tá pensando...". Ele fazia uma analogia da bicicleta com fibra de carbono, um negócio assim. Eu tava pensando em construir uma vida com o cara e o cara tava pensando qual que era o melhor material para montar uma bicicleta. Então...Isso ficava um pouco na minha cabeça assim. No meu relacionamento, isso começou a interferir do tipo eu olhava para ele e fala "realmente, ele é meio bobo perto do que eu sou". Muitas vezes ele falava algumas coisas do relacionamento e eu dava uma estranhada, porque eu falava "isso é infantil, isso é ridículo e não é suficiente pro que eu busco numa pessoa para ser meu parceiro ou minha parceira". E aí teve uma situação que a gente tava em casa e a gente sempre tinha aula um do lado do outro e o que eu lembro ele falou "ah, você me beijaria?". Aí eu tipo "não sei". Porque, pra mim, aquilo ficou do tipo em que situação... Um milhão de coisas passaram pela minha cabeça e ele falou "então deixa pra lá". Você perguntou se eu tinha vontade ou alguma coisa assim, eu não lembro, mas acho que você falou que você tinha.

Professor: Sim, eu falei "eu tenho muita vontade de te beijar".

Lorena: Exatamente.

Professor: Quando ela falou "não sei", eu disse "então deixa". E eu agradeço muito ela.

Lorena: Aí eu falei pra ele que eu amava muito meu namorado e falei "você é meu professor". Eu não sabia nem que isso era uma possibilidade. Naquele dia, ali, ficaram meio estranhas as coisas. Pra mim, eu tinha um professor que era também meu amigo, só

que naquele dia ficou meio esquisito. Eu sentia que ele tava meio que me evitando e eu ficava tipo "mas o que foi que eu fiz?", "o que eu fiz exatamente?". Só que, mesmo assim, ainda tinham umas situações em que ele mostrava que o interesse não tinha ido embora. Eu lembro que uma vez eu tava fazendo uma prova e era um simulado que imitava uma Fuvest e eu tava sentada fazendo prova - eu sempre fazia do mesmo jeito assim - e eu tinha um cabelo super comprido e ele tava todo de um lado só. Aí ele veio, abaixou no meu ouvido e falou que o meu pescoço exposto daquela forma deixava ele louco. E eu olhei e falei "mano, que que tá acontecendo?". E aí eu terminei meu relacionamento, porque já tava tudo errado. Eu não entendia direito o que eu tava sentindo, porque, pra mim, a ideia de me relacionar com um professor não cabia, pra mim era uma ideia absurda, não podia, não tinha como. Mas, ao mesmo tempo, eu sentia que os meus relacionamentos nunca iam ser páreo para o que ele tava falando que ia ser páreo pra mim. Então a referência que eu tinha de um homem falando que esse homem politécnico, mirradinho, um pouco afeminado, ele não era homem suficiente pra mim vindo do cara que é militar, tipo, pra mim aquilo começou a ficar muito complicado. As minhas relações com homens começaram a ficar complicadas. E aí ele começou a namorar a professora de espanhol. E pra mim isso foi um negócio muito complicado, porque naquela época eu me senti até um pouco traída, porque... Como assim? Até ontem você estava interessado por mim e agora você tá namorando a professora de espanhol! E aí ele veio me contar depois que a professora me contou, porque eu fui falar "e aí, você tá namorando a professora de espanhol?". E ele falou assim "ah não, ela é uma mulher muito interessante, muito segura de si" e tal e ele falou que ela era uma pessoa muito tranquila, que eles tinham ido no motel e aí... E eu fiquei assim "mas caralho, ontem tava acontecendo uma outra situação, né?". Então, pra mim, buscar ele não era possível por vários motivos. Um porque dentro da periferia e do contexto que eu tava, uma mulher procurar um homem era impossível. Outra coisa que era a questão que eu fiquei um pouco ferida, com o ego um pouco ferido - olhando hoje assim - porque ontem o cara tava interessado por mim e hoje tá namorando a professora de espanhol. Uma outra questão era o fato dele ser meu professor, então tinha uma relação hierárquica que eu achava que era ele que tinha que fazer esse movimento e não eu. E toda a questão dos meus pais e tal e de eu não achar que... Na minha cabeça, era um cara muito mais velho que vai querer outras coisas que eu não vou conseguir ser essa pessoa. Eu tinha plena consciência de que um cara com o dobro da minha idade provavelmente queria coisas que eu definitivamente não queria. Eu tava me descobrindo ainda enquanto mulher, querendo ir pra balada, ir pra festas, fazer

várias coisas e ele provavelmente não era exatamente isso que ele queria. Os interesses que eu tinha, enfim. Eram fases da vida completamente diferentes pra gente conseguir se envolver e eu só falei "bom, não vai acontecer - e segui". Ao longo dos anos, a gente tinha um grupo da sala que tinha só dois professores: o professor e a professora de espanhol. Nesse grupo, uma ou duas vezes por ano a gente falava umas coisas "ah, estou fazendo isso da minha vida" e outra pessoa falava outra coisa e, às vezes, os professores davam um alô. Os nossos contatos eram sempre dessa maneira. O professor não tem redes sociais, então eu não sabia absolutamente nada do que tava acontecendo na minha vida e nem ele da minha. Quando eu soube da sua pesquisa, quando eu fui falar com ele, meio que o contato retomou daí, porque fazia mais de três anos que eu não falava com ele, de saber como ele tava e tal. E aí a gente foi retomando dali quando a gente voltou a se falar e basicamente pra vir aqui e meio que pegar o que tá acontecendo na sua vida, o que aconteceu em todos esses anos. E ele terminou com a professora de espanhol também. E eu descobri isso pelo Instagram dela. Eu olhei lá o Instagram e ela postava foto com ele todo dia e aí ela parou de postar, eu falei "bom, imagino que eles tenham terminado". E é isso.

Cristina: E o que você sentia nessa época. Você disse bastante sobre o que pensava, mas e os sentimentos? Você estava apaixonada por ele?

Lorena: É muito difícil porque eu acho que tem uma visão muito tendenciosa da minha parte na hora de falar isso, porque olhando agora, com a cabeça que eu tenho, para aquela época, eu acho que o que eu tinha por ele é muito parecido com uma coisa de uma criança com o pai. Eu buscava a aprovação dele, queria que ele ficasse orgulhoso. Tipo "passei na PUC", sabe? O que a gente queria. Mas não era uma coisa tipo "estou apaixonada". Até porque, naquela época, por eu ter uma vida sexual ativa, a ideia de fazer sexo com o meu professor era uma coisa que eu não conseguia colocar na minha cabeça, não entrava, nunca. Era uma coisa que estava mais nesse lugar de criança com o pai. Eu queria a aprovação dele, eu queria esse cuidado que ele parecia querer me dar. E buscar sempre por essa atenção do tipo "olha pra mim". Mas isso só depois dele demonstrar interesse, antes disso não existia. Depois que ele demonstrou "estou interessado em você", eu falei "beleza, legal". Mas nunca... Por ter uma relação hierárquica, ele que ditava o que tava acontecendo, eu não conseguia formar coisas na minha cabeça. Era muito do que ele

trazia. Então eu não acho que dava para falar que eu tava apaixonada, porque eu não conseguia imaginar situações sexuais. Mesmo bobinhas, eu não conseguia.

Cristina: Alguma coisa mudou a partir do momento que ele demonstrou que estava interessado?

Lorena: Acho que por ele ser um homem muito diferente dos homens que estavam na minha vida - muito parecido com o meu pai, olhando agora. Mas muito diferente do meu namorado da época, muito diferente dos caras que se interessavam por mim, muito diferente das meninas que eu me relacionava... Por ele ter essa diferença, é um homem, militar, que é meu professor, muito mais forte que eu, muito mais alto... Porque era assim "isso aqui é diferente de qualquer outro cara". É uma possibilidade completamente diferente. E eu olhar isso como uma possibilidade. E, essa pessoa que eu busco aprovação, que é ele, falar "esse é o tipo de homem ideal pra você. esse homem aqui: forte. não esse cara que só quer saber de bicicleta de fibra de carbono.". Então eu acho que o que mudou foi muito isso. Era diferente e era um homem que pra mim parecia muito mais acolhedor. Era um homem pra mim que parecia mais páreo pra mim, para o que eu buscava, pelo o que ele falava. É, acho que é isso. A ideia da subversão também era muito apelativa. Pra mim, isso sempre foi uma coisa muito interessante, apelativa. A subversão, romper e transgredir. E a ideia de que isso era absolutamente transgressor na minha cabeça, um absurdo de transgressor, era muito interessante. Então se eu puder falar de paixão, desejo ou tesão, eu acho que eu tinha tesão na ideia de me envolver com um professor. Sendo bem sincera e analisando bastante a situação. Acho que é isso.

Cristina: E você?

Professor: Eu... Aconteceu com ela, nunca mais aconteceu com ninguém, mas eu comecei a me policiar. Mas eu vi que eu ia fazer uma cagadona. E fora que eu sempre fui muito ético. Sempre tive muito caráter. Eu tava seduzindo uma menina de 17 anos. Entendeu? Manipulando. Pra um homem mais velho era muito mais tranquilo. Entendeu? Você vai, vai, vai, até você conseguir o que eu quero. Mas, ao mesmo tempo, eu morria de medo do escândalo que isso fosse gerar. E eu lembro do dia que aconteceu que eu falei "tô com vontade de te beijar" e você disse "não sei", eu falei "que bom", parou ali e depois dali eu lembro que eu dei essa afastada. A professora de espanhol foi uma fuga. Durou três anos

e meio, mas foi uma fuga. Tipo, vou fugir para algum lugar. Porque ficar olhando essa menina todo dia e desejando... É o que eu falo hoje em dia, né, um termo: vou passar recibo. Tava ficando muito na cara, as pessoas estavam notando, sabe? Essa passagem que você falou de você tá, eu não me lembro. De verdade, eu não me lembro. "Te encoxou", eu não me lembro. Não tenho esse perfil, sempre fui muito respeitoso nesse sentido. Mas, assim, eu mesmo já ficava com medo de começar a passar recibo. Né? De falar "meu, porra". Aí ia virar piada, virou piada, aluno. Virou piada, caiu na boca. Tanto que eu não fui na formatura. Entendeu? Festa, todo mundo junto, álcool, eu falei "vai dar merda". Então, assim, eu sempre fui muito adulto a ponto de falar "meu...". É, não é que eu tentei. Na verdade, eu me deixei levar. A hora que caiu no consciente, eu falei "para, para porque o problema que eu vou gerar vai ser enorme". E, de verdade, não sabia - porque a gente não sabe - o quanto eu tinha te causado. Porque emocionalmente, né, a responsabilidade emocional você tem que ter. Eu deixei você com 17 anos confusa, fiz você rever o seu relacionamento com um cara da sua idade e... Mas... Ao mesmo tempo, eu sempre evitei, nunca fui atrás. "Ah, ela tá mais velha", podia conseguir o contato dela, era fácil, mas assim... Não sei o que eu sentiria hoje. Sei que me atrai sim, sempre me atraiu, que aconteceu uma vez, sério, de gostar de uma aluna foi uma vez. Mas hoje em dia eu me polio muito mais e evito qualquer mal-entendido. Eu jamais hoje chegaria nesse ponto. Jamais. Jamais. Ela me atraía. O jeito, a forma como ela falava, a certeza que ela tinha das coisas.

Cristina: Desde o começo?

Professor: Desde o começo. Conversar com ela, debater com ela é algo de outro nível. Isso quando ela tinha 17 anos. Eu tinha 35. Os debates era... Era diferente falar com os outros alunos da sala. Ela tava em outro mundo. Quando eu encontrei ela de novo, falei "meu", achei que você estaria... Virou empresária. Eu não imaginava você numa profissão de ajuda, eu imaginava você comandando alguma coisa. Porque você sempre foi líder e eu admirava isso. Isso aconteceu, fui olhando uma vez, outra... E foi, posso dizer, foi inconsciente. A hora que eu tomei consciência, eu falei "meu, deixa eu sair dessa", porque ia dar uma merda enorme. E eu morri de medo. Uma conversa dela, um falar disso para outra pessoa daria um problema danado. Ela era menor de idade, eu era professor. É o que eu falei, pensei na época, eu lembro bem as palavras, eu falei "meu, se isso estoura", ou se naquele dia você fala 'quero' e a gente tem alguma coisa... Detalhe: estávamos na

sua casa, eu e você, sozinhos. Eu falei "o único lugar que eu vou dar aula é na FEBEM, cara, porque não vou conseguir emprego em lugar nenhum", entendeu? E aí me coloquei também, não só, mas me coloquei também - e se eu fosse o pai dessa menina? Porque é a sedução, é você manipular a situação, entendeu? Por mais que eu achasse que ela devesse ouvir algumas coisas que eu falava, eu não tinha o direito de entrar desse jeito. E só falei porque eu me senti atraído, porque teve essa atração. E depois a professor de espanhol começou a conversar, eu falei "meu, preciso tirar o foco, sair dessa linha de ficar olhando essa menina toda hora, porque não dá". A gente se relacionou um ano, então no final do ano a gente deu uma boa afastada.

Cristina: Pararam as aulas particulares?

- Não, as aulas foram até o fim do ano.

Lorena: As aulas particulares ficaram diferentes depois. Geralmente, o que ele fazia era tipo trazer "ah, isso aqui é a correção, faz aí, tchau".

Professor: Sim, a postura de sentar, a forma de tá próximo. Eu sou muito 'touchy', então "oi, tudo bem, como você tá?". Isso foi diminuindo, porque eu já não me sentia... E fora que assim... O fato... Eu não fiz. O fato de ter perguntado se ela queria me beijar, eu me senti culpado. Falei "meu, eu fiz uma cagada". Se a menina sai falando isso por aí, acabou minha carreira. Eu sempre me preocupei muito com o meu nome.

Lorena: Eu lembro que você falou, você me agradeceu, porque eu fui muito firme na hora. Tipo, eu não sei nem de onde eu tirei maturidade, assim, porque hoje em dia eu me acho meio batata, mas eu lembro que na hora eu tipo dei uma fechada na cara assim e tipo "o que que tá acontecendo aqui?". E aí ele virou no dia seguinte pra mim e me agradeceu e falou que se eu tivesse, por exemplo, falado pra diretora da escola, você tava fudido já.

Professor: Sim.

Lorena: E eu, tipo, só que pra mim aquilo foi assim, foi o momento e...

Professor: E é o que eu te falei, até hoje eu agradeço. Que bom que alguém teve mais maturidade, mas, ao mesmo tempo, me sinto culpado por não ter conseguido segurar a onda. De me envolver com aluna - e isso nunca tinha acontecido.

Cristina: Nunca?

Professor: Não, não. E hoje eu tomo muito cuidado com isso, com mal entendido. A sociedade mudou muito, a gente tá falando de 5, 6 anos atrás. A sociedade mudou muito, mudou muito. Não foi o caso dela, mas eu dou aula há 23 anos e as meninas seduzem a gente hoje em dia. Fácil. Aula do estado é fácil, é na cara, é velado. Demonstrem, deixam telefone. E eu evito qualquer coisa. Porque um mal entendido hoje em dia dum problema desses dá um rolo enorme. E eu morro de medo de mal entendidos. Eu não coloco a mão nas pessoas hoje em dia dando. Entendeu? Se eu preciso fazer alguma coisa... Eu lembro aluno meu "estou com febre", "posso colocar a mão em você? na sua testa, pra ver se você está com febre? você me dá licença?". Por quê? Porque os mal entendidos acontecem. Entendeu? Isso que ela falou de passar por ela, uma amiga, colocar a mão na cintura dela. De verdade? Não é meu perfil, jamais faria isso num ambiente público, num... Eu até brinco com isso, né? Eu acho assim, que tesão o cara tem de passar a mão na bunda de uma mulher e num... Passei, vou pra casa, que legal. Eu não faço isso. Sou muito ético em relação a isso. Mas eu evito muito mal entendido. E, hoje em dia, para acontecer mal entendidos é muito fácil, muito, muito fácil. Então, foi isso, mas foi tenso.

Lorena: Você já assistiu 500 dias com ela?

Cristina: Já.

Lorena: É tipo a menina de 500 dias com ela, ela parece ser muito espontânea, ela parece ser muito livre, muito blablabá. Eu acho que, tipo, pra outros homens eu pareço ser uma pessoa muito espontânea e muito imprevisível e, tipo, você nunca sabe o que pode acontecer.

Professor: E muito segura. Muito segura.

Lorena: Mas, tipo, num... Eu me acho igualzinha a você e igualzinha a todas as minhas amigas. Eu não acho que eu sou muito... Eu, inclusive, tenho minhas dúvidas se eu sou assim, sabe? Eu não acho isso. Então eu acho que é mais uma aparência assim, sabe? Porque eu faço coisas que as pessoas geralmente não fazem, sabe? Tipo, sei lá, a diretora, igual nesse caso, a diretora tá gritando e eu só virei pra ela e falei assim "você não pode gritar assim comigo". E aí todas as meninas "uau, nossa". E todos os caras "uau, meu deus, ela peitou a diretora". Ou, então, aqui na USP, um professor vira e fala pra um aluno assim "você é um analfabeto funcional", eu falo assim "quem você pensa que é para falar que ele é um analfabeto funcional?". Tipo, médicos, assim, vira... Tipo eles acham que porque eles têm uma posição x ou porque uma situação tá assim - aí é uma coisa da transgressão que eu tava te falando - eu não consigo, tipo, eu vou e me posiciono, assim, mas... Eu acho que por eu ter um posicionamento assim às vezes até um pouco sem noção, eu acho que as pessoas olham e falam assim "uau, ela faz coisas", mas eu não acho que tem nada de especial assim. Eu acho só que... Eu acho que é um conjunto de coisas que a pessoa olha e se interessa, mas eu não acho que tem nada demais.

Cristina: Vocês acham que tem algo mais a acrescentar em relação a isso?

Professor: Não, foi muito esclarecedor. (risos)

Lorena: É, eu acho que a gente nunca tinha falado disso...

Professor: Não, mas foi legal... E legal ainda mais com um mediador, né? Alguém pra mediar.

Lorena: Acho interessante.

Professor: Precisava ser falado, acho que tinha muita coisa pra ser falada. E eu aprendi muito com aquele episódio, muito, muito, muito.

Lorena: Acho que é mais se você tem tudo que você precisa pra sua pesquisa.

Cristina: Tenho sim! Muito obrigada pela participação de vocês.

ANEXO 5 – Entrevista da Paula

Cristina: Me conta então do seu interesse em participar. Com o que você se identificou e em que você acha que pode contribuir?

Paula: Nossa, eu não sei nem por onde começar. (risos) Tá, eu vou começar pelo começo. Eu tinha trancado a faculdade, né, aqui na E. e aí eu resolvi fazer cursinho, aí eu fiz um ano em um cursinho, não aconteceu nada eu tava namorando outro rapaz na época e no ano seguinte eu mudei de cursinho, um cursinho um pouco mais forte, né? E aí, no meio do ano, eu terminei com esse meu namorado que eu tinha um relacionamento, e tinha esse professor... Nossa. (risos) Tinha esse professor que todo mundo amava, todo mundo adorava ele e ele era uma pessoa, assim, que passava uma admiração, enfim.

Cristina: Ele era professor do que?

Paula: Matemática.

Cristina: Como ele chamava?

Paula: G.

Cristina: G.? Não conheço, porque eu estudei lá também.

Paula: Entendi. Ele já nem tá mais lá, enfim. E todo mundo gostava dele e tal, e... Eu não me lembro... Não, eu lembro bem como é que começou. A gente tinha acabado de voltar as aulas e eu lembro que eu tinha cortado o cabelo. Na época, eu alisava meu cabelo e tal,

eu tava bonita, né? E eu lembro que ele falou isso no microfone pra sala inteira escutar, que ele tinha gostado do meu cabelo.

Cristina: Você sentava na frente?

Paula: Bem na frente, primeira carteira. E aí a partir daí a gente... Eu acho que eu tirei uma foto de um desenho que um professor tinha feito dele na lousa, aí eu mandei pra ele e falei "Nossa" aí ele começou a conversa. E, daí pra frente, a gente marcou de se encontrar. A gente trocava fotos, tipo, nude e tal. Aliás, a gente não trocava - eu mandava e eu não recebia. Mas tudo bem.

Cristina: Ele pedia?

Paula: Pedia. Pedia. E quando eu pedia também ele falava: "Não, eu sou uma pessoa muito pública", tipo, enfim. É, coisas que a gente só percebe anos depois, né? E acho que, à princípio, foi isso. A gente se encontrava, assim, meio que esporadicamente. A gente ainda chegou a sair e tal, manteve relação sexual, enfim. E nisso eu tinha o que... 20, eu tinha 20 anos, ele tinha 26.

Cristina: Caramba, ele era novo, então.

Paula: É, ele era relativamente novo. E eu sei que ele tinha também terminado um relacionamento recente com uma menina que inclusive era psicóloga. E ele tava: "Ah, eu não quero nada sério, então eu sei que você também tá nessa pegada, que você tá em vestibular, tal, então não vai dar certo". E eu topei, só que não foi bem assim, né? E o problema é que ele começou a me... Ele marcava as coisas comigo e ele não aparecia. Aí as coisas foram começando... Isso, sei lá, foi em agosto. De setembro pra frente, as coisas começaram meio que degringolar assim, sabe? Então, ele não falava mais direito comigo...

Cristina: Por um mês deu certo então, é isso?

Paula: É. Por um mês e um pouquinho deu certo. E eu lembro que ele tinha uma condição muito específica, assim, que não queria que ninguém soubesse, que não era pra eu comentar com os meus amigos, aquela conversa de sempre. Tá, aí por mais ou menos um mês deu certo. Quando foi lá pro fim de setembro, a coisa começou a desandar. Então, assim, ele respondia mensagem minha quando queria, né? Sumiu, marcava uma coisa comigo e não aparecia, enfim. Não aparecia.

Cristina: Vocês marcavam de se encontrar onde, por exemplo?

Paula: A gente marcava, sei lá, "Vamos almoçar na padaria que tem perto da minha casa" e aí a pessoa não aparecia. "Ah, não porque eu tava preso lá na U., não sei o que", que ele também estudava aqui ele fazia, sei lá o que ele fazia... E foi isso. E eu percebia, assim, que fora do ambiente do cursinho ele era uma pessoa extremamente insegura, assim, com diversas coisas, então acho que ele colocava aquela capa, sabe? De "Ai, eu gosto de dar aula, minha aula é o máximo, minha aula é interativa" e realmente era, era uma aula muito boa, tanto é que a maioria das coisas que eu aprendi na aula dele eu não esqueci mais. Mas... Não rolou e aí... Eu já tava envolvida, porque, perto de vestibular... Eu tava com a cabeça a mil e eu tinha terminado um namoro. Eu tava numa fase muito ruim, com amizades e coisas assim. Então acho que as coisas foram amontoando e aí, pra chamar atenção dele, eu ficava mandando conteúdo, meu nude e tal, essas coisas, vídeo, e aí ele respondia. E aí a coisa foi indo até o dia em que a Fuvest seria no domingo. Na segunda anterior, ele veio falar comigo que ele não queria mais conversar comigo, não queria mais sair comigo, porque tava todo mundo sabendo. Não sei quem era todo mundo, mas tava todo mundo sabendo e eu lembro que ele falou que iria me bloquear no WhatsApp, mas não iria me bloquear no Facebook. Só ia excluir a amizade, mas eu ainda podia continuar seguindo. Eu falei "Nossa" e aí eu lembro que toda aquela pilha assim da Fuvest também piorou. Naquela semana, eu não comia quase nada, foi horrível. Aquela semana foi horrível. E aí eu deixei de passar no curso que eu queria na época por um ponto.

Cristina: Caramba. Na primeira fase?

Paula: Da primeira fase.

Cristina: Que era qual?

Paula: Era medicina.

Cristina: Era medicina?

Paula: Era medicina.

Cristina: Nossa, você foi muito bem, né, porque...

Paula: Fui muito bem. E aí eu não passei pra segunda fase por um ponto e aí aquilo bagunçou minha cabeça total, né? Porque aí eu não tive mais atrativo pra fazer os vestibulares que tinham depois. Eu tinha passado na segunda fase da Unesp, não consegui fazer a segunda fase da Unesp direito - que era também em dezembro, era em janeiro o da Fuvest. Não consegui fazer a prova da Unesp direito, então, assim... Eu fiquei completamente bagunçada em relação ao destino, a... A várias coisas, sabe? E eu ficava procurando pequenos sinais - eu acho que isso é o pior, quando você procura qualquer migalha pra tentar continuar sua fantasia, sabe? E isso me levou a precisar de terapia pra superar. Eu já tava na odonto quando fui começar a ver as coisas de outra maneira... E foi isso basicamente.

Cristina: Nesse momento você tava muito a fim dele ainda?

Paula: Muito. Nossa, muito. Mesmo eu me relacionando com outras pessoas posteriormente. Saía com alguns caras, até cheguei a ficar bastante tempo com outro e tal, que também terminou mal, mas isso é outra história. Mas, mesmo assim, eu continuava a fim dele. Eu lembro que eu fui trabalhar no cursinho depois, mas ele já não tava mais lá. E... Eu lembro que ele abriu um cursinho dele, da matéria dele fora e eu cheguei a frequentar esse cursinho. Eu pagava caro pra ter a matéria... Não era só eu, tinham mais pessoas, mas mesmo assim. Eu acho que eu fiz três módulos do curso.

Cristina: Sem precisar. Já tava na faculdade?

Paula: Não, eu tava prestando vestibular e aí foi o ano que eu saí do cursinho e resolvi prestar Odonto. Mas aí eu tava em casa e realmente eu aproveitei as aulas, mas não era pra tanto. E eu me lembro de uma ocasião que, nesse cursinho, eu tava com o pé machucado e ele me deu uma carona.

Cristina: Depois da história toda?

Paula: Depois, depois. Muitos meses depois, eu acho que quase um ano depois. E aí, nessa carona, ele foi se despedir de mim e a gente acabou se beijando. E aí pronto, reacendeu tudo e eu fiquei doida de novo e, nossa, foi terrível. Eu lembro daquilo assim e dá até um nervoso, sabe? E, e aí depois desse dia, no final de semana seguinte, ele me falou que não ia poder me dar carona. E aí uma menina que estudava com a gente tinha dito que o viu com uma outra menina andando no sábado e as aulas eram no domingo. Eu perdia domingo... As aulas eram no domingo. Ela tinha visto ele no sábado com uma menina que eu sabia que fazia curso com a gente. Eles chegaram os dois juntos e eu fui embora na primeira aula e não voltei para as outras três. E foi isso.

Cristina: E aí depois você nunca mais foi?

Paula: Nunca mais. Aí, depois disso, eu ainda peguei revisão de segunda fase porque eu tinha passado na primeira fase pra Odonto, aí eu peguei uma revisão de segunda fase. Foi isso.

Cristina: E, em todos esses momentos, você tava a fim de estar com ele, vê-lo?

Paula: Muito, muito. Eu cheguei num ponto ridículo, assim, que eu sabia onde ele morava, eu sabia os lugares que ele frequentava, então, às vezes, eu desviava do meu caminho pra estar nesses lugares pra ter a possibilidade de talvez encontrá-lo. Raramente eu encontrava e quando encontrava também não acontecia nada. Então, eu acho que, na minha cabeça, teve uma importância muito, muito, muito, muito, muito maior do que teve pra ele. E foi isso, basicamente, é isso. Os detalhes vão surgindo conforme... Mas, basicamente, foi isso.

Cristina: E, quando teve essa história de que ela tinha visto ele com uma outra garota do curso de vocês, o que te veio à mente? O que você imaginou?

Paula: Eu não sei se foi mais a rejeição, eu acho que a primeira coisa que eu imaginei foi que "Ah, então ele gosta dela, porque ele tá aparecendo em lugares que ele jamais apareceria comigo, com ela". E foi isso. E depois eu vi que a menina era, tipo, dez anos mais nova que ele. Na época, eu tinha 18. Aí, sei lá, depois que você já tá mais destacada das coisas, você consegue perceber uns padrões, algumas coisas que você fala "é estranho". Tipo, a pessoa não consegue se relacionar com pessoas da idade dele.

Cristina: É? Tipo o que?

Paula: Eu acho que... Eu não sei se é porque ele é extremamente inseguro ou imaturo, mas eu já percebi que ele procura meninas bem mais novas, assim. Com exceção da que

ele namorava antes da gente começar a se envolver. Mas ele sempre procurava meninas muito mais novas e... Eu já tinha namorado um cara bem mais velho do que eu e hoje eu sei que, há exceções, claro, mas, na maioria das vezes, quando um cara só se relaciona com meninas muito, muito, muito mais novas do que ele, alguma coisa tá errada. Pelo menos é o que a maioria demonstra, pela minha experiência. E foi isso.

Cristina: O que você acha que tá errado?

Paula: Eu acho que essa diferença de idade torna muito mais fácil a manipulação emocional, muito mais fácil. Eu falo pela minha experiência, pela experiência de outras meninas, então, acho que é isso que ele queria. Porque eu acho, sei lá, às vezes, eu tinha a impressão de que, eu tendo um pouco mais de experiência, eu conseguia ver através dele, sabe? Ver através desses artifícios que ele impunha. Eu sabia que ele era insinuado, eu sabia que ele... E acho que ele não gostava disso, ele é uma pessoa que não gosta de mostrar fraquezas. Tanto é que ele sozinho e ele dando aula são duas pessoas completamente diferentes. Completamente diferentes, nem parece que é a mesma pessoa.

Cristina: Descreve um pouco isso pra mim.

Paula: Quando ele dava aula, ele era uma pessoa super... Como é que eu vou dizer... Uma coisa que gesticula muito, que fala muito, que fala alto, que dá risada, faz piada, que não sei o que. E sozinho já não era tão assim. Era uma pessoa que, pelas coisas que ele falava, demonstrava muitas ressalvas, sabe? Uma pessoa muito desconfiada de tudo, não queria que ninguém chegasse perto, assim. E eu nunca consegui desvendar muito, nunca consegui quebrar esse gelo até um certo ponto. Então, o relacionamento físico funcionava, mas essa conexão emocional que eu senti, que eu me sentia à vontade pra me abrir com ele, eu não recebi de volta nunca, em momento algum. E hoje eu sei disso, na época não. Na época, eu tava caçando qualquer migalha mesmo. E isso demorou muito pra eu superar, muito, muito, muito, muito.

Cristina: E por quem você se apaixonou? Você era apaixonada pela pessoa que você encontrava fora do cursinho ou pela pessoa que você via no cursinho?

Paula: Nossa, é muito difícil dizer. Eu acho que começou com a pessoa do cursinho e aí aos poucos você vai, eu não sei, eu acho que muitas meninas sentem isso, mas aquele complexo de "Ai, eu posso mudar a pessoa, eu posso tornar a vida dela melhor" é mais ou menos isso "Eu posso ser a pessoa que mudou tudo", sabe? E isso é terrível. Isso é terrível, esse sentimento é incapacitante, eu acho. E foi isso, basicamente.

Cristina: E, deixa eu pensar... Qual que era a questão de verem vocês juntos? Por que, teoricamente, existe proibição? Assim ele poderia sair com alunas?

Paula: Eu perguntei pra ele uma vez. Ele falou que não existe uma proibição formal, mas que ele gostava de manter as coisas separadas.

Cristina: Ah, gostava muito, né? (risos)

Paula: Pois é. Ele preferia manter as coisas separadas, porque pra não dá problema, porque as pessoas misturavam as coisas, etc. Tudo aquilo que a gente já... Que já é padrão, assim, quando você sabe de uma menina que se relaciona com professor e, assim, pelo menos das que eu conheço, é batata que essa conversa vai rolar em algum momento. E foi isso.

Cristina: E ele era uma pessoa que chamava atenção de outras meninas você acha?

Paula: Muito, muito. E não por ele ser assim fisicamente "Nossa, que deus grego", ele era normal. Ele tem o seu charme, mas muito era mais por essa personalidade esse jeito, o jeito de falar, o jeito de... Até mesmo de elogiar, assim. Eu não sei, alguma coisa no jeito que você se comunica com a pessoa, então aquele personagem que ele encarnava no

cursinho era muito, muito atraente, muito. As meninas, elas sempre iam tirar muita dúvida, sempre procurar, enfim, esse tipo de coisa. Mas é. No âmbito do cursinho era uma pessoa que chamava bastante atenção.

Cristina: Mais do que os outros?

Paula: Mais do que os outros. Com certeza. É porque tinha tipos, né, de professores, então tinham aqueles professores naquela beleza bem óbvia que algumas meninas eram atraídas, tinham os professores muito mais velhos que outras meninas eram mais atraídas, os professores casados que também tinham umas meninas que eram atraídas, enfim, tinha os tipos, né?

Cristina: Mas todos atraíam algum tipo de menina?

Paula: Sim, todos. Incrível. Eu acho que... Não, todos. Até mesmo os que eram mais feinhos, né, que eram considerados mais de ir nessas festas universitárias, todos estavam com alguma menina - os casados, os solteiros - era incrível. E depois que eu virei funcionária da instituição, você começa a ouvir o que eles falam das alunas nos bastidores e eu falei "Meu, aonde que eu fui amarrar meu burro com essa pessoa". Sabe, porque é nojento.

Cristina: O que eles falam?

Paula: Teve uma ocasião que depois dessa festa, eles estavam conversando na sala dos professores. A sala dos professores e dos monitores era relativamente perto, então, às vezes, dava pra ouvir uma coisa ou outra. E... Como é que era que ele falou? Ah, ele falou - um dos professores, eu não vi quem era eu não tinha muito contato - ele falou "Ah, eu fui no P., o buffet tava bom, mas eu tive que levar...". Eu não sei, ele se referiu a esposa

dele como algum tipo de... Eu não lembro se tipo a marmita. Ele falou alguma coisa assim nojenta, sabe?

Cristina: Tipo, “O buffet tava bom, mas tive que levar a marmita”, tipo isso?

Paula: É, é tipo assim. E aí, naquele momento, eu falei "Cara, é isso que eles tão falando aqui", sabe?

Cristina: E qual a reação da galera da rodinha dele?

Paula: Eles deram risada e falaram "É, realmente você perdeu, né?". E, meu, professor que saiu da festa com alunas na cara dura assim.

Cristina: O que é isso? P.?

Paula: O P. é uma festa do E. que eles dão, eu acho, que no final de semana anterior ou... Sei lá, algum final de semana próximo da Fuvest. Um dos últimos, perto da revisão e é uma balada. E aí o pessoal vai...

Cristina: O E. que oferece?

Paula: O E. que oferece. Hoje em dia eu acho que não tem mais, porque acho que deu vários, vários BOs, assim com droga, enfim. Acho que hoje em dia eles não oferecem mais, mas já ofereceram. Na minha época, teve e é uma balada e os professores vão. Ficam num camarote e eles podem levar quem eles quiserem pra cima, a menina não precisa ter pagado o camarote pra subir. Basta que ele a convide e eles que convidavam. Aí esse professor que eu me relacionava não foi no P., não sei por que ele não foi. E eu

fui e tal, mas eu não fui abordada por nenhum outro professor, porque parece que tem um código. É uma coisa que, tipo, sei lá, se ele tá pegando, então eu não vou chegar. Porque tinha outros professores que já tinham se interessado - a gente percebe quando tá dando em cima e tal.

Cristina: É? E como que é isso?

Paula: Nossa...

Cristina: Por que esse que você gostava dava em cima de você de alguma forma? Ah, você falou do cabelo...

Paula: É do cabelo, assim, eu acho que era, esse em específico era tipo uns toques desnecessários, então eu tava, sei lá, no corredor e ele tinha que pegar pela cintura, pelo braço e em seguida ele falar “licença”. Tinha que gostar, tinha que olhar, tinha que... Alguma coisa. E foi aí que as coisas foram acontecendo, né. Os outros professores eram um pouquinho mais sutis, assim, nessa maneira de dar em cima. Eu não achava que era especial porque era comigo, porque era geral isso.

Cristina: O outro também?

Paula: Sim, os outros professores eram mais sutis. Se a gente tinha uma dúvida era mais uma aproximação, uma aproximação meio desnecessária, sabe?

Cristina: Tipo o quê?

Paula: Tipo, sei lá, eu tô mostrando alguma coisa na apostila a pessoa tem que ficar... Não tem aquele espaço pessoal, sabe? É aquela aproximação física mesmo de... Mão no ombro

acho que nem tanto, os outros professores era mais o G. mesmo, mas aquela aproximação desnecessária, aquele comentário de "bonita sua blusa", claramente olhando assim. "Ah, bonita sua blusa", "Ah, eu gosto..." aí falava, fazia aqueles comentários "Eu gosto do calor porque todas as meninas vêm de short", isso no microfone. Então, a gente sabia que se a gente mostrasse algum tipo de interesse era... Não tinha que fazer muito esforço. O problema é que a maioria das meninas acabava se envolvendo.

Cristina: Mas você sentia que não era só com você? Que ele fazia isso com todo mundo e você não era especial pra ele?

Paula: Não. Para o G., eu não sei. Eu não sei, porque era um pouco mais comigo, um pouco... Mas eu via que, com as outras meninas que iam tirar dúvida, não era muito diferente. É porque eu acho que como eu dei atenção e prossegui, eu acabei sendo uma pessoa que se destacou. Mas eu não acho que é porque ele me achava mais bonita. Hoje em dia eu consigo pensar dessa forma. Não é porque ele me achava mais bonita, não é porque eu chamava a atenção dele de alguma maneira mais especial, não é porque ele tinha desenvolvido um sentimento. Hoje eu não acho. Na época, pra mim, qualquer coisa era... né? Uma declaração de amor, então.

Cristina: E enquanto vocês estavam saindo, desde a época em que tava dando certo até depois que você começou a ficar mal, ele era seu professor de cursinho?

Paula: Ele era meu professor, continuou sendo.

Cristina: Até dezembro?

Paula: Até dezembro.

Cristina: E como que era depois que ele não respondia as suas mensagens?

Paula: A princípio, quando ele só não respondia, ainda não tinha falado que ia parar de falar comigo de uma vez, ele era cínico. Então, ele continuava o comportamento dele normalmente, dava aula dele normal, fazia as brincadeiras dele normal, inclusive comigo, e vida que segue. Então, pra ele não tava acontecendo eu que tava ficando louca mesmo. A sensação que me dava era essa. E, hoje em dia, eu não sei se isso é proposital, sabe, ou se é algo que realmente as pessoas fazem pra falar "Não, deixa ela achar que tá doida mesmo", não sei se isso pode ser proposital. E aí, depois, eu lembro que logo depois a gente terminou de se falar, parou de se falar. Eu me lembro de uma ocasião específica que tava um calor do caramba, era dezembro e ele apareceu com uma blusa de frio. Ele nunca tinha aparecia com blusa de frio... Pessoal começou a mandar bilhetinho, "Por que que cê tá de blusa, não sei o que?". E aí ele mandou que tava doente. E aí ele falou "É, o problema de..." - que ele era bem magrinho - ele falou "É, o problema de ser magrelo é que, nessas horas, a gente tá sozinho e não tem ninguém pra esquentar". E eu tava logo aqui. E olhando pra mim e falando isso, tipo sendo que, menos de uma semana antes, ele tinha terminado comigo, terminado, sei lá, enfim, parado de falar comigo. E eu lembro que na hora eu fiquei constrangida e tal, mas eu achei que aquilo era bom, sabe? Não sei... Então, como eu tava apaixonada, qualquer migalha pra mim era... Então, na hora eu achei que era bom, hoje em dia eu só consigo pensar naquilo como humilhante, porque...

Cristina: E depois quando você voltou para o cursinho dele, enfim, tudo aquilo, você continuava tentando falar com ele de alguma forma?

Paula: Sim, sim. Eu tentei. Eu acho que todo esse tempo entre dois mil e... Agosto de 2013, que foi quando a gente começou a sair, até dezembro de 2014, que foi quando eu falei "Deu disso". Que foi quando eu comecei a estudar pra segunda fase da odonto. Eu já tava mais disposta com a minha vida, todo esse tempo eu tentei. Foi um ano e quatro meses disso, de tentar. Mesmo eu me relacionando com outras pessoas, saindo com outras

pessoas... Mas eu tava constantemente pensando, querendo, constantemente tentando de alguma forma. E ele não me respondia mais.

Cristina: Não te respondia nada?

Paula: Não. Às vezes uma ou outra coisa, assim, mas sempre com cunho sexual, mas nunca... Assim, a gente nunca teve uma conversa. Mesmo eu querendo saber várias coisas ali, não sabendo o que tinha acontecido, quem que tanto tava sabendo... Eu insisti muito pra isso acontecer e ele nunca me deu um retorno.

Cristina: Por que você realmente não contou pra ninguém?

Paula: Assim, eu tinha contado pra pessoas muito específicas, mas eu acho que, né, se você não quer que ninguém saiba você não conta pra ninguém. Então, eu acho que eventualmente alguém deve ter falado, porque ele era um professor muito popular, então alguém deve ter falado pra outra pessoa e as coisas foram se alastrando. Eu tenho a impressão de que essa menina que ele saiu depois no curso dele era uma menina da outra unidade, da A., eu acho que foi ela que ficou sabendo e foi ela que foi questionar ele. Mas não sei... É só uma...

Cristina: E por que você tem essa impressão?

Paula: Porque, na época, eu olhei todas as redes sociais, né? Então, eu acabei descobrindo quem ela era, descobrindo que ele curtia as coisas dela, ele nunca curtia nada meu de foto e tal. E ele já vinha curtindo as coisas dela fazia um tempo e falei "Ah, devia ter alguma coisa aí". Na época, ela era menor de idade, mas... Né? Enfim... É isso. E aí eu descobri isso e eu liguei os pontos. Eu falei "Ela teve ter descoberto de alguma maneira e ela deve ter falado e ele tomou essa atitude".

Cristina: E você acha que ela tava se relacionando com ele mais sério, é isso?

Paula: Capaz, bem capaz.

Cristina: E aí ele tava saindo com você meio escondido, porque oficialmente era ela?

Paula: É, eu acho que era.

Cristina: Entendi.

Paula: E isso, por muito tempo, me magoou muito... Pensar nessa possibilidade. Muito, muito. Depois eu falei "Ah...". Passou, sabe?

Cristina: Hoje em dia o que você sente em relação a tudo isso, em relação a ele?

Paula: Depois que eu entrei na odonto em agosto - é sempre em agosto - eu comecei a namorar com o meu atual namorado. Isso já faz quatro anos, então, tendo o molde de relacionamento que eu tenho hoje... Porque a gente se dá super bem, eu não tenho nada pra reclamar do meu relacionamento, tem as coisas pontuais, mas de forma geral eu vivo um relacionamento muito bom, então, acho que tendo esse parâmetro de relacionamento que eu tenho hoje, eu consigo... Não sei, acho que superar não é bem a palavra, mas eu acho que eu consigo enxergar aquilo de uma perspectiva mais destacada, mais madura, mais tranquila em relação a isso e eu acho que aquela paixão doida, aquele negócio de "Nossa, eu vou morrer se eu não conseguir"... Porque a sensação era essa, né? Nossa, é um desespero. Eu acho que isso eu já não sinto mais, às vezes eu penso, me pergunto e tal, uma vez eu acabei vendo ele na rua e tal, e dá aquele negócio assim... É muito forte, porque a experiência que eu tive de emoção me marcou para o resto da vida, então, não é uma coisa que eu consigo esquecer. Mas ter um sentimento, querer um relacionamento,

ter sentimento por romântico por ele... Eu acho que não mais. Às vezes, eu me pego revendo a história e falo "Meu", às vezes dá aquela dúvida, sabe? Será que eu fui realmente doida mesmo, será que eu vi coisa onde não tinha, será que eu fui induzida a isso pelas atitudes dele? Então, às vezes, ainda me bate um pouco essa dúvida, mas, de forma geral, em relação a querer algo, a procurar algo com ele... Não tenho a menor vontade.

Cristina: É, mas não só em relação a isso... Mas qual a marca que fica disso? Uma marca positiva ou negativa?

Paula: De tudo isso?

Cristina: É.

Paula: Com certeza, negativa. Eu acho que é positiva, porque me mudou muito como mulher e me ajudou a perceber as coisas que eu não quero pra mim, tipo coisas que eu não aceito em um relacionamento. Não só ele, no relacionamento anterior também, mas principalmente ele. Coisas que eu não aceito pra mim, que eu não quero de jeito nenhum. E... Eu acho que é isso, mas a emoção que eu sinto quando eu lembro de tudo que aconteceu com certeza é negativa. Eu ainda não cheguei no grau desprendimento de falar "Não, já passou, eu não tenho rancor, eu não tenho nada", com certeza tenho. Ainda não consegui me desprender completamente disso e não sei se um dia vou, sabe? Mas é aquele negócio que eu falo e eu não gosto nem de lembrar, tanto é que em 2014 - foi, foi 2014 pra 2015... Nesse período entre vestibulares, depois que passou a segunda fase, eu tava naquela ansiedade de esperar a lista e foi o período que eu acho que atingi o pico tanto da ansiedade quanto dessa minha depressão, que eu realmente fui diagnosticada com depressão. Eu cheguei no pico disso. E eu lembro que na época eu tive amnésia. Eu tive um episódio de amnésia, eu não conseguia me lembrar de várias coisas que tinham acontecido com ele. Então, não sei se isso é uma forma, não sei se é uma coisa assim de proteção mental, não sei o que é. Eu fui começar a lembrar depois da terapia e tal, aí algumas coisas foram voltando e eu tive que, sei lá, trabalhar muitas coisas, muitas

lembranças, muitas. Hoje eu consigo falar disso tranquilamente, mas por muito tempo eu não consegui. Por isso que quando eu me interessei pela pesquisa eu falei "Meu, eu tenho muita coisa pra compartilhar".

Cristina: E em relação a essas pessoas, esses professores do cursinho que você falou que eles tinham uma atitude sedutora, não sei se é essa a palavra que posso usar.

Paula: Sim, sim.

Cristina: Isso de se aproximar mais do que deveria, de tocar, enfim. Você percebia algum que não tinha esse comportamento assim, tipo, professores que...?

Paula: Ah, os idosos, né?

Cristina: Ah, é?

Paula: É, os professores mais idosos, pelo menos do E., não sei outros casos, de outras meninas às vezes pode não ser assim, mas os professores idosinhos do E. mesmo não tinham isso. Eu acho que era numa faixa de, assim de 45... Acho que era o máximo, né? Mas professores mais idosos, eu acho, que até mesmo professores que tinham acabado de chegar na casa, eles eram mais cuidadosos, mas dava pra ver que eles tinham uma intenção. Isso era mais pela maneira de falar e tal, não era tanto pela aproximação física, que eu acho que eles tinham um certo medo, mas é, era isso. Os professores idosos não chegavam muito, eu acho que... Não sei se foi sempre assim, não sei se foi depois de uma certa idade... Mas é.

Cristina: E também faziam menos brincadeiras com os alunos?

Paula: As brincadeiras... É porque eles são cheios de piadas, mas as brincadeiras eram mais abrangentes, eram mais a ver com a matéria, né? Não era tão pessoal, não era com as meninas era mais geral.

Cristina: E esses que você identifica... Porque você falou que tem uns clãs lá, né? Mas esses tinham fãs também, tipo meninas interessadas? Ou você não identifica tanto?

Paula: Os outros professores?

Cristina: É, esses mais velhinhos e distantes.

Paula: Não.

Cristina: Não tinha?

Paula: Não. Acho que não que eu soubesse, não que fosse uma coisa pública assim. Era mais aquela sensação de "Ai, o vózinho, meu tio", sabe? Era mais essa aproximação "Ai, ele é tão fofinho". Com os outros professores era "Nossa, como ele é bonito, como ele é não sei o que, como ele é engraçado", engraçado de um jeito...

Cristina: Mas aí esses que eram mais velhos eram velhinhos mesmo, tipo o cabelo branco, vózinho ou...?

Paula: Sim, esses eram mais vózinhos. Então acho que aí não tinha tanto esse apelo, mas os outros, muito. Cada um tinha... Tinham as meninas que gostavam mais de uns, de outros, dos casados. Tinham também alguns professores que saíam com as meninas do cursinho no bar próximo, principalmente no A. Outros eram mais reservados...

Cristina: Tipo o seu, que não podia ninguém saber?

Paula: É. Em teoria, comigo, ninguém podia saber. E aí isso me fez muito mal para minha autoestima, valor como mulher até. Então, foi um período bem complicado. Foi bom porque eu consegui... Foi um processo de autodescoberta incrível, incrível, mas teve seu custo.

Cristina: E essa foi a única experiência que você teve em relação a isso de se apaixonar por professor?

Paula: Sim. Eu cheguei a ficar com professores, mas foi depois que eu já não era mais aluna, foi numa outra situação, não teve tanto envolvimento emocional, até ficou uma amizade depois. Mas, não, assim, com professor foi só essa experiência.

Cristina: Mas você ficou com professores depois de ter sido aluna deles em cursinho ou em colégio?

Paula: Em cursinho.

Cristina: Em cursinho.

Paula: É que eu não tinha sido exatamente aluna dele, né? Então, a gente se conhecia porque eu trabalhava lá, ele sabia que eu tinha feito cursinho lá, mas eu nunca tinha tido aula com ele.

Cristina: Entendi. Eles tinham a profissão de professor, mas não era essa a relação que você estabeleceu com eles?

Paula: Não, não era. Não era que nem o outro.

Cristina: E durante o colégio, por exemplo, você não tinha isso, nunca teve isso?

Paula: Não, no colégio não. Até porque eram sempre professores muito mais velhos. No meu colégio, uma escola católica, então... E também, sei lá, eu não era tão... Eu não tinha despertado sexualmente tanto no colégio, né, então eu ainda não tinha tanto esse interesse. Era mais depois que eu me relacionei com meu primeiro namorado e as coisas começaram a acontecer, mas antes disso... Então, em colégio, não.

Cristina: E você percebia isso acontecer no colégio, assim, interesse das meninas ou alguma coisa?

Paula: No colégio, não, porque... No meu colégio era muito específico, né? Então, como eram professores bem mais velhos, velhinho mesmo tipo um vózinho mesmo... E as meninas normalmente estavam interessadas nos meninos da sala, então, acho que no meu colégio, pelo menos nisso, favoreceu bastante essa interação de gente da mesma idade com gente da mesma idade. Então, não tinha muito essa relação professor-aluno, né, essa relação...

Cristina: Sei. Eles eram tipo os vovôs do E., eram tipo eles que davam aula no seu colégio?

Paula: Isso. Exato. Era bem isso. Mas no colégio muito tradicional, eu acho que isso não rolava.

Cristina: Tá. E você acha que tem mais alguma coisa assim que você acharia importante acrescentar a respeito da sua percepção sobre isso?

Paula: Eu acho que... O que eu aprendi a respeito de tudo isso e o que eu daria de conselho pra outras meninas - eu lembro que eu até tinha uma página que alguém fez que chamava "aconteceu no cursinho" era "aconteceu no E.". Mas eu acho que elas tomaram um processo e virou "aconteceu no cursinho". Eu lembro que eu tinha até mandado um Spotted contando, sem me identificar, da minha experiência. E que eu falava "gente, eles não vão terminar com as esposas, eles não vão, tipo, assumir vocês como namoradas, pode até acontecer, mas via de regra, não acontece, sabe. A gente é mais um número, a gente é mais um nude". É assim que eu me sinto, sabe? Outro nude, foi outra menina que... Eu sou parte de uma lista extensa, é dessa maneira que eu me sinto. Então, sei lá, toda vez que eu vejo uma menina falando "Ah, não sei o que, o professor de cursinho" eu falo "Meu, toma cuidado", sabe? Eu não posso falar, tipo, "Não faça", mas eu tenho que dizer que, se as coisas dão errado, elas dão muito errado e, emocionalmente, é sempre pra gente. Muito difícil dar errado pra eles. E é isso, acho que essa é minha consideração sobre o que aconteceu.

Cristina: E você acha que isso se restringe a professor de cursinho ou você entende isso?

Paula: Não, eu acho que a relação professor-aluno, principalmente professor homem e aluna mulher, ela pode se repetir em vários ambientes, principalmente faculdade também, eu acho que é muito fácil acontecer em faculdade também. Comigo não aconteceu, mas eu tive professores aqui da U. que tentaram me abordar, dar em cima de mim.

Cristina: Ah é?

Paula: É.

Cristina: E como que é isso? Com que você sente esse...

Paula: Por exemplo, aula prática, né, na Odonto tem aula prática, já aconteceu assim o professor usar todo o meu material e falar "Nossa, que pena vou ter que te dar dez porque eu usei todo o seu material". Professor pegar a cadeira, tipo, com a gente em cima, essa cadeira com rodinha e puxar pra falar bom dia no ouvido. Falar "Você ficou com 4.8, mas eu te passei com 5 porque você foi muito boazinha", esse tipo de coisa. E sem contar com nenhuma abertura relevante a não ser claro com aquele sorrisinho sem graça, talvez simpatia e tal. No ambiente de mais meninas, você fica mais seguro pra se comportar normalmente, mas quando você tá sozinha é meio incômodo, meio constrangedor. Então, na faculdade também acontece, eu imagino que em alguns colégios que não tem o perfil do meu colégio também possa acontecer, mas eu acho que cursinho é mais uma terra sem lei. Porque eles não são proibidos de fazer isso, normalmente as alunas são maiores de idade no cursinho, raramente elas são menores de idade - a não ser que estejam fazendo colégio e cursinho, mas eu acho que, em cursinho, é mais uma terra sem lei, porque é muita gente. E meu, o que você vai fazer? Na faculdade, você pode recorrer, tipo reitoria, essas coisas. No cursinho, pra quem que você vai recorrer? A coordenação fala "Professor não é proibido de fazer isso você se relacionou porque você quis". Então, eu acho que é muito pior no cursinho por causa disso, não tem a quem responsabilizar.

Cristina: E você acha que se tivesse uma instância reguladora disso, se fosse proibido, por exemplo, você recorreria? Se fosse no colégio, sei lá, se você vivesse uma experiência assim você acionaria a instituição?

Paula: É complicado, porque... Hoje, eu diria que talvez por conta do meu prejuízo emocional e tal, enfim, por conta do trabalho de um ano inteiro ter meio que ido pro ralo. Mas ao mesmo tempo eu acho complicado, porque eu também... Eu sinto que eu também tava envolvida nisso, sabe? De alguma maneira, eu também procurei ele, então, sei lá, é muito difícil. E, na época, eu acho que eu não teria recorrido porque eu tava extremamente apaixonada, então eu acho que é difícil falar "Teria ou não teria". Eu acho que isso

acontece com muitas meninas, muitas meninas. Eu acho que elas não recorrem por conta do envolvimento emocional mesmo.

Cristina: E... deixa eu ver se tem mais alguma pergunta... não, mas eu achei interessante a sua perspectiva de que na faculdade, você também percebe isso acontecendo.

Paula: Sim. Aqui, a gente sabe de meninas com mestrando, com doutorando... Não que os professores não se envolvam, mas acho que é mais fácil porque acho que eles estão mais próximos e acaba tendo aquela aproximação de tirar dúvida, às vezes é um monitor de bancada, um monitor de química, esse tipo de coisa, então a gente percebe. Mas eu acho que já é diferente do cursinho, porque normalmente as alunas daqui elas não tão naquele estresse emocional que nem tão no cursinho. Então, acho que, pra mim, o pior do cursinho é realmente o fato de que as meninas tão perdidas assim então...

Cristina: Fica mais suscetível.

Paula: Muito. Muito mais. Não que na faculdade também não tenha a possibilidade estar, mas eu acho que é diferente, idade também é um fator que...

Cristina: Ah, é, eu lembrei que queria perguntar isso. Você acha que o fato de ser maior de idade ou ser menor é uma coisa que influencia essa questão ou... Como você acha que isso afeta?

Paula: Eu acho que depende, mas claro que sendo menor de idade existe toda uma questão até mesmo legal, né? Que eu acho que, dependendo da consciência do professor, ele pensa duas vezes se a menina for menor de idade. Mas eu acho que não depende tanto de ela ter 17 ou 18, eu já vi que a maioria dos professores tanto de cursinho, de faculdade e tal, eles procuram meninas muito mais novas, normalmente meninas muito mais... Que dá pra perceber que elas são um pouco mais imaturas.

Cristina: Imaturas?

Paula: É. Dá pra perceber que não têm muita experiência. Imatura nesse sentido que quero dizer, sabe? Tipo, não tem experiência emocional, não tem... Porque é fácil de você manipular, é fácil de você fazer a menina sentir que ela é louca e ela que viu demais, ela que... entendeu? É mais fácil de você responsabilizar a menina pelo que aconteceu. E é isso.

Cristina: Tá. Então você sente que, assim, a aproximação não se dá por "nossa, me apaixonei por ela"?

Paula: Não. Pode ter um caso ou outro, mas eu acho que é absoluta minoria dos casos. Às vezes, pode ser "Nossa realmente ela é muito interessante, ela é muito bonita" e tal, mas na maioria dos casos é porque é uma presa fácil mesmo. Infelizmente. Tá emocionalmente exposta... No meu argumento são... Enfim, meninas muito novas, tipo bonitas, tal. Então, pra eles, é fácil, é o prazer da conquista. A conquista sexual mesmo, emocional eu acho que não tem.

Cristina: Tá ótimo, Paula. Obrigada.

Paula: Obrigada você.

ANEXO 6 – Entrevista da Ana

Cristina: Então, Ana, me fala - você viu no Spotted, né, a publicação?

Ana: Aham.

Cristina: Qual foi o seu interesse em participar e como você acha que pode ajudar a gente a pensar essa questão?

Ana: Então, eu pensei... Eu só vi no Spotted e achei interessante. Eu geralmente nem respondo essa coisa de Spotted. Eu acho que o tema me chamou atenção, então...

Cristina: Você já teve alguma experiência relacionada a isso?

Ana: Sim, mas nunca a partir de um relacionamento amoroso com um professor, alguma coisa assim. Mas a questão de “apaixonamento” por professor já aconteceu e também já aconteceu o contrário - eu não sei se isso daí também entra nos motivos da pesquisa.

Cristina: Ao contrário como? Você já foi...

Ana: Professor se apaixonar por aluna.

Cristina: Ah, tá. Algum professor já se apaixonou por você?

Ana: Uhum.

Cristina: Caramba, legal.

Ana: Sim.

Cristina: Então, me fala um pouco dessas experiências que você teve. Foi no ensino médio?

Ana: Sim, quando eu fiquei, digamos, apaixonada por professor foram experiências que, honestamente, eu gostei, porque é uma coisa bem, digamos, platônica, entendeu? Os dois eram caras bem mais velhos, de 30, 40 anos, e eles davam matérias que eu gostava - que era história e redação. E, assim, eu não tinha nenhuma ilusão e nenhuma vontade de que eles largassem a vida, largassem a família para ficar comigo, até porque eu tinha 13, 14 anos. Mas eu queria que eles me notassem, que eles gostassem de mim, que eles me dessem atenção, que...

Cristina: Entendi. Você não tinha, não nutria uma esperança de concretizar esse relacionamento de alguma forma ou de ficar com eles de verdade, é isso?

Ana: Não.

Cristina: Não?

Ana: Acho que, assim, um deles falava que era solteiro. Passou pela minha cabeça até porque, assim, ele tinha uma namorada que era poucos anos mais velha do que eu - coisa de uns... Ela deve ser uns quatro anos mais velha. E aí, assim, eu cheguei a pensar, mas não fiquei romanceando com isso na minha cabeça, entendeu?

Cristina: Em qual série você estava nessa época que você falou?

Ana: Nono ano - pré-colegial.

Cristina: E foi um em cada ano ou foram os dois meio simultaneamente, como foi?

Ana: Foi simultaneamente, porque... O professor de redação foi por dois anos e o professor de história por um só. E o professor de redação, assim, eu confiava muito nele, então eu escrevia muita ficção, muita coisa desse tipo, poesia. E tudo que eu escrevia passava na mão dele, entendeu? Porque eu confiava nele e também eu tinha meio uma esperança de que ele visse potencial, digamos.

Cristina: Essa era a forma que você demonstrava o seu amor por ele?

Ana: É.

Cristina: E você acha que eles perceberam isso que você sentia ou não?

Ana: Não, porque eu acho que foi, realmente, uma coisa mais, digamos, inocente, porque eu não tinha pretensões de um amor carnal, entendeu? Então, eles me viam como uma pré-adolescente que era, assim... Que tinha muita admiração e que queria ser notada.

Cristina: E você fazia isso correspondendo às expectativas acadêmicas deles?

Ana: É, não só assim. Queria tirar boas notas, mas eu também queria ser vista como, digamos, esperta, perspicaz, não só academicamente. Tipo, eu queria ser uma pessoa interessante para eles.

Cristina: E como que você demonstrava isso?

Ana: Eu tentava fazer comentários, ou coisas que eu escrevia, ou então o professor de história fazia esquetes na aula e eu sempre queria participar. E eu sempre queria o papel principal e ele sempre me dava o papel principal.

Cristina: O que é esquete?

Ana: É tipo - eu nem sei nem se eu tô falando certo -, mas, tipo, sabe umas pecinhas de teatro meio curtas?

Cristina: Sei, sei. E com qual dos dois você chegou a pensar que poderia acontecer alguma coisa?

Ana: O de redação.

Cristina: O de redação? Você tinha 14 anos e sabia que a namorada dele tinha 18?

Ana: É, não. Na época ele não namorava essa menina. Quando tinha uns 17 - agora estou com 18 - que aí eu descobri que ele estava namorando uma menina de 22.

Cristina: E o seu interesse por ele continuou? É uma coisa que você pensou depois da escola, ficar com esse professor, por exemplo?

Ana: É, talvez, mas eu saí de casa muito cedo e, então, por exemplo, faz muito tempo que eu não os vejo. E, assim, tenho carinho de uma pessoa que, se eu encontrar, eu vou ficar feliz de encontrar, mas eu não penso agora em coisa desse tipo.

Cristina: E, na época, você falou que era uma coisa platônica. Mas, você tinha fantasias sexuais com ele, por exemplo? Você queria ficar com ele de verdade?

Ana: Não.

Cristina: Não?

Ana: Porque, assim, eu tinha um sentimento platônico por esses professores, mas eu tinha, digamos, fantasias mais carnavais com meninos da minha idade.

Cristina: Entendi. Então, gostar desses professores não impedia que você gostasse de outros meninos também, é isso?

Ana: É.

Cristina: Você não se fixava neles?

Ana: Não.

Cristina: E você falou que teve uma outra experiência em que o professor ficou apaixonado por você?

Ana: É.

Cristina: Como foi isso? Foi tudo nesse colégio?

Ana: Então, esse professor não era da escola. Ele era professor de piano. E foi horrível.

Cristina: É?

Ana: É. Ele é tio da minha mãe e ele já tem assim os seus (setenta anos) de idade.

Cristina: Como assim?

Ana: É, assim, eu comecei a ter aula de piano com ele, porque eu quis. Eu toco piano - tocava, digamos, estou meio parada - desde os cinco anos de idade. A minha mãe me ensinou e depois ela não tinha mais tempo. E esse tio dela era muito fechado e eu tinha medo dele, mas ele tocava muito bem.

Cristina: Você tinha medo dele?

Ana: E aí eu pedi para estar lá com ele, porque ele tocava muito bem e eu não queria parar de tocar e minha mãe não tinha mais tempo para me ensinar. Então, eu comecei com dez anos e, no começo, estava tudo certo. Eu fiz cinco anos de aulas de piano com ele e eu não sei direito quando ele começou a demonstrar interesse. Acho que eu devia ter uns 12 para 13 anos, talvez. E, no começo, eu não entendia nada do que estava acontecendo. Ele fez dois álbuns com músicas diversas para mim e eram álbuns muito bonitos, encadernados com meu nome em letras douradas na capa, etc e tal. E aí o segundo que ele fez, que eu acho que foi quando eu tinha uns 13 anos, talvez, tinham poemas junto

com as músicas e não eram poemas dele, eram poemas... Tinha Cecília Meireles, tinha Mário Quintana, acho que tinha alguma coisa da Clarice também... E, assim, eram legais, mas eu lembro que na época ele me sentou do lado dele no sofá e ele leu tudo para mim - e eu só queria ir embora porque estava ficando chato. Mas, meu pai ficou muito bravo e eu fui descobrir depois, porque eu lembro que eu fiquei umas duas semanas sem ter aula de piano e, muitas vezes,...

Cristina: Você não estava entendendo o porquê?

Ana: É. Eu lembro que eles falavam assim "Ah, porque tá difícil agora, eu tô sem tempo". E eu falei "Tá bom". Eu estava de férias também. Muito tempo depois, eu fui descobrir que tinham poemas lá - eu acho que era... Eu não lembro se era Clarice, se era Cecília que, aparentemente, era um poema com teor sexual mais forte. Começa assim "Sofrer da natureza...". Aí eu não sei, não lembro mais. Mas, eu não peguei o teor sexual do poema, mas meu pai sim. Mas, depois de um tempo, eu voltei a ter aula e acho que, antes disso, ele escreveu uma música para mim - que era uma música meio triste, mas tudo bem. E... Mas eu acho que foi depois dessa história dos poemas e tal que começou a ficar bem ruim, porque, assim, nunca, digamos, aconteceu nada, mas toda vez era uma coisa de se declarar para mim, falar que me amava e que se tivesse a minha idade ia casar comigo, porque a gente era parente de terceiro ou quarto grau e pode casar. E era uma história de se ajoelhar para mim, beijar minha mão e eu ficava 100% desconfortável, ele é casado e tudo mais.

Cristina: Ele era casado?

Ana: Ainda é.

Cristina: Ainda é.

Ana: E, assim, depois que eu fui descobrir que eu não fui a única. Para a minha mãe ele também deu aula de piano e ele também foi apaixonado por ela. E, assim, a minha mãe diz que, com ela, foi muito pior, porque ele, comigo, era, digamos, fofo. E, com ela, ela diz que ele propôs para ir para a cama com ele, assim, sem mais delongas e ela diz que cortou ele. Então, assim, para a minha mãe, o que estava acontecendo era, digamos, não tão ruim. Ela falava "Ah, você sabe que ele não bate bem da cabeça, você tem que ignorar essas coisas, não sei o que". E aí eu ficava só tentando ignorar. Teve uma época que meu pai assistiu aula junto com a gente, na mesma sala... E é... Aí, assim, apesar desses surtos de amor e tal, ele era muito rígido, não podia errar nada, então, eu ficava muito travada para tocar, eu não queria estudar, cheguei a odiar tocar piano, entendeu? Eu cheguei arremessar a minhas partituras, entendeu? E eu fui parar de ter aula quando eu comecei a ir a uns festivais de música e eu não conseguia tocar as coisas direito, porque, assim, ele me dava coisas muito difíceis para tocar, mas eu não tinha técnica, então, quando eu ia tocar para outro professor no festival, eles falavam para eu fazer do jeito certo, eu não conseguia. E eu parei de ter aula com ele por causa disso. Nesses festivais, quando eu ia, ele ficava cheio de ciúmes e, a única vez que ele realmente tentou fazer alguma coisa além de beijar minha mão, ficar me abraçando e se inclinar por trás de mim quando eu estava sentada, foi quando ele pediu para eu sentar no colo dele. E aí eu comecei a gritar que não, que não e aí ele falou "Ah, então tá bom, senta aí do meu lado". E eu demorei acho que uns dois ou três dias para contar para a minha mãe. E aí eu fui nesse festival e, quando eu voltei, aí não fui eu que falei que ia parar de ter aula de piano, foram os meus pais. E ele apareceu lá na minha casa de manhã e meus pais não queriam que eu fosse no portão. E aí ele só falou um negócio lá de... Porque eu ia mudar de cidade para fazer o terceiro ano fora, então, foi assim, na metade do segundo colegial, aí ele só falou assim "Então, né, eu te desejo, desejo que dê tudo certo, não sei o que". E eu não vi ele desde então. Já faz acho que uns dois anos e... Mas eu continuo sentindo muita raiva geralmente. Tem muito tempo que eu não penso nisso, mas eu não gosto de tocar piano.

Cristina: E a sua família também cortou contato com ele?

Ana: É, minha família cortou contato com todas as pessoas da família, então...

Cristina: E por causa disso?

Ana: Não, porque a família toda é meio complicada.

Cristina: Entendi. Ele se relaciona com a família, mas os seus pais não se relacionam com essas pessoas...

Ana: Sim.

Cristina: Entendi. E ele tem filhos?

Ana: Tem. E, aparentemente, ele também fez a mesma coisa com a filha. Ele tem uma filha e ela mora na Alemanha e... É. E não é só gente da família, porque eu sei que, muito antes de eu nascer, teve um escândalo que ele dava aula para uma menina e ele começou fazer a cabeça da menina e os dois tinham planejado fugir juntos, etc.

Cristina: E a mulher dele sabe dessas coisas?

Ana: Sim.

Cristina: Entendi. E, então, o sentimento que ficou para você disso foi um sentimento ruim, bem ruim?

Ana: Uhum.

Cristina: E como isso se resolveu familiarmente? Com seu pai, sua mãe... Você falou com eles sobre isso?

Ana: Eu com os meus pais?

Cristina: É.

Ana: É, hoje em dia, ninguém fala muito. Eu sei que eu culpei minha mãe por muito tempo. Mas hoje em dia eu tento não falar sobre.

Cristina: E é uma coisa que, na época em que você viveu isso, você já tinha a mesma percepção que você tem hoje ou foi esse sentimento negativo foi crescendo com o tempo?

Ana: Ah...

Cristina: Alguma coisa dessas que você viveu, na época, teve uma carga não tão negativa?

Ana: Não. Não, assim, nunca foi bom, mas a percepção de que era errado demorou um tempo.

Cristina: Entendi. Você acha que tem alguma coisa em relação a essas histórias que você me contou que valeria a pena acrescentar?

Ana: Então, não sei (risos). Eu tinha falado do livro que eu tinha lido e era assim... Essa parte, quando eu li, eu pensei "Nossa, é isso!", entendeu? Basicamente, estava falando sobre como as meninas que estão entrando na adolescência querem ser vistas. Elas querem ser provocativas, mas não querem que ninguém reaja a isso, entendeu? Se alguém aceitar o que elas estão fazendo, elas vão ficar constrangidas e com medo... E era mais ou

menos isso, entendeu? Porque, se os professores lá da minha escola por quem eu era apaixonadinha, se eles tivessem, em algum momento, retribuído um sentimento mais, digamos, carnal, erótico, teria sido uma coisa muito assustadora.

Cristina: E você acha que foi isso que aconteceu nas aulas de piano, por exemplo?

Ana: Sim. Se tivesse sido, por exemplo, se ele tivesse sido igual os professores que gostavam de mim e... Mas, assim, me viam como uma pré-adolescente, né, acho que não... Acho que seria bom, pelo menos...

Cristina: Por que você identifica que você tinha isso de querer parecer “gostável” para esse professor de piano também?

Ana: Não.

Cristina: Não?

Ana: No começo... Assim, no começo, eu queria que ele achasse que eu tocava bem e que eu era inteligente, mas, a partir do momento em que ele começou a gostar de mim, digamos, aí eu não queria mais nada disso, entendeu? Eu não queria conversar, não queria ter aulas, não queria estudar, entendeu? Eu não queria ir bem... E eu tinha medo de ir mal, né, porque ele também era rígido. Mas eu não queria ir bem, eu tinha medo de ir bem e ele ficar feliz e começar a me abraçar e começar beijar minha mão, então...

Cristina: O contato mais próximo que vocês tiveram foi esse assim de...

Ana: Aham.

Cristina: Entendi. E esse livro você leu, que eu vi a capa, parece interessante. Foi em qual contexto que você achou esse livro?

Ana: É, estava numa livraria, eu estava em Maringá, é... Ano passado.

Cristina: Você é de qual cidade de Minas?

Ana: P.

Cristina: E essas histórias com professor foram em P.?

Ana: Uhum.

Cristina: Era uma escola pequena onde você estudava no ensino médio?

Ana: É.

Cristina: Ah, tá ótimo. Acho que os seus relatos me ajudam bastante. Você quer colocar mais alguma coisa?

Ana: Não, não sei. Acho que não, tipo, a única outra experiência, digamos, desse tipo é... Tinha um professor no segundo colegial que eu não gostava - ele dava filosofia. Eu não gostava dele, não me preocupava em ir bem nem nada. E, no final do ano, eu fiquei sabendo por outro professor que o professor de filosofia era conhecido por namorar com alunos e até ex-alunos. E eu saí da escola, eu queria fazer o terceiro fora e, quando eu saí,

ele me mandou mensagem - isso foi no Facebook. Mandou mensagem falando que não tinha encontrado meu nome na lista para o terceiro colegial eu falei assim "Ah, eu vou sair". Eu falei que ia mudar de cidade e ele falou "Nossa, agora que você não é mais aluna a gente pode ter a oportunidade de se conhecer melhor", aí eu "Pois é kkk" e... Aí ele pediu para eu não contar para namorada dele da conversa. Assim, não teve... Teve só implicações, né, mas não houve nada. No calor, eu não lembro se eu excluí a conversa antes de bloquear ele ou se eu só bloqueei de uma vez, mas a questão é que ele não é mais meu amigo de Facebook e foi o último contato da vida que eu tive com a pessoa.

Cristina: Foi uma coisa que te mudou?

Ana: Foi. Mas como não aconteceu nada, não foi pra frente. Foi cortado quase imediatamente, então não tiveram repercussões negativas, digamos. E, assim, como eu não me senti muito incomodada, eu nem falei com ninguém. Acho que, um ano depois, eu fui contar para as pessoas e a essa altura... Eu contei isso para o professor que tinha me contado que ele namorava alunas, mas a essa altura ele já tinha ido embora da escola e tal.

Cristina: E por que você não gostava dele na época que você era aluna?

Ana: Eu achava ele uma pessoa meio medíocre.

Cristina: Hum. Em termos do que, de didática?

Ana: É.

Cristina: De conteúdo?

Ana: É, a didática. Ele não, digamos, não chamava muito a minha atenção por ser uma pessoa que, sei lá, tipo... Não inspirava, entendeu? Professor de história, professor de redação, eles me inspiravam.

Cristina: E o que você acha que nele não te inspirava? O jeito de ele dar aula ou você achava que ele não tinha muito conhecimento sobre filosofia?

Ana: Acho que ambas as coisas. Talvez conhecimento tivesse, mas, pelo menos, não passava. Eu me lembro de ter aprendido, tipo, uma coisa com ele o ano todo, mas tudo bem. Enfim, não marcava... As aulas não tinham graça, entendeu?

Cristina: E essa era uma percepção sua, mas era das outras pessoas também?

Ana: O professor de filosofia, que eu não gostava, a maioria da sala gostava dele. A maioria da sala... Porque essa minha sala do segundo colegial era pequena e muito próxima dos professores. A gente fez festa de aniversário para todos os professores e... Particularmente, assim, eles eram próximos de todos e deste também. Quando acabou o ano, fizeram festa e aí chamaram ele, entendeu? Eu acho que a maioria da sala gostava dele. Eu fui começar a gostar dele no final do ano e foi só um pouquinho e... Agora, outros professores, que eu gostava, a maioria das pessoas gostava deles. O professor de redação tinha pelo menos mais umas três meninas que eram apaixonadas por ele e eu acho que mais do eu. Eu acho que, assim, eu fui a que teve um contato, porque tudo que eu escrevia passava por ele e nessa época eu escrevia muito, então, ele leu muita coisa minha. E eram coisas bem pessoais, mas eu não me incomodava de dar para ele. E ele nunca foi indiscreto sobre nada, entendeu? Mas eu sei que as outras meninas elas eram até mais apaixonadas, digamos, no sentido romântico da palavra.

Cristina: E como que você sabia disso?

Ana: Porque elas também contavam pra todo mundo, entendeu? E eu meio que falava para as pessoas também que eu gostava dos professores e tal. E aí elas falavam para todo mundo e ficavam falando dele, eu senti um pouco de ciúme. (risos)

Cristina: E você acha que ele percebia o interesse das outras, por exemplo?

Ana: Não tenho certeza. Se percebia, ele tinha zero reação sobre.

Cristina: Você acha que ele tinha mais reação sobre você, por exemplo?

Ana: É, então. Assim, não, não sei se teve alguma coisa, tipo, muito pessoal com as outras meninas, mas, comigo, até onde eu sei, comigo ele tinha, a gente tinha essa relação de, digamos, redações extracurriculares.

Cristina: E que você percebia que ele também atendia as suas demandas, por exemplo, de participar dos teatrinhos. Você queria ser a personagem principal e você conseguia. As outras meninas não se manifestavam para isso?

Ana: É, elas não se manifestavam. Assim, o professor de história que fazia os teatros e tal. Ele, assim, eu não acho que tivesse mais nenhuma menina com interesse romântico nele. Eu acho que as pessoas gostavam dele mais por ser um cara legal, ser um professor divertido. Eu não me recordo de nenhuma menina que realmente gostasse dele. Para os teatrinhos era difícil ter voluntário.

(acham graça)

Ana: Mas é... |Eu fiquei surpresa quando ele me deu o meu primeiro papel principal, porque era um papel masculino, então...

Cristina: Era qual?

Ana: Hitler.

Cristina: Hitler? Caramba.

Cristina: E tinham outras meninas, por exemplo?

Ana: Tinha. No dia que ia ter o teatro da Segunda Guerra Mundial, a gente sabia que ia ter. E ele chegou na sala, eu fui correndo e falei assim "Eu quero o personagem principal, quero ser Hitler", aí ele falou "Tá, tá bom" e a gente voltou para os lugares. Ele estava chamando voluntários e aí tinham personagens femininas e ninguém se manifestava e eu levantava o braço e ele não me chamava. E aí ninguém mais queria. Ele não me chamava e eu estava com o braço levantado, aí eu falei assim "Mas você não vai me chamar?". Ele falou assim "Já falei que você é Hitler, o que você tá fazendo sentada?".

Cristina: Aham, entendi. (risos) É uma lembrança legal para você?

Ana: É. Assim, eu acho bem errado que seja uma lembrança legal pelo fato de eu ter sido Hitler (risos), mas foi divertido ser o centro das atenções, entendeu?

Cristina: Entendi. Muito bom... Mais alguma coisa?

Ana: Então, uma coisa só que eu percebi esses dias é que agora na faculdade eu tenho, digamos, o mesmo sentimento que eu tinha com o professor de história e o professor de redação, só que com relação a professoras mulheres, entendeu? Eu quero que elas me notem, eu quero ser igual a elas, eu quero que elas me achem inteligente e tal. Só que é muito mais difícil. Eu não falo tanto toda hora igual no ensino médio, entendeu? Eu não chamo tanto atenção... Eu não sei se isso seria um indicativo de que eu sou homossexual, porque eu sempre me considerei hétero, mas eu não sinto isso com professores homens. Tipo, até agora, não teve nenhum que eu pensei assim "Nossa, eu quero que ele me note", entendeu? Agora, com as professoras mulheres, sim. Eu acho que, assim, nesse caso é também igual, entendeu? Os professores, no meu ensino médio, eu tinha muita admiração e agora também – tipo, o sentimento predominante não é amor romântico, é admiração.

Cristina: E por que você acha que você gostaria que elas te notassem?

Ana: Não faço ideia. Assim, eu tenho admiração pela pessoa delas e pelo fato de que são professoras muito boas. São boas pessoas, são muito inteligentes, são da área que eu gosto, então, às vezes, assim, se eu... Eu tenho um pouco de ciúmes do monitor de todas as professoras, porque eles são muito próximos. Ele é monitor dela já tem uns dois ou três anos e eu falando assim "Nossa, eu queria muito ser monitora dela e poder estar próximo dela, conversar com ela", entendeu?

Cristina: Entendi. Ah, um apontamento legal. Que mais? (risos)

Ana: Eu acho que é isso, né?

Cristina: Se você tiver mais alguma coisa depois, pode me escrever.

ANEXO 7 – Entrevista do Pedro

Cristina: Então, Pedro, me conta um pouco. Você falou que não tinha nenhuma experiência exatamente pessoal a respeito do tema. Mas, estando na sala de aula, estando num ambiente como do E., imagino que você tenha contato com isso de alguma forma, né?

Pedro: Sim, a gente tem contato de várias formas, né? Acho que até uns cinco ou seis anos atrás, era muito comum os professores do cursinho relatarem muita, muita... Como uma forma até de se autopromover, a facilidade com que eles eram assediados, com que eles tinham envolvimento com alunos. Era muito comum isso. Hoje em dia isso está muito menos - ninguém mais fala disso e diminuiu bastante mesmo. Teve uma mudança aqui na escola em relação a isso. Uma mudança de atitude dos professores e alguns que tinham histórias um pouco mais... Visíveis, foram demitidos. Passado um tempo, eles foram saindo. No colégio em si também, sempre acontece uma história ou outra, mas tem um viés diferente. O que eu percebo sempre é algum professor mais jovem, na faixa dos 20, 30 anos que está com o casamento meio mal resolvido... Esse é o perfil que eu observo, né? E aí acaba se envolvendo com uma aluna. E sempre que isso acontece e é descoberto... Porque as alunas comentam com as amigas e aí isso começa evoluir. Aí quando chega a algum coordenador, alguém que tem alguma autoridade, ele é advertido por isso, né? Nos últimos anos aconteceu isso com vários professores, sempre meio que com esse perfil, né. É... Há também - porque tem também vários professores que são casados com ex alunas. Muitos, muitos. Diretores que são casados com ex-alunas. Eu não sei especificamente as histórias - se isso se deu durante o momento em que eram professores ou se aconteceu depois. Tudo bem? Então nesse sentido eu acho que é assim que eu vejo, né? Eu acho também que a escola privada no Brasil, esse modelo de escola privada, contribui muito pra isso. Primeiro que essas escolas, com esse padrão que a gente tem - que é praticamente a maioria delas - surgiram porque se tornaram bancárias com o capital que a empresa conseguiu por conta do sucesso do cursinho. Os grandes sistemas de educação no Brasil para ensino médio, hoje em dia, vieram desses modelos. O A. começou como cursinho, o O. começou como cursinho, o E. começou como cursinho e assim vai. Poucas escolas começaram efetivamente como escolas e, quando o modelo do curso começou a não dar

tanto resultado, eles então partiram para outro filão. Como o ensino público foi ficando mais precário, houve essa necessidade da classe média de ter escolas melhores - e eles foram investindo nesse negócio. E esse negócio foi se formando sem muito controle. Sem muito pensar, sem fiscalização também. Acho que esse é um dos problemas na escola privada, no modelo de escola privada que a gente tem no Brasil hoje. E essas escolas, na minha opinião, têm um paradoxo que é extremamente complicado, que é a mistura entre negócio e instituição. Não fica claro onde está o limite de uma coisa e outra. A instituição escola é um negócio e, sendo um negócio, tem que sobreviver. Pra sobreviver, tem que ter aluno. Pra ter aluno, tem que vender e, para vender, tem que ter uma boa propaganda. E a boa propaganda da escola é a própria sala de aula, são os próprios professores. O modelo de cursinho foi muito firmado nesse padrão, digamos assim. Então, criou-se uma espécie de modelo em que o professor também é um atrativo - e qual é esse atrativo? Geralmente pessoas muito... Como é que eu vou dizer... Pessoas muito empáticas. É preciso que se tenha empatia e ganhe esse valor muito rapidamente. E aí se usa de todos os recursos. Geralmente homens nas escolas. As escolas têm que ter um mínimo de professores homens, geralmente, porque uma das razões, a meu ver - nunca também conversei sobre isso -, mas me parece que é por conta das licenças maternidades. As mulheres têm filhos e elas faltariam. A escola é um modelo muito machista nesse sentido. Então, homens. Homens com um ego muito inflado, porque, no modelo de cursinho, o professor é pago para dar a resposta certa o tempo todo. Ele tem que ter a alternativa correta. Ele é pago para chegar na alternativa correta, porque a maioria dos exercícios que ele resolve são de múltipla escolha. Então são pessoas que têm que ter uma certeza muito grande daquilo. Para resolver o exercício, você faz isso e aquilo e chega a tal resultado. Como ele está diante de um público que está ávido por aquilo, vai gerando nele uma falsa autoestima de que ele é muito bom naquilo, naquele assunto. Até porque as escolas segmentam, então fragmentam muito o conhecimento e você se torna professor só daquele aspecto da disciplina. Em português, por exemplo, você tem o professor de gramática, o professor de redação, o de literatura. Na época que eu comecei, você tinha o professor de literatura portuguesa, literatura brasileira... Então, é muito fragmentado. Você fica ali uns três ou quatro anos, todo dia, num nível de exigência mediano, chega uma hora que você fala “eu sou muito bom nisso”. Isso é uma falsa ilusão. Você não é muito bom naquilo, você só sabe resolver, mastigar aquilo para poder passar no vestibular, né? E esse professor é avaliado o tempo todo - por isso, pela qualidade da sua aula, da empatia que ele tem com os alunos e aí entram, obviamente, as relações afetivas. Entra também ali a

sedução, o trabalho do professor é um trabalho de sedução - de qualquer professor, mas acho que, nesse modelo que se confunde instituição com negócio, isso ultrapassa os limites muitas vezes. E a escola também investia nisso, no professor bonitão, né? O professor bonitão, o professor... Eu não estou falando do E. exatamente. Eu estou falando...

Cristina: No geral das escolas?

Pedro: Eu trabalhei em várias escolas e sempre percebi esse modelo.

Cristina: Sei.

Pedro: O professor bonitão, o professor que é pegador, que fica com as meninas, né? Porque tem essa coisa: o cara é bonito, o cara é inteligente, o cara pega todas, então todo mundo quer estudar com ele. Porque ele também é o modelo dos meninos, né? (risos) E como é um ambiente muito machista, durante muito tempo se tolerou isso. O vocabulário, o próprio linguajar era muito machista. Hoje, isso diminuiu bastante. E a escola... E aí o Ensino Fundamental, o Ensino Médio, que herdou um pouco esse modelo... Isso veio um pouco mais de freio, mas também existia. Mas menos, eu acho.

Cristina: E você acha que isso tem a ver com o fato de ser uma escola vinda do cursinho? As escolas que vieram de escolas mesmo...

Pedro: Eu acho que é diferente.

Cristina: É diferente?

Pedro: É diferente. As escolas... Porque, geralmente, as escolas que vieram de outro padrão, elas geralmente partiram um processo pensado por pedagogos, né? Tem mais a figura feminina também dentro da gestão da escola, da coordenação da escola. Tem mais professoras, né? Pensando nas cooperativas que são assim, nas escolas mais tradicionais também. E aí entra outro problema tem escolas que são muito ligadas a... A grupos religiosos, né? Mas elas têm outro... outro modelo, mas eu acho que esse padrão de escola que eu descrevi é mais que 50% dos modelos de escola que a gente ver no Brasil hoje.

Cristina: E você está inserido nisso de alguma forma?

Pedro: Estou, faço parte disso.

Cristina: E como é? Você falou que mudou de alguma forma, mas quando você entrou era isso que você descreveu bastante?

Pedro: Sim, quando eu entrei, quando eu comecei a dar aula há muitos anos, na escola em que eu trabalhava, você tinha os professores que eram muito valorizados. Eles ganhavam quatro ou cinco vezes mais que os novos. Eles tinham carrões, eram pessoas que estavam em momento de ascensão na carreira, porque eles eram muito importantes para a escola. Eram eles que faziam a escola ter nome. E uma coisa que eu sempre observei e que sempre me chamou atenção é o nome dos professores. Eles sempre eram chamados por apelidos muito íntimos. O Fernando era o Fê, né? Eram nomes assim que criavam muita intimidade com os alunos. Entendeu? E...

Cristina: Os outros não? Você era o M.?

Pedro: É. É que eu sempre fui meio contrário a esse padrão. Eu sempre fiquei muito na minha, eu nunca fui esse professor. Esse professor... Eu também nunca almejei isso. Eu poderia ter chegado nesse nível, mas eu nunca fiz porque eu nunca fui exatamente só

professor, eu fiz outras coisas. Então, eu nunca quis ser o professor de cursinho que dava mil aulas, que ganhava muito dinheiro. Nunca quis ser isso, eu tenho outra formação. Fazia isso, porque era uma forma de sobreviver, não é? E muitos desses professores também tem outro problema. Isso acontece muito no cursinho, são pessoas que não tiveram formação específica para aquilo. Muitos professores de cursinho não fizeram a parte pedagógica do curso. Por exemplo, é muito comum professor de matemática ser engenheiro, um professor de biologia ser médico ou ser alguém que estudou alguma coisa das áreas biológicas. Como ele conhece aquele assunto, aquele tema, ele dá aula. Boa parte dos professores de cursinho não são professores efetivamente, então faltou a eles essa base da formação que é a parte pedagógica, a parte da didática, né? Também a questão ética da profissão, eles não tiveram essa formação. Por isso, muitos professores de cursinho não dão aula em colégios, porque eles não podem. Eles não são permitidos, não são licenciados para essa atividade.

Cristina: Entendi.

Pedro: Mas o modelo que se formou dentro do cursinho foi implantado nas escolas normais.

Cristina: Mas imagino que gere algum embate em você estar em um modelo assim, com valores e características que você não se identifica, há tanto tempo...

Pedro: Sim. É, porque, na escola em que trabalho atualmente, é uma pluralidade muito grande. É uma escola muito grande, tem muitos professores. Mas, por exemplo, atualmente, na escola tem mais de 100 professores ali que convivem comigo - até mais que isso. Mas os que convivem ali, diariamente, em média são 100 professores. E eu me relaciono mesmo, desses 100, com uns quatro ou cinco. Converso, saio, almoço. Sou um colega de trabalho educado, mas eu não compartilho das ideias deles, né? E isso se dá por várias razões e uma delas é essa, eu sou muito diferente deles nesse sentido... Por várias outras razões. Eu sempre fui muito meio isolado nesse sentido, porque eu sou uma pessoa diferente, eu tenho outras atividades. Isso faz com que eu... E eu penso muito diferente

deles nesse sentido, então eu fico muito na minha. Como eu sou também interiorano, do interior, o interiorano meio caipira, assim, essa coisa meio de ficar sempre pelas bordas... Que a gente chama de beiradeiro, que fica nas beiradas, né? Então, acho que eu tenho isso.

Cristina: Como isso impacta de alguma forma a sua relação com os alunos?

Pedro: Eu tenho uma postura com os alunos de uma proximidade grande na sala de aula e um distanciamento total fora da sala de aula. Então, isso é uma coisa muito minha mesmo. A escola pede que se seja assim, mas não é tanto assim. Tem professores que agem completamente diferente por aí fora. Então, na sala de aula, eu sou muito próximo, brinco com os alunos, mas eu não sei pronunciar nome de aluno nenhum. Eu tenho mais de 1000 alunos por ano, então eu não sei nome de aluno. O problema meu de criar algum distanciamento... E eu não me relaciono de maneira nenhuma com aluno fora da sala de aula, seja almoçando com ele, tomando café ou falando com ele pelas redes sociais. Se o aluno me manda uma pergunta, eu espero o dia da aula, o dia que eu vou encontrá-lo na escola, e é lá que eu respondo aquela pergunta. Eu nunca respondo para aluno, então, o aluno não fala comigo pelas redes sociais. Se o aluno comenta alguma coisa que eu publiquei em uma rede social, eu não interajo, não deixo aquilo público, né? Nunca tive nenhum problema também, nunca nenhum aluno extrapolou meus limites. Mas eu acho que, se o aluno extrapolar, eu vou meramente apagar aquilo e tentar resolver com ele lá na escola. Se for uma coisa que ultrapasse essa relação mais pessoal, eu vou levar para a coordenação. Eu sou muito assim, né? Eu tenho esse tratamento. E, como eu tenho uma filha que, durante muito tempo, estava na mesma faixa etária dos meus alunos - minha filha hoje tem 21 anos e eu sempre vi também os alunos com um pouco esse olhar de pai. Assim, como eu via a minha filha, eu via os alunos, né? É um ambiente de muita sedução. Todo mundo está na flor da idade, as mulheres mais bonitas... Então é preciso administrar isso, é preciso controlar isso, né? E eu acho que tem alguns colegas mais jovens que não conseguem administrar. Porque o cara que está ali, às vezes, é... Geralmente, professor de escola particular é alguém que vem de uma classe social mais baixa e ali ele está se ascendendo socialmente. Quando chega nesse nível, às vezes é alguém que tem uma autoestima muito, muito baixa. Então, você chega lá dando aula, faz sucesso, aí vem uma

menina bonita, fica olhando para ele, fica mandando bilhetinho, fica... Aí, às vezes, pela imaturidade ou por alguma outra razão, por machismo, uma série de outras coisas, ele acaba se envolvendo. Por isso, acaba “perdendo a cabeça” - como se diz, como se justifica, né? Eu nunca tive muito isso, porque eu acho que o que me ajudou também a ser muito contido nesse lado é a minha outra face, a face do artista. Eu lido também com a exposição quando eu toco. Eu toquei por muito tempo, toquei em bares, toquei na noite, toquei em bares - e aí esse é o maior ambiente de sedução. Músico também está ali, todo mundo está olhando para ele, né? Então, eu sempre tive também esse outro canal no qual é mais natural essa coisa de você lidar com a sedução de outra maneira. E a escola sempre foi para mim um ambiente de muita seriedade, de mostrar meu trabalho, de ganhar o aluno pelo conhecimento. Então eu sempre fiz essa diferenciação.

Cristina: E você acha parecido o lugar que você ocupa como músico com o de professor?

Pedro: Não, eu acho que não.

Cristina: No imaginário das pessoas, assim, eu digo?

Pedro: Não. O músico está no ambiente de sedução, né? É voluntária, as pessoas vão para as baladas, para as festas, com determinadas intenções. Elas querem curtir a vida, querem se divertir, querem encontrar alguém, né? Então esse é o ambiente. Na escola, não. Na escola, você vai com outro propósito, o propósito de aprender, de se relacionar, de conhecer, de conhecer o outro e de também aprender a lidar com o outro. Entre você e os outros - o eu e o mundo, né? Então, é outro processo e é um processo que exige de quem está na frente, conduzindo aquilo, um posicionamento ético muito forte, porque senão não dá.

Cristina: Mas, por vezes, eu acho que você, por exemplo, você falou que não sabe nome de nenhum aluno, mas, às vezes, você sabe o nome do aluno?

Pedro: Sim.

Cristina: Mas você finge que não sabe?

Pedro: Não, quando eu sei, eu falo pelo nome. Até porque eu dou aula... Ultimamente, eu dou aula durante muito tempo, durante três anos, então eu vou conhecendo, né? E sei que os alunos gostam de mim, gostam da minha aula. E eles brincam com isso. Tem um que fica falando "Ah, como é que é o meu nome?". (risos) Aí, com o tempo, quando me perguntam umas duas ou três vezes, eu também passo a saber, né? E tem aluno que pergunta: "Nossa, você que é o professor e não sabe meu nome?". Eu peço desculpas e pergunto o nome e até aprender. Não tem uma regra assim 100%, vai conforme a coisa vai acontecendo. Agora, eu não consigo lembrar o nome de todos, eu tenho colegas que fazem isso, sabem o... Eu tenho colegas que dedicam a vida àquilo, a vida deles é aquilo. Às vezes, me incomodo com isso, porque eu sinto que a relação de intimidade ultrapassa os limites, a meu ver, corretos, né? Então, isso não existe.

Cristina: E você acha que esses professores, que se dedicam muito a isso, criam relações com os alunos fora da sala de aula?

Pedro: Alguns eu acho que sim. Alguns eu acho que sim... Porque cria no aluno essa confusão também.

Cristina: Você acha que os alunos esperam isso de você? Que você esteja acessível fora da sala como professor?

Pedro: De mim, não. Mas eu acho que, se um professor sinaliza que pode estar, os alunos esperam. De mim, eu sei que não, porque eu nunca sinalizo isso. A escola também, nesse sentido, é muito séria. A escola deixa muito claro, tanto para a gente quanto para os

alunos, a relação da sala de aula. Eu sei de escolas em que isso não é assim. Eu sei de escolas em que eles estimulam, por exemplo, que o professor se aproxime do aluno, né?

Cristina: E como que a escola deixa isso claro? Porque a interface da instituição com os alunos são os professores ou tem alguma...

Pedro: Tem também o apoio pedagógico, né? Têm essas conversas entre os alunos e a coordenação pedagógica, que são constantes, e isso é evidenciado.

Cristina: Para vocês também tem reuniões?

Pedro: Para a gente também. É a primeira coisa que a gente ouve quando a gente entra. Quando você assina o contrato, você tem uma reunião em que isso é muito falado: “É um problema muito sério, entendeu? Não pode fazer isso, se você fizer isso vai ser demitido.”, né. É muito claro isso e, eventualmente, quando acontece alguma coisa, quando algum professor é demitido porque se envolveu com aluno, novamente, você é chamado, todo mundo é chamado e a escola volta e diz isso não pode ser feito.

Cristina: Serve de exemplo para os outros?

Pedro: Isso. A escola, nesse sentido, é muito rigorosa. Sempre foi assim. Sempre foi desde que eu entrei. A primeira conversa que eu tive antes de assumir as aulas foi essa: “Você está lidando com adolescente, é um trabalho que envolve sedução, você tem que saber lidar com isso. A escola não tolera nenhum tipo de envolvimento entre professor e aluno. A sua relação com o aluno termina quando você sai daqui.”. E eu sempre levei isso ao pé da letra, mas muita gente não leva. (risos)

Cristina: E essa é uma conversa de 20 anos atrás, você diz?

Pedro: É. É, no E. faz 12 anos que eu estou. Nas outras escolas em que eu trabalhei, isso era meio tácito, né? Não era uma coisa... E eu também trabalhei muito em cursinho e, em cursinho, não havia isso. Cursinho nunca tive nenhum... Tive vários colegas que se envolveram com alunos, isso era natural, não tinha... Desde que não criasse problema para a escola, tudo bem. Eu tive vários, vários colegas que se envolveram com alunos. E no E. também, acho que até uns cinco, seis anos atrás isso não dava muito problema, não.

Cristina: Eles tinham um discurso muito rigoroso, mas...

Pedro: Não, esse discurso aí era mesmo com o colégio, não com o curso. E há uma diferença, né?

Cristina: Ah, sim.

Pedro: Porque o aluno do curso já está com mais de 18 anos, então não há problema legal. No colégio não, você está lidando com pessoas menores de idade. Então, é uma outra relação.

Cristina: Mas acontecia no colégio também?

Pedro: Acontecia. Tive vários colegas que saíram e alguns colegas em que a coisa não foi descoberta - e que eu sei que se envolveram com alunos e tudo bem. Aí, quando a história vazava, a gente até sabia, os colegas até percebiam. É fácil de você perceber. Mas a história não vazava, não chegava até a direção. Não se falava disso. Professores casados, pessoas mais velhas, alguns jovens também.

Cristina: E essa história chegava nas instâncias superiores?

Pedro: No E., os coordenadores são professores - a maioria deles, né? Então, eles também se envolvem com os alunos. Por isso, qualquer burburinho também chega fácil até eles. E aí, quando um coordenador sabe, ele tem que agir, entendeu? Então, isso acontece...

Cristina: Entendi.

Pedro: Quase sempre é assim. Se acontecer alguma coisa - o coordenador descobrir ou perceber - ele leva para as instâncias superiores e é sempre muito rápido. Muito, muito rápido. No ano retrasado, um parceiro meu, um rapaz jovem, muito jovem esteticamente muito bonito assim... Ele estava meio ascensão, estava dando aula para várias turmas e era muito brincalhão. Aí duas meninas se apaixonaram por ele...

Cristina: No colégio?

Pedro: No colégio. Meninas da faixa de 15, 16 anos. E ele estava se separando, estava vivendo uma crise financeira - isso se descobriu depois. Os boatos que rolaram depois... E, no final de semana, ele estava bêbado. Bebeu e parece que ele havia se descontrolado um pouco. Ele mandou uma mensagem meio erótica para uma dessas alunas e a aluna mostrou a mensagem para uma colega que não concordou com a atitude do professor. Ela pegou essa mensagem, gravou e repassou para alunos. Eu só sei que, de mão em mão, chegou até alguém que mandou para cima, né? E eu me lembro que eu fui... Nesse tempo, ele dividia comigo as turmas. E eu me lembro que eu conversei com ele de manhã normalmente. A gente estava ali e, no período da tarde, ele foi demitido. Assim que se descobriu, já foi. É muito assim.

Cristina: E aí teve uma conversa com vocês? Com você, principalmente, que era professor, colega?

Pedro: Não. Aí, sempre que, como eu disse, sempre que acontece alguma coisa assim, todos os professores são chamados pelos seus coordenadores e têm uma conversa assim: "Olha, aconteceu isso, está acontecendo isso. Então, cuidado, não façam isso."

Cristina: Pelos coordenadores? Pelo coordenador de português?

Pedro: É, no meu caso o de português. Todas as áreas têm essa reunião. Às vezes, mandam um e-mail mesmo. A coordenação manda um e-mail: "Olha, aconteceu isso e isso. Por conta disso, tomem cuidado. Mais uma vez, reiteramos as posturas do colégio...". Então, é sempre assim.

Cristina: E para os alunos? Porque eu imagino que eles fiquem sem saber direito o que aconteceu também.

Pedro: Não. Nesse caso especificamente, a coisa vazou porque os alunos falaram entre si e aí a gente tem o... Aí a gente é orientado a não tocar no assunto e, se alguém tocar, diz que não sabe nada. É sempre assim até a coisa se assentar. E, nesse caso, como eu era muito próximo e dividia com ele... Ele foi demonizado pelos alunos, né? Ele se tornou o diabo do dia para a noite.

Cristina: Como assim?

Pedro: É, ficou assim... O professor pedófilo, né? Entendeu? Mas foi uma coisa que durou um mês mais ou menos. Mas depois também não se falava mais nisso.

Cristina: Entrou outra pessoa no lugar?

Pedro: Sim, imediatamente. E isso já aconteceu outras vezes. Esse caso específico foi o que chegou até os alunos. Quando chega até os alunos... Quando eles não sabem a razão, aí fica assim “saiu porque saiu, porque pediu para sair” - e aí cada situação tem uma explicação meio volátil assim, né. (risos) E aí logo se acalma também e volta-se à rotina.

Cristina: Por que, geralmente, os alunos estão sabendo por que o boato vem deles primeiro, não é? Isso que você falou: geralmente, está correndo algum boato que o professor, o coordenador pega...

Pedro: Isso.

Cristina: E aí vem de baixo para cima, né, na verdade, a informação?

Pedro: Sim.

Cristina: Teve casos em que a aluna envolvida na história foi até a coordenação pedagógica?

Pedro: Tem.

Cristina: Tem?

Pedro: Tem caso até que os pais foram. Eu sei de casos, assim, em que os pais foram - e aí a escola toma as atitudes. Geralmente, demite o professor. Eu não sei como é que se dá a negociação com os pais, mas as coisas nunca avançam, nunca... Nunca vão pra frente.

Acho que aí, através do departamento jurídico, também negocia com os pais. Mas, ultimamente, isso diminuiu bastante, bastante.

Cristina: É? E ao que que você acha que se deve isso?

Pedro: Eu acho que essa nova conscientização... Atualmente, esses temas estão mais em voga, está se falando muito disso e...

Cristina: De assédio, você diz?

Pedro: De assédio. Isso. Então, a escola está mais rigorosa. A escola fez, no ano passado, uma reunião grande. Trouxeram uma psicóloga e um advogado para conversar com a gente sobre isso.

Cristina: Sobre isso?

Pedro: É, sobre assédio. Isso foi bem legal, foi a manhã toda. Foi uma atividade bem interessante. O advogado deixou bem claro o que a legislação diz, quais são as penas e tal. E a psicóloga falou dessa questão da relação professor e aluno, da questão ética. Então, a escola tem reagido a isso nos últimos tempos. E mudou, mudou muito, por exemplo, as brincadeiras que se fazia. Tinha um professor que usava o termo “virgem”, né, ele dava aula para o ensino médio e aí ele chamava todos os alunos de “virgens”, entendeu? E aí, há uns cinco anos, quase cinco anos, uma aluna postou numa rede social que achava aquilo uma agressão, que aquilo era intimidatório e aí esse professor, que era muito valorizado lá, muito bem pago, caiu, assim, do nada. Ficou mais um ano lá fazendo uns trabalhos, mas saiu da sala de aula e só ficou fazendo trabalho interno. E, depois, ele foi demitido. Acabou com a fama dele muito rapidamente.

Cristina: E, hoje em dia, você percebe que isso mudou. Você acha que realmente não acontece mais ou não se fala mais sobre isso?

Pedro: Não, acho que não, não acontece mais. E não acontece, porque eles têm medo, entendeu? Tem medo das consequências, não só da demissão - como deixou muito claro esse advogado, a escola vai também agora mover processos, né? Então, o medo hoje é maior, muito maior. Porque, antigamente, era demissão se você fosse pego. E hoje não, hoje a escola move processos. Esse professor foi demitido por justa causa, então fica na sua carteira que você foi demitido por justa causa e é muito mais difícil de conseguir outro emprego, né? Então, a escola está sendo muito mais rigorosa nas punições de uns três anos para cá.

Cristina: E, no caso desse professor de justa causa, era o seu colega ou esse que chamava os alunos de virgem?

Pedro: Esse meu colega. Com o outro, não teve comprovação, né? Foi só um comentário. Esse aí não, esse aí foi por justa causa, porque tinha o depoimento da aluna, tinha o relato da aluna. Então, a escola tinha como provar, na justiça, o motivo da demissão, né?

Cristina: E a aluna de alguma forma foi... Por que ela era apaixonada por ele, não é?

Pedro: Essa aluna eu não conheço, eu não tinha... Então, como eu não me envolvo com os alunos, eu não sei. Eu não converso com aluno sobre nada fora da minha aula, então eu não sei. Eu tenho vários colegas que sabem das relações deles: quem está namorando fulano, quem está apaixonado por outro... Eu nunca sei nada disso. Eu não me envolvo na vida deles, justamente, para criar esse distanciamento e, obviamente, manter a minha... O meu respeito, não é, a minha... A minha, entre aspas, autoridade como professor. É, e também me disseram que era uma aluna mais introspectiva, mais tímida. E ela saiu do colégio, foi para uma outra escola. Mas eu não sei quem é. Eu sei que foi minha aluna,

sei que ela era minha aluna, mas eu não sei quem é exatamente (risos). Porque eu não me interessei também, tá?

Cristina: Entendi. Porque, nesse caso, eu queria entender se ela fez algum movimento para que o professor fosse descoberto, porque você disse que ela estava apaixonada... Como isso se expôs?

Pedro: É, então, o que me parece é que, nesse caso dessa menina, o que aconteceu foi que a colega que expôs. A colega não concordou com a atitude dele, então foi essa colega que fez toda a divulgação. Parece que a aluna em si - pelo que eu ouvi dos colegas, rola muita fofoca também nessas situações...

Cristina: Sim.

Pedro: A aluna em si não se incomodou com isso exatamente. Quem se incomodou foi uma colega dela que ouviu a história e repassou para os outros. E aí a história foi pra frente. Até porque, agora, a gente está tendo, nesses últimos anos, vários alunos que são filhos de professores ou de coordenadores. Tem vários filhos de professores e de coordenadores. Então, eu acho também que isso facilitou a chegada até a direção. Tem vários filhos de coordenadores ali nessas turmas, então eu acho que deve ter chegado até algum deles e aí vazou.

Pedro: Entendeu? Porque é uma coisa que, há muito tempo, não acontecia no E. Acho que todos os anos, agora, tem sempre o filho de alguém que tem o poder lá dentro. Então, eu dou aula para eles - filhos de donos, filhos de diretores, filhos de professores que são coordenadores. O filho do diretor é meu aluno há muito tempo.

Cristina: E você não chegou a conversar com esse professor sobre isso?

Pedro: Sobre isso, não. Ele ficou muito constrangido, me mandou uma mensagem de WhatsApp logo em seguida dizendo que ele me respeitava muito, que tinha muita admiração por mim e me agradecendo. Porque, geralmente, como eu sou professor mais antigo, mais experiente, então os professores mais novos... Eu sou uma espécie de tutor também deles. Ele me agradeceu por isso e disse que tinha cometido uma falha, que ele assumia que era uma falha, que foi um momento de descuido, um momento em que estava embriagado e tal. E para que eu não ficasse com essa imagem dele, né? Então... E aí foi isso, ele mandou aquela mensagem, porque ele se sentia no dever de fazer aquilo por mim, né? Então, foi isso. Eu desejei boa sorte e disse também que considerava e tal. E foi isso.

Cristina: Eu queria saber, agora, um pouquinho da sua experiência em sala de aula em relação a essa questão da sedução. Como que você acha que você assume esse papel de sedutor de alguma forma?

Pedro: Papel de sedutor? Tá. Então, eu, desde a adolescência, desde criança... Acho que tive, pela minha origem, pelo lugar pequeno, eu fazia coisas que ninguém fazia, na minha cidade, quando a gente ia ou quando se pensava em música. Então, eu era um caso à parte na minha cidade, né? Eu sempre falo que eu sou um desvio de padrão.

Cristina: Qual cidade que é?

Pedro: Chama D.. Fica bem na fronteira, na divisa com o Mato Grosso, perto de Minas.

Cristina: Pequena mesmo.

Pedro: Fica a 600 km daqui. Uma cidade que, hoje, tem 8000 habitantes. Na minha época, tinha um pouquinho mais. Então, eu fui um menino assim, eu fui um menino que era

muito tímido, muito tímido. Por outro lado, havia uma timidez com relação a uma série de coisas, mas havia também a necessidade de me mostrar. Então, havia um narcisismo ali, né? É, porque eu queria sair daquilo, eu queria ser diferente. Então, desde criança, eu escrevia, eu tinha uma coluna no jornal quando eu tinha 13 anos. Eu comecei a escrever no jornal com 13 anos e já comecei tocar e logo também fiquei muito conhecido, porque eu tocava bem. Eu comecei a tocar e participar de festivais de música com 14, 15 anos. Então, as coisas começaram a... Eu era uma figura pública já com 15 anos, mas eu era muito tímido com relação a isso. Me dedicava muito ao estudo, à coisa da perfeição - eu sou virginiano, também tem isso. Como eu disse, eu fui fazendo várias coisas diferentes eu comecei a trabalhar com 11 anos em um escritório. Depois, eu fui morar em uma cidade maior, em São José do Rio Preto, fiz cursinho. Inclusive, eu entrei em contato com esse tipo de professor e me incomodava muito já, desde aquela época. Esse tipo de professor que havia, naquele momento, há trinta, trinta e poucos anos, uma... Uma prática desses professores que me incomodava pra caramba, que era a prática da humilhação. Não é? Eu não sei se você pegou essa época ainda, hoje eu não sei se tanto, mas os professores das disciplinas mais duras, matemática, física e química, ensinavam humilhando. Ou seja, só os bons são capazes de acertar alternativa. Isso me incomodava para caramba, muito, muito mesmo. E aí eu fui fazer ciências sociais - eu não terminei o curso, mas fiz na Unesp dois anos. Depois, eu voltei, porque eu fiquei sem dinheiro. Aí fui trabalhar em banco, fui trabalhar em seguradora - e sempre trabalhando com música paralelamente, usando a música também como outra fonte de renda, né? Até chegar na escola, até chegar na coisa de dar aula. E eu nunca me vi esse professor que seduzia pelo físico, pelo visual, eu sempre tentei seduzir os alunos pelo repertório, pelo conhecimento. Então, eu acho que eu exagerava no começo essa coisa de ficar tentando mostrar para o aluno que eu conhecia muito, né? Então, essa foi a minha tática, que acho que deu certo. Sempre trabalhei em excelentes escolas, sempre fui muito valorizado por isso, né? Então, acho que a minha sedução se dá nesse sentido - de chegar e dar uma boa aula. Preparar minha aula, conhecer bem o assunto, abrir tudo o que eu posso daquele assunto. E é claro que isso numa formação... Teve fase em que eu fui muito inseguro com isso, porque eu estava sempre saindo fora do meu universo. Saindo aquele menino lá daquela cidade, pequenino... Então, tentando subir sempre um degrau - e isso daí foi muito custoso, né? E, na sala de aula, com as mulheres, com as meninas, o que que eu vejo? Eu acho bonito, eu me sinto muito atraído fisicamente por elas, mas eu não me vejo, nunca me vi - isso já vem desde que eu era mais novo - me relacionando com elas. Fora daqui, o que vai

acontecer? Não há possibilidades, né? Então, até porque eu sempre estive em outros ambientes em que isso era muito mais natural, na noite, na música, lá na universidade, eu sempre...

Cristina: Por que aí você se permitia?

Pedro: Aí eu me permitia. Namorei muito, tive muitas namoradas, tenho até hoje, né? É... Mas aí são outros ambientes, em outros contextos. Que ali havia uma confusão que eu que administro o trabalho, não é? O trabalho de formação, o trabalho de professor e o envolvimento, nunca me vi. Às vezes, até projetava: “Como é que vai eu com essa menina, na minha casa, saindo, tomando café?”.

Cristina: Mas essas eram coisas que você já pensou?

Pedro: Eu já pensei. Mas eu nunca... Nunca saiu dessa mera imagem.

Cristina: E já teve alguma menina que tentou investir de alguma maneira mais real?

Pedro: Eu acho que... Aconteceu, algumas vezes, de alunas ficarem me olhando, assim. Ficava me olhando, ficava me seduzindo - eu sentia que eu estava seduzindo, ali, eroticamente. Sentia, ficava me olhando, às vezes, uma ou outra me dizia, mas em tom de brincadeira, assim. Tinham umas mais afoitas de falar mais: "Olha, adoro você, acho você bonito e tal". Aí, eu sempre levava na brincadeira, né? É... Então, eu tive uma aluna que... Que foi minha aluna já faz muitos anos e... Ela tinha essa atitude de ficar me encarando a aula toda assim. Isso até me incomodava, porque, todo dia, toda aula ela ficava o olho no olho o tempo todo. E... É legal você sentir ser desejado, né? Tá, eu administrava aquilo. Passados muitos anos, ela saiu, terminou e tal foi fazer o curso superior, fazer alguma coisa na área de... Acho que ela fez nutrição. E aí, passados alguns anos, ela começou a me escrever dizendo que ela tinha interesse em fazer letras, queria

que eu a orientasse. E eu senti que ali havia um interesse dela, né? Aí, nesse momento, eu falei “tá” - já estava, na época, com uns 22, 23 anos, então já era uma mulher, não era mais a minha ex-aluna. Eu até pensei, né, nessa possibilidade, mas depois eu me envolvi com outra. Então, eu estava namorando e tal e aí, com o passar do tempo, ela se resolveu, ela não me procurou mais e nunca mais... Acho que foi a única situação que se aproximou bastante disso. É, e... É legal você se sentir desejado, sentir que alguém se interessa por você, né? Então, eu me vi na pele dessa situação que o colega talvez possa ter vivido num outro contexto, né?

Cristina: E você percebe isso até hoje, por exemplo? Isso da sala de aula, esses olhares...

Pedro: Ah, sim, mas eu estou ficando mais velho, estou com 50 anos, né, então já... (risos)

Cristina: Você acha que isso faz diferença?

Pedro: Acho que faz. Ainda tem alunos que olham para mim, que até falam que eu sou conservado, que eu sou bonito e tal, mas isso é a minha filha que está falando, assim, eu vejo muito isso, né? (risos) A minha filha é mais velha do que a média das alunas hoje, né? E vem muito essa ideia da minha filha, mesmo com essa menina que já faz muito tempo - faz uns, já faz uns cinco, seis anos a última... Não, mais. Uns sete anos – 2012, por aí, foi a última vez que eu conversei essa menina sobre isso. E, mesmo nessa época - nessa época, a minha filha era muito mais nova do que ela. A minha filha está hoje com 21, menos sete dá quanto? Dá 13, 14, então. E, mesmo assim, se eu estou com 50 hoje, eu estava com 43, então. Eu sempre me envolvi, eu sempre... As mais novas com quem eu me envolvi sempre tinham uma média de 10 anos para menos, né? Já eram muito mais novas perto da média de idade das meninas com que quem eu me envolvia, as mais novas. Porque é muito diferente... É uma outra dinâmica de vida. (risos) Então, quando a coisa ia para a realização, aí vinha pragmatismo mesmo. Eu acho que eu não teria me envolvido com essa menina, ficado com ela uma vez ou outra só para ver como é que é, eu acho que...

Cristina: Você não teria?

Pedro: Eu acho que, na hora, se isso se concretizasse, se essa possibilidade se concretizasse, eu não teria deixado acontecer. Não porque ela tinha sido minha aluna, mas porque eu não... No meu caso, eu não ia me sentir à vontade...

Cristina: Pela diferença de idade ou não?

Pedro: Sim. É. Eu acho que é isso.

Cristina: Você acha que tem mais alguma coisa em relação a esse tema que valeria a pena colocar, alguma percepção sua?

Pedro: Acho que eu já falei de quase tudo, não é?

Cristina: Uhum.

Pedro: Então, eu acho que o ambiente, o ambiente estimula um pouco. Esse modelo de escola, esse modelo de relação, de alguma maneira, também estimula essa relação, essa... O professor tem que seduzir, porque tem que para se manter no trabalho. No emprego, ele tem que se bem avaliado. As escolas privadas passam - algumas mensalmente, outras com um pouco mais de tempo... Mas elas passam o do tal Ibope, né? E é isso que garante que a sua estabilidade no emprego. Se você é mal avaliado, você é demitido. E o professor faz de tudo para conseguir... Cada um tem uma estratégia, né? Porque o professor legal, o professor que todo mundo gosta, muitas vezes, não é por conta da qualidade da aula, da qualidade pedagógica da aula dele. É por outros critérios, então, isso estimula bastante essa aproximação perigosa.

Cristina: Ah, tenho uma pergunta. Você falou bastante da figura masculina, que é bastante valorizada nesse tipo de escola, mas eu lembro que eu tive professoras mulheres também...

Pedro: Sim, no colégio também...

Cristina: E lembro de professoras jovens, bonitas e que eram bem próximas. Como que você acha que isso circula em relação à figura feminina, às professoras mulheres? E por que seria diferente de alguma forma?

Pedro: As mulheres e os homens, é isso?

Cristina: É, os homens, os meninos.

Pedro: Eu sei de alguns casos de professoras que se envolveram com alunos também, mas é menos, bem menos. Também professoras muito jovens, muito jovens, recém-formadas, bonitas e tal. Em torno de uma diferença de uns quatro, cinco ou seis anos, então, a diferença de idade é pequena, né? Eu sei até de uma professora que trabalhou comigo e que foi demitida por isso, ela estava saindo com alunos. Eu acho que isso também pode acontecer. Eu, quando estudei, tinha uma professora de física que era lindíssima, uma mulher muito bonita. E, uma vez, eu tinha tocado na escola - eu estudava em uma escola pública. Ela dava aula para mim. Eu estava no segundo ano do ensino médio e ela dava aula em uma escola em outra cidade. E ela estava coordenando uma gincana nessa cidade e ela quis me levar para tocar nessa gincana e eu fui com ela. Foi, assim, uma coisa meio louca, eu achei que ela fosse ficar comigo e... (risos). Mas, não, ela ficou na dela e tal. E ela era a professora mais sedutora da escola, assim. Então eu é... É curioso tudo isso, não é?

Cristina: E o que te levava a crer que ela ficaria com você, por exemplo? Tinham sinais?

Pedro: Bom, eu era muito novinho, muito bobinho, não é? Adolescente... Então, acho que não... Com a maturidade que eu tenho hoje, ela não deu sinal nenhum. Tinha me convidado para fazer uma viagem com ela, de carro, eu e ela, de quarenta minutos, entendeu? Uma estrada escura, de noite. (risos) O imaginário do menino, nessa idade, é muito, muito grande.

Cristina: E você também não fez nenhum movimento na época?

Pedro: Não, não. Não fiz nada. E havia vários casos, na minha escola, de alunos que ficavam com professoras. Tinha mais de um caso. Como essa escola era uma escola pública, eu tinha muitos amigos com uma faixa-etária maior, então, geralmente, eu tinha, na época 14, 15 anos, mas eu tinha colegas que tinham 18, que eram mais velhos... E aí eu sabia de alunos que ficavam com professoras. Isso era normal, assim, todo mundo encarava como normal, até pela idade desses alunos, que já eram mais velhos. Isso se confundia bastante.

Cristina: E você acha que existe diferença entre o apaixonar-se da garota e do garoto nessa época?

Pedro: Eu acho que sim. Depende também. Eu acho que a menina se apaixona romanticamente e o menino tem o interesse sexual, primeiramente, o interesse de... Ele está na fase da descoberta, né? Então, acho que ele quer viver uma experiência, quer ter a mulher mais experiente, a mulher mais... Uma mulher poderosa na frente dele, tem essa coisa. Eu acho que, pelos relatos que eu ouvia dos meus colegas, na época, que tinham desejo pelas professoras, e os meus também... Os meus desejos eram esse, queria me ver com ela. Eu acho que, uma aluna adolescente, tem vontade de namorar o professor, de ser namorada dele, de viver uma história com ele, de ser a namorada dele, né? Não era o nosso caso.

Cristina: Entendi.

Pedro: Entendeu?

Cristina: Tá ótimo, Pedro. Obrigada.

Pedro: Eu que agradeço.

ANEXO 8 – Entrevista da Maria

Maria: No meu Ensino Médio, eu mudei de escola. Durante o Ensino Fundamental, eu nunca tive nenhum caso desses de me apaixonar por um professor, apreciar um professor. Eu sempre fui muito próxima de todos os meus professores. Durante o Fundamental I, eu não tive nenhum professor homem. No Fundamental II, eu tive um professor homem. Foi no 9º ano, ele era muito carinhoso - uma coisa que hoje eu percebo que poderia ser uma investida dele, mas eu não me toquei disso na época. Só atualmente mesmo, no ano passado eu percebi: "Nossa, mas ele continua me chamando do mesmo jeito que ele me chamava quando eu tinha 14 anos. Ok, isso é um pouco estranho."

Cristina: Como ele te chamava?

Maria: Ele chamava todo mundo de perigoso, perigosa, precioso, preciosa, essas coisas assim. E ele falava assim com todos, mesmo. Com o passar do tempo, eu saí da escola. Gostava muito dele, ele era muito importante para mim. Mas gostava como profissional, sabe? Como pessoa, ser humano, não senti nenhum tipo de atração. Depois que eu saí da escola eu acabei passando uma mensagem pra ele. Porque eu fui trabalhar naquela escola e tudo mais, enfim. E aí teve um dia, não sei por que, ele foi me chamar para um evento e ele falou: "Nossa, cadê a sua foto? Saudades da sua cara.". O que foi isso sabe? Mas enfim... Então, não tive muito contato com professores homens durante o Fundamental. Durante o Ensino Médio, a maioria dos professores eram homens, principalmente pelo estilo da minha escola, que é uma escola do Y.. Então, a cultura do cursinho, nesse sentido, é um negócio absurdo, porque os professores que eu comentei com você são meus professores de cursinho. Então, a cultura do cursinho é muito forte mesmo no Ensino Médio. No cursinho, como a maioria das pessoas é maior de idade, nem tem muito o que você possa fazer - entre aspas, porque eu ainda acho que tem a relação de poder e tem a relação de fragilidade, tanto emocional quanto psíquica mesmo, enfim. E aí eu tive aula com um professor de literatura. No primeiro ano eu... O primeiro dia... Eu nunca vou esquecer isso. No primeiro dia, eu chorei na aula dele porque ele era muito grosso, ele quis estabelecer um poder muito forte, então ele chegou literalmente com os dois pés na porta. Ele gritava, ele falava muito alto. Então, isso me espantou muito, porque até então

eu estudava em uma escola católica, era uma escola de freiras, mesmo. Tinha um convento do lado, então aquilo foi muito estranho pra mim, eu fiquei muito intimidada, eu achei que nada ia dar certo. Eu faço letras hoje, então eu gosto muito de ler. Então, pra ter um professor de literatura desse jeito... Aquilo foi muito marcante pra mim. Então, no começo do ano, eu simplesmente odiava ele, odiava mesmo, primeiro eu falei: "Esse cara é um monstro, como ele pode estar dando aula?". Ok. Aí passou a primeira prova, eu achei que tinha ido super mal, porque ele era muito exigente e ele fez um ranking com as melhores notas. E eu fiquei abismada, eu falei "Como um professor pode colocar o nome das pessoas, a prova dela?". Claro que é pra fins pedagógicos, ele fez isso com várias pessoas, mas eu achei bizarro. Enfim, todo o método de educação, etc. Então, eu não gostava dele, achava ele muito estranho. Esse foi o primeiro semestre de 2015, quando eu estava no primeiro ano do Ensino Médio. No segundo semestre de 2015, a minha melhor amiga é da outra sala e ela tava muito próxima dele. E aí eu vi, eu fiquei um pouco mais próxima dele... Então, assim, mais próxima no sentido de estar conversando com os alunos no final da aula e eu ir lá conversar também, sabe? Esse tipo de aproximação. Isso no final do primeiro semestre de 2015. Quando voltaram as aulas em agosto de 2015, eu percebi que ele tinha mudado muito. Ele tava bem mais magro, ele tava com umas olheiras, parecia que ele estava muito cansado. E eu sou uma pessoa que se importa muito com as outras pessoas, etc. E aí eu fui perguntar pra ele "Nossa, tá tudo bem com você? Não sei o que.". E aí ele falou: "Nossa como você percebeu isso?". E eu aí eu respondi: "Eu sou percebida pra ver, não tem como esconder". E aí ele falou: "É, mais ou menos, na verdade não", mas, enfim, morreu o assunto. Aí beleza, só que nisso eu fui me aproximando mais dele. Não pra perguntar: "Como você tá, como foi sua semana?", nada disso. Era só uma aproximação, como tirar uma dúvida no final da aula. Eu gosto muito de literatura, então, na primeira prova, todo mundo tirou 3, 4 e eu tirei 8. E todas as provas depois dessa eu fui tirando acima de 9. Assim, todo mundo continuava tirando 4, 3, 5... Se você quiser perguntar alguma coisa, fica à vontade.

Cristina: Não, depois de você falar o que acha suficiente, eu pergunto o que eu achar relevante assim. Mas eu vou deixar você à vontade para falar primeiro.

Maria: Então, as notas foram assim, tranquilo. E eu fui me aproximando mais dele, fui vendo que eu gostava realmente de literatura, fui tendo mais acesso à literatura mais canônica, fui amadurecendo. Essa escola mudou totalmente a minha vida, porque ela era

muito mais puxada. Eu sempre fui uma ótima aluna, mas lá era muito mais puxado, então eu desenvolvi ansiedade naquele tempo. No terceiro ano, acho... Hoje, fazendo terapia - que eu faço terapia, só que comportamental. Ele não é psicólogo, então, infelizmente não é psicanálise, mas enfim. E, hoje, eu percebo que foi totalmente um divisor de águas para mim essa escola, enfim. Só que eu desenvolvi ansiedade, como eu tava falando. Beleza, eu fui me aproximando dele, fui conversando com ele e, no final do ano... Só conversando mesmo, então, conversava com ele fora da sala, no corredor, essas coisas assim. E as minhas notas continuavam muito altas. Então, no final de 2015, no final do primeiro ano, já tinha uma ou outra pessoa, uma ou outra mesmo, que tinha pego ranço, digamos assim, raiva das notas que eu tirava, porque a pessoa pegava recuperação. Eu gravava áudio pra turma inteira, então eu ficava gravando áudio antes da prova pra explicar pro pessoal, assim ficava de tarde pra explicar prova pro pessoal. E eu ia super bem e todo mundo ia super mal, então tinha, assim, literalmente, 3 pessoas que tiravam acima de 9, uma grande maioria que ficava entre o 6 e o 7,5, ninguém tirava 8 (era sempre acima disso) e todo mundo tirando abaixo de 5. Então, tinham essas diferenças e, como eu era uma das pouquíssimas pessoas, assim, que estavam nas melhores, as pessoas... Hum, sabe. Mas era bem fraco, realmente, era uma ou outra pessoa que ficava: "Ai, você sempre tira nota boa com ele, nossa, você é muito esperta, nossa você é muito boa em literatura", só isso. E a última aula que ele deu no primeiro ano foi sobre o amor em Vinícius de Moraes, porque ele tinha acabado Camões, os sonetos camonianos e falou: "Ah, vou fazer uma ponte com o tempo presente, vou dar Vinícius de Moraes". E, nossa, aquilo me marcou muito, eu estava terminando um relacionamento e aquilo foi tão interessante pra mim. Eu fui conversar com ele sobre como muitos autores retratam o amor como uma relação de xadrez. Como o xadrez influencia as relações amorosas, como pode ser uma metáfora importante, tinha mostrado uns vídeos também falando disso. E a gente ficou conversando e eu percebi, naquele momento, que ele era muito interessante. Tipo, naquele momento, eu falei: "Nossa, ele é muito interessante". E aí, nas férias, no final de 2015, começo de 2016, eu fiquei apaixonada por ele. Apaixonada mesmo. Eu passei as férias inteiras na casa dessa minha amiga que é mais próxima dele e eu sempre contei tudo para ela. Ela era a única pessoa que sabia, porque ela tinha uma cabeça muito madura e eu sabia que ela não ia contar para o resto das pessoas. Porque o resto das pessoas iria contar... Principalmente pela lógica do cursinho. Eram separados os prédios, então o prédio do Ensino Médio era de um lado da rua e o cursinho era do outro. E as pessoas nem eram muito ligadas ao cursinho ainda, era uma coisa: "Estamos no Ensino Médio" e tal. Mas a

gente, não. A gente tinha outra mentalidade. E as pessoas que eram mais ligadas ao cursinho viam ficar com professores como uma relação boa. Então, a gente falava: "No cursinho, do outro lado da rua, é bom isso. Mas, aqui, não." A gente tinha uma coordenadora, uma mulher que era muito forte, muito rígida e a gente sabia que aquilo estava errado, que aquilo não podia acontecer. Eu sabia.

- E vocês sabiam por que exatamente?

Maria: Porque seria ruim para a minha reputação pessoal, para ele ia ser ruim... Tipo, como eu podia me apaixonar por um professor, sabe? O professor ia falar o quê? Ele ia me dar um pé na bunda, sabe? O que ele ia falar? Eu sabia que eu não podia expor aquilo. Nesse primeiro momento, era o medo dos alunos, dos colegas. Não era o medo da coordenação e da autoridade, nada disso. Era o medo da opinião geral e coletiva. Isso nas férias. No segundo ano, ele percebeu que eu estava apaixonada por ele. Só que eu não tenho muita recordação disso, porque eu acabei me envolvendo em outro relacionamento que foi péssimo para mim. Mas eu lembro de uma viagem que teve no começo do ano, que foi um trabalho de campo em Minas Gerais. E essa viagem mudou a minha vida. Nessa viagem, eu contei para ele que estava gostando dele. E ele falou: "Tá, mas o que você quer fazer com isso?". E eu falei: "Não sei, manter a amizade. Quero ser sua amiga, não posso fazer mais nada além disso.". Ele falou: "Ah, tudo bem, porque eu tenho três pressupostos básicos. Eu não saio com garotas virgens, menores de idade e alunos. Então, se você quiser fazer alguma coisa comigo, vai ter que esperar." Desse jeito, assim. Eu tinha 16 anos e falei: "Beleza, ok". Só que, nessa viagem, eu fiquei muito próxima dele. E eu ficava próxima dele e dos outros professores também, só que dele era muito mais. Depois dessa viagem, todo mundo já estava me olhando estranho.

- E como é isso de ficar próxima?

Maria: Por exemplo, tinham os passeios e estava todo mundo correndo, se divertindo... Correndo, não (risos). Mas estava todo mundo lá fazendo as coisas e eu estava no canto, parada, falando com ele. De noite, no hotel, todo mundo na piscina, jogando vôlei, fazendo qualquer coisa, fumando maconha no quarto, sei lá. E eu estava sentada conversando com ele, sabe? Esse tipo de coisa. Então, foi mais ou menos isso de estar perto dele. Quando ele ia ensinar as coisas nas igrejas barrocas, eu sentava muito perto.

Eu tentava esconder isso, porque eu sabia que era ruim. Mas, se eu não mantivesse essa postura, eu achei que seria pior ainda, porque eu era assim com todos os professores. Então, como todos eram homens, eu era próxima igualmente de todos. Depois, eu percebi que tinham outros que davam em cima de mim, mas eu estava tão focada em um que eu não conseguia ver os outros. Então, esse era o "ficar próxima". Eu estava sempre perguntando coisa, quando ele parava de falar, na igreja, ele ia sentar perto de mim ou então ele me puxava e ficava conversando comigo. Não era um puxar de ir lá para o canto escondidinho. Tinha sempre muita gente em volta, no meio de todo mundo. Era uma relação normal, eu estava conversando com o professor. Só que as pessoas viam que eu estava sempre conversando com ele. Era tipo: "Deixa a Maria, ela está conversando com o João.".

- Você sentia que ele correspondia? Ele gostava de conversar com você também?

Maria: Gostava, bastante. E ele falava isso, falava: "Nossa, você é muito inteligente". Aquela famosa fala - porque eu tenho uma crítica muito forte a esse negócio de relação de autoridade entre professor e aluno. Hoje em dia, eu sou bem mais crítica por ter entendido tudo que aconteceu. Essa frase, esse discurso padrão de 'Nossa, você é muito mais madura que as outras' não é assim que ela vem, sabe? Ela vem de outras formas, ela aparece em te dar um livro, ela aparece em ser mais gentil com você do que com as outras pessoas, ela aparece com demonstração de afeto. Não é "Ah, você é diferente das outras" – isso ficou no passado, foi transformado. Claro que ainda tem professores que ainda fazem isso, mas é muito mais sutil, por isso é tão difícil de perceber, eu acho, em alguns casos.

Cristina: Quando você já estava apaixonada por ele, o contato entre vocês ficou diferente?

Maria: Foi totalmente diferente. Porque, por exemplo, a minha cidade favorita de Minas, até hoje, por conta dele, é Congonhas do Campo. Os olhos dele são azuis e o céu estava muito azul aquele dia. E tava todo mundo indo na frente e ficamos atrás. Fomos subindo - eu não sei se você já foi lá, mas é uma colina com um santuário no topo com os profetas do Aleijadinho - e ele ia explicar sobre os profetas. Só que ele pediu para um outro professor começar... Na verdade, eu acho que ele não pediu, acho que o professor se tocou que estava acontecendo alguma coisa, porque essa cultura é muito forte, então eu percebo

hoje o quanto ele foi protegido por uma rede de homens. Até eu fui protegida, na verdade, tipo: "Nela não dá para dar em cima, porque ela já está com um". Aí a gente ficou mais para trás e teve uma hora que eu olhei para ele, ele tocou na minha mão e eu falei: "Nossa, o que é isso". Eu senti um negócio que eu realmente nunca tinha sentido. As minhas primeiras experiências amorosas mais fortes foram com ele, não tem como negar isso. Então, nesse momento, eu percebi que estava diferente. Ele sempre foi apertar, abraçar e beijar todo mundo, tanto meninas quanto meninos. As meninas, antes da onda do feminismo... Porque, no final de 2015, eu criei um coletivo feminista na escola com outra amiga minha. Então, as meninas estavam começando a ter essa sacada de que isso era machista, mas ainda era bem fraco. Ficou maior quando a gente estava no terceiro ano que as pessoas viram que estava realmente muito forte, mas ele piorou. Enfim... Esqueci porque eu estava falando isso.

Cristina: Eu perguntei se a aproximação de vocês era diferente.

Maria: Ah, sim, era. O beijo que ele me dava era diferente do beijo que ele dava em outras pessoas, era muito perto da boca. O jeito que ele me abraçava era muito mais demorado... Essas coisas todas. Então, de fato, teve uma mudança muito grande. Depois da viagem, teve uma mudança maior ainda. Uma das minhas melhores amigas estava no terceiro ano já, era mais velha que eu. E ela começou a fazer cursinho, porque no terceiro ano, você podia ir para o outro lado da rua e fazer cursinho. E algumas aulas foram antes do segundo semestre - as aulas da Unicamp. E eu perguntei para o João se eu poderia ver essas aulas e ele disse: "Claro que pode.". E isso foi final de junho ou começo de julho... Eu fui assistir a aula e, depois da aula, eu fiquei para conversar com ele e eu não sei por que cargas d'água, mas ele percebeu que eu estava muito a fim de fazer alguma coisa com ele. Estava muito a fim de sair com ele, de beijar ele, de fazer alguma coisa com ele. E ele percebeu isso, obviamente, e falou: "Vamos em algum canto aí". Na minha cidade, o Y. é muito famoso, é um dos melhores colégios. Então, lá o colégio era muito forte e todo mundo conhecia ele, porque ele dava aula lá desde os anos 90. Hoje ele tem 56 anos. A maior parte dos professores que ficam com alunas têm uns 30 anos, por aí. Mas ele era bem mais velho. E a gente ficou andando, simplesmente andando pela rua, dando várias voltas no quarteirão e teve um momento em que a gente simplesmente parou num muro e deu um beijo e foi isso. Foi cada um para um canto e foi isso. Mas isso foi no começo das férias, então tiveram todas as férias e, nas férias desse meio do ano, eu estava

participando de um clube sobre história da arte na escola e a gente decidiu fazer visitas nos museus, então a gente ficou saindo durante as férias. Eu vi muito ele nas férias e conheci São Paulo inteira com ele e o professor de artes também que mudou minha vida.

Cristina: E um grupo de alunos?

Maria: E um grupo de alunos, sim. Era todo mundo que já era próximo do João, só que esse grupo também já tinha percebido. Principalmente quando voltaram as aulas de 2016, todo mundo percebeu que tinha alguma coisa. Não que: "Ai, eles estão namorando". Mas todo mundo via que tinha alguma coisa e isso foi ruim para mim, foi quando a opinião virou para mim.

Cristina: Como as pessoas percebiam?

Maria: Pelo jeito, porque eu ficava conversando com ele por muito tempo, teve um dia que... Não era um dia, eram todos os dias que ele dava aula. Ele subia antes para ficar conversando comigo. Era sempre assim. Eu perguntava para as pessoas: "O João tá aqui hoje?". Ou, às vezes, ele perguntava: "Onde tá a Maria?". Então, ficava na cara. E ficou principalmente na cara por causa das minhas notas, porque eu só tirei 10 no segundo ano. Então, as pessoas não conseguiam ver que era meu mérito, porque eu tirei 10 em todas as provas. Mas as pessoas não viam que eu tirava 10 em tudo, elas só viam que eu tirava 10 no João por conta dos rankings, do jeito que ele me tratava. Teve até um menino que falou: "Claro que ela ia tirar dez, ela faz boquete nele.". Isso foi me magoando muito, foi criando uma pressão muito grande.

Cristina: Falou para você isso?

Maria: É, eu fui pegar a prova e o João disse: "Parabéns, mais um", mais um dez. Só que foi uma prova que todo mundo foi muito mal. A sala parou de tirar todo mundo 5 e começou a tirar 6 e 6,5. Só que, nessa prova, todo mundo tirou 3. E eu tirei 10, de novo. Ninguém viu que eu li o livro duas vezes e estudei. Os meninos sentavam do meu lado e, quando eu voltei para o meu lugar, estavam todos guardando riso, sabe? Querendo rir, mas não estavam rindo. E aí, quando eu sentei, eu ouvi um menino falando aquilo para um colega do lado. Ele falou tipo: "Ah, ela mama ele, claro que ela vai tirar.". e eu fiquei

horrorizada perante aquilo. Eu falei tipo: "Ok, a gente sai e às vezes eu beijo ele, mas pelo amor de Deus, eu não estou fazendo isso, não". E aquilo me machucou muito, muito mesmo. Só que, apesar dessa dor que eu estava sentindo, era tão bom sair com ele, era tão bom conversar com ele, porque eu fui me descobrindo do lado dele, descobrindo os meus gostos. As coisas que eu sentia, eu fui entendendo que elas tinham nome e eu fui conhecendo um novo mundo. Eu sempre li muito, mas literatura infanto-juvenil, coisas e criança e, quando eu comecei a sair com ele, eu descobri o mundo das artes, a literatura, descobri Freud, Lacan... Sabe? Foram tantas coisas. Descobri MPB, bossa-nova, todos os meus gostos foram definidos ali naquele momento. E não só por ele. Pelo professor de artes também, pela viagem para Minas. Mas ele foi decisivo, então não tem como apagar ele da minha vida. Tanto que não me dói falar isso hoje - claro que eu fui trabalhando isso, algumas coisas doíam. Mas, enfim, a gente foi continuando a sair e, no segundo semestre de 2016 do segundo ano, depois da aula a gente ia pro bar. Pro bar mesmo, a gente sentava lá, almoçava e depois ficava tomando uma cerveja conversando. Enfim, e, nisso, a gente se beijava às vezes, ele me levava em casa, esse tipo de coisa. Não na minha casa, porque eu não queria que ele soubesse onde era a minha casa, mas era bem perto da minha casa. E assim foi indo. Só que eu fui me apaixonando muito, fui conversando com ele... Eu descobria partes da personalidade dele. Eu era basicamente a terapeuta dele. Ele fez 10 anos de psicanálise direto, só que ele teve um intervalo e agora ele recentemente voltou. E, nesse intervalo, ele estava numa crise com o relacionamento que ele tinha e eu não sabia e ficava conversando comigo. Então, eu basicamente ouvia tudo que ele tinha para dizer e dava conselhos, dava minha própria visão, ouvia ele e fazia comentários à altura. Ele sempre reconhecia isso. Às vezes, hoje, eu questiono: "Será que era um comentário tão bom assim mesmo ou era só ele se gabando?" Me elogiando para eu ficar confortável e me soltar, não sei. Hoje, que eu estou na faculdade eu vejo que era um negócio realmente acima da média, mas naquela época eu não sabia, eu acreditava nele, mas depois eu parei de acreditar. Passei a pensar que isso era só estratégia para ele ficar comigo. E essas coisas foram aumentando e eu descobri que ele estava passando por uma dificuldade no relacionamento dele.

Cristina: Ele tinha um relacionamento?

Maria: Tinha um relacionamento. Só que ele me disse que tinha voltado mal pro primeiro ano porque ele tinha terminado. Então, ele terminou esse relacionamento dele e estava

muito mal, ele não estava mais morando com essa mulher. E eu acreditei, eu acreditei realmente. Porque, nesse exato momento, meus pais estavam passando por uma crise no relacionamento deles - meu pai começou a trair a minha mãe, começou a beber, começou a fazer várias coisas que não vêm ao caso e eu tava vendo... Ninguém sabia que meu pai estava traindo minha mãe ainda, mas eu sentia - não conseguia explicar por que, mas eu simplesmente sentia que ele estava traindo a minha mãe, conversava com meu irmão mais velho sobre isso. E eu falava para o João: "Eu não vou ficar com você enquanto você estiver com essa mulher". Eu vou sair com você, a gente vai conversar porque temos uma amizade - eu usava isso muito para mim mesma, para me autoafirmar: "Eu só tenho uma amizade com ele". Porque a gente só se beijava e tal, não tinham coisas a mais. Ele nunca me levou para um motel, nunca aconteceu nada disso, a gente nunca fez sexo, enfim. Ele me garantiu e a gente foi ficando cada vez mais forte, cada vez mais forte. E assim foi o final de 2016 inteiro e o comecinho de 2017 quando as coisas se agravaram na minha casa, eu fiquei muito mal, eu tive uma crise muito forte e hoje eu acho que era depressão - eu estava trabalhando isso com meu antigo terapeuta. E eu me afastei um pouco dele porque ele ficou também muito mal. No terceiro ano, em 2017, ele ficou muito mal, depressivo, as aulas dele viraram um lixo, foi horrível. Ele quase foi demitido. Os meus amigos perceberam que tinha alguma coisa, porque as pessoas me viam na rua com ele. Às vezes, a gente saía e encontrava pessoas na rua. Então, as pessoas sabiam que tinha alguma coisa ali. E meus amigos mais próximos ficavam me julgando porque sabiam que eu tinha alguma coisa com ele. E as minhas amigas mais próximas falavam: "Maria, para de sair com ele, para de ficar próxima dele.". Só aquela amiga que eu comentei que sabia que eu gostava dele, só ela sabia, os outros não. Eu falava: "Não tem nada, ele dá em cima de mim, mas eu to nem aí, sabe? Eu corto a bola dele.". Enfim, mentindo para criar uma fachada, uma aparência, tudo mais. Só que ele ficou muito mal, muito depressivo, eu também fiquei, acho que na onda dele também. Aí aconteceu todas as coisas na minha casa, eu tava na época do vestibular. Eu prestei letras meio que só por ir, sabe. Porque eu estava em dúvida entre psicologia, serviço social, várias coisas. Muita coisa acontecendo na minha vida. E eu prestei letras assim: "Ah, vai isso mesmo." Isso foi o primeiro semestre, muita confusão. Tenho muita intriga com ele sabe, porque eu vi que estava acontecendo alguma coisa, que tinha alguma coisa diferente, ele tava me tratando diferente, sabe. E eu não entendia por que, mas ele estava me tratando diferente. Tinha alguma coisa acontecendo.

Cristina: Diferente como assim?

Maria: Mais seco, não era nem me reprimindo, pelo contrário, era mais carinhoso. Era até mais carinhoso, mas era um carinho diferente, sabe, era um carinho carente, digamos assim, não sei explicar. Mais do que nunca eu consegui perceber naquela época que era uma carência dele, que ele tava comigo por carência. E eu percebi que ele chegou a dizer alguma coisa com a ex dele. A ex dele, tava acontecendo alguma coisa com ela. E aí, no meio, mais ou menos, do primeiro semestre, em 2017. Ele disse que a gente precisava parar de se ver. Precisava parar de se ver, porque a ex-mulher dele tinha acessado todas as contas dele. Então ela tinha impresso todos os meios que a gente tinha trocado. Ela tinha copiado todas as mensagens que a gente tinha trocado. E ela tinha feito um dossiê e ia entregar uma cópia para o meu pai e uma cópia para a coordenadora. Imagina assim, eu tava muito mal da minha casa, da escola, da minha própria imagem, no meu relacionamento, e ele soltou isso, falando que a gente tem que parar de se ver. E foi isso. Eu fiquei atordoada e eu percebi que ele tava me enrolando. Aí eu vi a enrolação, porque ele começou, no final do segundo ano, do segundo semestre, ele falava que quando eu saísse ia dar tudo certo, porque eu falava pra ele que eu não era mais virgem. Eu não era mesmo, mas eu ressaltava que eu tinha outras pessoas. E ele falava: "Ah, mas você é muito nova, você tem que conhecer outras pessoas, sair com outros caras". Eu saía com outras pessoas, mas eu ficava aumentando pra ele, para ele achar que a minha vida tinha continuado numa boa, que estava tranquilo.

Cristina: Ele não queria ficar com você, só com você, ele queria que você ficasse com outras pessoas também.

Maria: Isso, exatamente. Aí essa relação foi continuando, foi piorando, piorando. Eu vi que tinha alguma coisa errada. Ah, lembrei, ele falava que depois que eu saísse do terceiro ano, ia estar melhor, ia ser mais fácil, porque como eu já não era mais virgem, os três critérios dele, tipo, a gente sempre falava, eu não era mais virgem, quando eu terminasse a escola eu não ia mais ser aluna e eu não ia mais ser menor de idade, porque ia sair o resultado em janeiro, então ia sair o resultado do vestibular, eu já ia ser maior de idade.

Cristina: Mas aquilo que vocês estavam vivendo até o momento, pra ele não era considerado um relacionamento?

Maria: Não.

Cristina: Vocês se beijavam, vocês ficavam?

Maria: Sim, só que não era um... Então, qual é o ponto, ele falava: "Você foi a primeira pessoa que eu quebrei isso". Porque, a gente saía, de fato, a gente saía muito. Então, eu vou ser sempre a primeira pessoa que quebrei isso, só que: "Avançar, eu não vou avançar". Tipo: "Vou te levar para o motel". Porque tinham professores que faziam isso e tem professores até hoje...professores maiores de idade saindo com meninas do colégio e levando elas para o motel... Enfim, saindo com elas mesmo e não se importavam com nada disso. Então, até valorizava o caráter dele. Eu falava: "Ah, pelo menos ele tem um caráter, sabe, ele tá fazendo tudo isso, mas ele não vai avançar além do limite". Sabe, ele não vai me violar desse jeito.

Cristina: E avançar além do limite seria transar?

Maria: Isso, não dá para ser encaixado no estupro, não pode ser pedofilia. Digamos que a ex-mulher dele entregasse as coisas para o meu pai. Eu iria falar: "Não, eu tenho mais de 18 anos, tipo, eu posso fazer", entendeu? Estou sexualizada pela lei.

Cristina: Mas vocês se pegavam?

Maria: Sim, isso bastante. E aí eu fui perceber que tinha alguma coisa errada e mais ou menos, depois das férias de 2017, a gente já foi ficando bem mais distante. Eu fui ficando mais distante dele, mas eu ainda gostava muito dele e era uma coisa de ficar duas semanas distante, depois um mês e meio juntos, sabe? Três semanas distante e dois meses juntos. Essa coisa de ir e volta, ir e volta. Depois mais para o final, eu já estava com 17, a gente ficou muito juntos, muito próximo. Só que eu sabia dos problemas que estavam acontecendo.

Cristina: E ele era seu professor?

Maria: E ele era meu professor, continuava lá. Só que eu só fui descobrir de fato que ele tinha continuado com a mulher dele... por isso a gente começou a brigar, foi no meio dos meus 17. Então um ano depois da primeira vez que eu beijei ele, eu descobri que ele tinha uma pessoa ainda. Porque na minha cabeça, o que tinha acontecido: ele estava em crise no relacionamento, desde o final de 2015, ela não estava mais com ele, eles não estavam mais juntos, eles tavam separados. Então, tudo bem ficar com ele. Só que eu descobri que não, que eles continuavam juntos, que ela era ex-aluna dele. Que ele estava casado com uma ex-aluna dele, porque ela tinha o que... ela tem hoje uns 24 anos, então ela tinha uns 22 anos, eles moravam juntos, estavam num relacionamento há bastante tempo, há uns 5 anos no mínimo. Então, desde que ela tinha 18, eles estavam num relacionamento. E ela morava com ele, só que ele não queria mais ficar com ela. Só que esse foi o discurso que ele tinha comigo, sabe: "Eu não gosto dela, você é muito melhor do que ela, eu não quero ela pra mim". Só que na minha cabeça, aquilo não era exatamente o que estava acontecendo com meus pais, por exemplo, então eu me permitia viver aquela experiência, porque eu falava: "Ah, tudo bem, ela não está mais com ele, eles estão separados", então eu não estou só falando enquanto amiga, sabe? Porque os amigos dele, que eram os outros professores de literatura, eles ouviam as mesmas coisas e falavam: "Ai, e a C.? E a C., como que tá?". Só que ele sabia o que estava acontecendo, eu não sabia. Eu não sabia que eles estavam juntos ainda, sabe? Então, eu achava que eu não era só uma amiga que nem nas outras. Eu era a pessoa que ele estava atualmente. Eu era a pessoa que estava junto. Só que não era. Ai, por isso que sofri essa ameaça. Ela tá te ameaçando, ela vai fazer isso com a gente, então a gente tem que parar de se ver, a gente tem que parar de sair. Enfim, cortar relações. E aquilo lá, foi um golpe muito forte em mim e aí eu percebi tudo que estava acontecendo. Só que apesar de saber tudo que estava acontecendo, eu ainda não sabia que ela estava na casa dele, isso eu não sabia mesmo. Eu fui descobrir no final do ano e aí eu fiquei muito chateada com ele.

Cristina: No final do ano, no terceiro ano?

Maria: No terceiro ano. Porque ele sabia de tudo que estava acontecendo na minha casa, ele sabia o que eu pensava sobre traição, ele sabia o que estava acontecendo na minha vida pessoal. E aí ele impôs no relacionamento desse, entende?

Cristina: Você se sentiu traída?

Maria: Me senti extremamente traída. Eu senti que eu trai meus princípios e fui traída por uma pessoa que eu depusitei uma confiança enorme. Só que no final do terceiro ano, eu estava fragilizada pelo vestibular, eu perdi a minha avó dois meses antes da Fuvest por conta do câncer. Aquilo me destruiu, me destruiu mesmo. Estava tendo tudo na minha casa, meus pais já tinham começado o processo de... não tinham começado ainda, mas meu pai já não estava mais em casa, essas coisas todas. Então, eu fiquei muito fragilizada e aí me acolheu de novo, sabe? Eu permiti esse acolhimento e não coloquei um viés crítico. Agora, eu não sei se... como já passou, eu não sei eu já sabia que eles estavam morando juntos. Se eu descobrisse depois, eu não... eu sabia que ela ainda estava na vida dele, mas eu acho que eu não sabia que eles estavam juntos, juntos, sabe? Tipo, estamos...

Cristina: Casados?

Maria: É, casados, exatamente. Eu não sabia que eles estavam casados. Eu não sabia que ela morava junto com ele. Eu sabia que ele tava nesse relacionamento, mas eu não sabia que eles moravam juntos. Eu sei que parece confuso, mas na minha cabeça tinha um peso muito forte assim, eles estão juntos ou não? Uma coisa é ela estar na vida dele, eles conversarem, etc. Porque várias vezes nem eu conversava com ele. Agora, uma coisa é eles estarem juntos. Isso para mim não era possível, isso inibia a relação. Agora, ela só existir na vida dele, tudo bem. Isso era importante, porque senão eu não permitiria o relacionamento. Aí passou o vestibular, a gente continuou próximo, continuou saindo. Ai, eu descobri depois de muito tempo, depois de insistir muito, eu descobri que eles estavam morando juntos na mesma casa e tudo mais. Foi quando eu rompi com ele, eu desisti. A gente tinha passado as segundas fases do vestibular. Tava mais ou menos no meio de janeiro, no final de janeiro, eu realmente desisti, depois de janeiro de 2018, eu desisti dele. A gente ainda se falava e tudo mais, eu ainda gostava dele, eu gostava muito dele. Porque eu tinha conversa que aqui eu não conseguia ter com outros meninos, com outros garotos. Não tinha em lugar nenhum, nem com caras mais velhos, não tinha, não era a mesma coisa. Então, eu simplesmente fiquei muito triste, muito chateada com tudo isso. Acabou abrindo uma vaga no colégio... na verdade no cursinho, para plantonista, de literatura. Ele me falou dessa vaga, eu fiz a prova, eu consegui o emprego. Então, eu passei no vestibular e consegui um trabalho com carteira assinada, no Y. Eu consegui o

emprego pelo meu próprio mérito, porque eu passei pela entrevista, eu passei pela prova. A prova foi corrigida por ele? Foi corrigida por ele. Mas a outra pessoa que fez a prova, a prova tava em branco mesmo, eu vi. Então, a pessoa não estava gabaritada pra prova, pro cargo. Eu trabalho lá até hoje. Só que em 2018, ele diz que foi porque eu entrei na faculdade e eu abandonei ele. Inclusive tinha um professor de geografia do colégio que falava isso: "Eu não sei porque você investe nela". Esse professor foi minando a nossa relação no terceiro ano. Foi quando ele se aproximou do João, ele falava: "Eu não sei porque você está investindo nela, porque você está ficando com ela, porque ela vai entrar na faculdade e vai te esquecer, você está junto com ela agora, mas isso vai acabar" e ele ficava falando isso na cara dele e o João ia alimentando esses pensamentos. Eu ia na contramão, falando: "Claro que não. Vou entrar na faculdade [inaudível] nosso relacionamento. A gente vai ficar junto. Vai dar tudo certo. Não vai dar nada errado."

Cristina: Como esse professor sabia? Porque os outros professores sabiam...

Maria: Sim, eles sentiam. Eu não sei se o João tinha contado que ele ficava comigo, que ele saía comigo, ou simplesmente se ele estava no bar junto.

Cristina: Ah, ele estava no bar também.

Maria: É, a gente ia no bar, então todo mundo vê que era eu e ele. Mas o João talvez conversasse com ele também, eles almoçam as vezes também juntos. Então, eu não sei dizer se o João contou para as pessoas, ou simplesmente viam o que estava acontecendo e já normalizadas, né? Já inseridas nesse contexto sabiam o que estava acontecendo e ok, vamos lá. Quando eu entrei na faculdade, parei de falar com João porque eu me senti traída, me senti mal comigo mesmo. Falei: "Meu, que que eu fiz". Eu me senti extremamente culpada, eu sempre fui uma pessoa que senti uma culpa muito forte. Quando isso aconteceu eu falei: "Meu, eu destruí a vida de uma pessoa, eu fiz uma mulher sofrer". Como eu te disse [inaudível] na escola, então eu sempre tive esse conceito muito forte. Aquilo pra mim era o fundo do poço, por estar vivendo aquilo com a minha mãe. Então eu pensava: "Cara, tem uma mulher sendo traída" e assim, não é qualquer pessoa que tá traindo, sou eu! Eu que [inaudível] traição, fiz isso. Isso foi me correndo, até que no meio do ano, de novo, do ano passado, a T., esposa dele, [inaudível] casamento de verdade, ele não tá casado com a mulher que ele tá hoje, eles simplesmente moram juntos.

A primeira mulher que ele casou de fato, com quem ele teve o primeiro filho dele, ele teve um filho em cada relacionamento, morreu no meio do ano passado. Ai, ele tava dando uma aula no cursinho, e a C. não conseguia contatar ele. Então ela pegou todos os números que ela tinha e foi ligando. Aí ela foi ligando e era o meu. Eu tava estudando coisa da faculdade, no meio de um texto qualquer, meio da tarde, feliz da vida, atendi o telefone. Aí eu ouço a voz de uma mulher bem trêmula, meio chorosa: "Não desliga agora depois de falar quem eu sou". E aí: "Você precisa me ajudar, precisa me ajudar". E eu fiquei meio assustada, porque na época, o meu irmão mais velho tava fazendo uma viagem com a namorada dele e eu fiquei assustada, meu deus, será que aconteceu alguma coisa com meu irmão.

Cristina: O que ela falou? Não desliga agora?

Maria: É, não desliga quando eu falar quem eu sou.

Cristina: Por que ela sabia quem você era?

Maria: Ela sabia quem eu era e eu sabia quem ela era. Mas a gente não queria conversar, a gente não queria se conhecer, porque uma tinha raiva da outra, porque estavam competindo pelo mesmo homem. Aí eu falei: "Claro, tudo bem, pode falar o que aconteceu". Porque a voz dela tava muito trêmula. Aí ela falou: "Sou a C.". Quando ela falou que era a C., eu quase cai, parecia que o chão abriu mesmo. Aí eu ouvi o que estava acontecendo e eu falei: "Calma, ele tá dando aula, ele não vai atender o telefone mesmo, ele é assim". Ela já tinha ligado para a coordenação, para a direção, para todos os professores e ninguém achava ele. Porque era num sábado, e ele também tem aula de sábado no cursinho também. Então a coordenação não tava no cursinho que ele tava dando aula, porque tem uma de São Paulo e tem a Zona Oeste, que é essa que eu trabalho, que é a dele. Ai Osasco, Alphaville, Granja Viana, tal. E ele tava na Granja Viana, e a coordenação da escola não estava lá. Então não tinha ninguém mesmo que soubesse onde ele estava.

Cristina: Por que você sabia?

Maria: Porque ele tinha falado que ia ter essa aula, porque as vezes eu ia assistir aula com ele, entende?

Cristina: Então vocês ainda conversavam?

Maria: Sim, a gente ainda conversava, mas eu cortava qualquer investida.

Cristina: E tinha?

Maria: Tinha, tinha. Tinham investidas. Mesmo ainda tendo desejo por ele, eu cortava as investidas. Mesmo estando com outras pessoas, eu ficando com outras pessoas e sentindo desejo por ele, eu cortava isso, sabe. Aí eu falei pra ela: "Ele tá dando aula, fica calma". Só que nisso, a gente conversou e depois que eu desliguei, eu fiquei em choque, obviamente. E ela mandou mensagem: "Poxa, muito obrigada pela sua atenção, pelo seu cuidado", porque eu vi que ela tava muito nervosa, tava assim, chorando. E eu falei: "Fica calma, ele tá dando aula, toma um copo de água, se acalma, ele vai ligar uma hora". Eu sei que é complicado, a única pessoa na vida da mulher que faleceu era o filho dela e o João, [inaudível]. E ela ficou espantadíssima com isso, ela mandou mensagem no WhatsApp e aí eu fui buscar conciliação. Aí eu sentei, conversei com ela. A gente depois ligou, ficou conversando um tempão. E ela falou que não tinha raiva de mim, nojo de mim, mágoa de mim, nada disso. Aí eu fiquei muito aliviada, foi o melhor dia da minha vida, naquele período, porque ela não se sentiu traída, ou pelo menos ela está alegando que não se sentia traída. Eu não achei estranho, ter uma mudança de discurso do nível: ela vai entregar todos nossos e-mails, a nossa comunicação, para a coordenação da escola e para o seu pai, para um negócio, vamos ser amiguinhas, vamos sair no telefone. Eu não percebi essa mudança. Depois, quando o João resolveu uma cirurgia, ainda no meio do ano, ele ficou doente...

Cristina: E quando você falou que vocês buscaram conciliação, você falou sobre o que tinha acontecido?

Maria: Falei, a gente conversou tudo. Eu falei tipo: "Oh, eu sinto muito por tudo isso, eu não sabia que vocês estavam juntos. Eu realmente não sabia. Me senti muito mal. A gente nunca fez sexo". Frisei muito isso pra ela: "A gente só se beijava, nada aconteceu. Me

desculpa, eu não sabia o que estava acontecendo, não foi por mal. Eu nunca quis trair ninguém, nunca quis participar disso". E ela falou: "Não, tudo bem. Não tem problema nenhum, eu não me importo com isso." Só que daí, o João fez a cirurgia e eu fui visitá-lo na casa dele, conhecer a casa dele, comecei a frequentar. Então, a morte da esposa dele, foi mais ou menos em junho. E aí a cirurgia dele foi em julho, nas minhas férias aqui da U., aí eu fui para casa dele. Então, eu passei vários dias das minhas férias na casa dele. Com ele assim, conversando com a C., passando a tarde com ele. Teve um dia que ela não tava e eu fui lá. Beije ele, na casa dele, com a mulher dele... eu fiquei assustadíssima depois desse dia, eu falei: "Nossa, o que eu estou fazendo da minha vida?". Eu sei que eles estão juntos e eu dei um beijo nele, mesmo eles estando juntos. Eu me senti muito mal. Hoje, eu não sou nem um pouco próxima dele. E além de tudo que ele fez para mim, esse é um dos motivos de eu não querer nunca mais vê-lo mesmo. Porque olha o que aconteceu, sabe. Eu dei um beijo nele, na casa dele, só porque a esposa dele não estava lá. Isso para mim é tão baixo, tão baixo, que eu me sinto muito culpada por isso. Só que aí eu fui conversando com a C. Ai a gente saiu, até foi assistir uma peça de teatro, depois a gente saiu, foi para um bar, ficou conversando, e eu descobri que é um hábito deles, enquanto casal, sair com outras pessoas. Ou seja, eles não são monogâmicos. Só que eu sou monogâmica. Então, assim, a minha culpa, entre aspas, diminuiu muito, depois disso. Tanto que a sensação de que eu me senti muito mal de estar na casa, foi por estar na casa fazendo aquele negócio ali. Foi só um beijo, mas, mesmo assim, poxa, ali, naquele lugar. Isso me chateou. Porque eu descobri que ele continuava saindo, mesmo estando com a C., com outras mulheres que ela já tinha se relacionado na vida dele. E a C. achava isso normal. E ela é assim, a vida dela é isso. Ela é uma jovem, provavelmente de uns 24, 25 anos. Agora, ela está fazendo faculdade finalmente, o João está pagando para ela. Mas ela não trabalha e ela vive para cuidar dele. E eu acho esse relacionamento totalmente patológico, acho bizarro. Depois que eu descobri que ele saía com outras mulheres. E as vezes ela era super amiga delas, mas as vezes também era super brava com elas. Que ela tinha esse comportamento super ambivalente, sabe, com essas outras mulheres. E que o João saía com várias outras mulheres.

Cristina: Além de você?

Maria: Além de mim.

Cristina: Ao mesmo tempo?

Maria: Ao mesmo tempo. Eu fui só mais uma, entende. Quando eu descobri isso, eu fui conversar com ele, fui buscar uma explicação. E aí ele falou: "Você acha que você não é a única? Como assim? Claro que não, tem outras mulheres."... Perdão: "É só você, não tem outras mulheres." Depois de descoberto aquilo, eu não acredito nele. Isso que você tá falando pra mim, essa tentativa de reajuste dele, de reconciliação dele, pra mim é muito hipócrita, muito falso. Porque eu já sabia o lado da C. Só que chegou num nível... isso foi continuando.

Cristina: E você descobriu que ele saia com várias pessoas por causa da conversa com ela?

Maria: Isso, por conta da conversa com ela. Ela que me contou. Ele não tinha me contado nada. Só que chegou num nível... isso ainda no meio do ano passado, nas férias... que eu não sabia onde eu estava. Eu não sabia se eu confiava na versão do João ou se da C. Eu percebi que os dois estavam numa relação extremamente tóxica e estranha, complicadíssima, que eu falei: "Meu, eu to tão tranquila, que eu não quero isso pra minha vida não". Simplesmente eu me ausentei, parei de falar com o João, as vezes ainda eu converso. Teve uma vez que ele veio aqui pra gente tentar conversar, não deu certo. Eu fiquei ofendida com ele, a gente cancelou nossa conversa.

Cristina: Por quê?

Maria: Porque ele veio reforçar coisas que já tinham sido desmentidas pela C., tentando alegar que ela estava mentindo para mim. Ao mesmo tempo que eu vi o comportamento dela ser extremamente duvidoso. Eu também falava: "Vou confiar num homem e numa mulher", sabe? Vou confiar num homem que já me fez tanta coisa ruim, assim, errado. Então foi meio que um distanciamento completo, ou aconteceu um distanciamento quando eu entrei na U., porque a gente não se via mais 3 vezes por semana, a gente se viu 2 3 vezes no mês. Então já tinha tido um distanciamento. Só que depois que eu fui conhecer a C., me acertar com ela. Tanto que hoje a gente é tranquila. Enfim, temos amizade no Facebook, a gente se conversa, tal. Depois disso, depois da C., eu não vi mais ele, eu não quero mais ver ele, eu não gosto mais dele. E hoje eu consigo ver como foi

tóxico, como foi complicadíssimo. Fico muito chateada. Descobri várias coisas, mas isso ao longo do nosso relacionamento. Ele ficava com várias meninas quando ele dava aula no cursinho. Várias alunas chegavam nele e ele falou que a era de ouro dele foi entre 30 e 40 anos, porque ele estava no auge da forma dele. E não era que chegava nas mulheres, era as mulheres que chegavam nele. Vários discursos que ele construiu. Eu não diria que ele construiu, mas ele articulou, digamos que fosse tudo verdade. Ele articulou toda uma rede de informações para me fazer acreditar nele. Aí ele falava coisas: "Eu saio com alunas mesmo, to nem aí". E durante um tempo, principalmente no final do segundo ano.

Cristina: Mas quando mudou esse discurso? Porque no começo você era a única aluna que...

Maria: Eu fui a única aluna que ele quebrou esse acordo, tipo, a única pessoa do colégio que ele fez isso. Porque no cursinho, tudo bem, ok. Mas ele já tinha de parado fazer, porque ele tá com 50 e tantos anos. Então já fazia uns 10 anos que ele não tava ficando mais com alunas. Eu fui a última, digamos assim, que ele ficou. Eu via isso como um sinal, nossa, sou predestinada a ficar com ele. É uma desgraça, porque ele arranjava discursos literários e artísticos para me convencer e eu era muito convencível. Então, sei lá, música, quadro, passeio cultural, poemas, sabe, todas essas coisas assim. Eu caia muito. Hoje eu consigo ver que eram armadilhas, mas pra mim, na época, não era. Agora, eu sei mesmo, que ele nunca ficou com nenhuma menina no colégio, a única foi eu. A outra, antes de mim, a penúltima, digamos assim, foi a C.

Cristina: No colégio, também?

Maria: No colégio, porque eles se conheceram no colégio, mas eles nunca ficaram durante o colégio. Depois que ela saiu, ela procurou ele. Provavelmente porque ela sabia esse negócio de que não ia sair com menina e tal, mas assim que ela saiu, eles também conversavam, eles tinham o mesmo ambiente daquela relação que eu tinha com ele. Depois que ela saiu do colégio, ela foi atrás dele e eles começaram a ficar, começaram a se relacionar e tudo mais.

Cristina: E você acredita nisso? Que ele nunca ficou com ninguém no colégio?

Maria: Eu acredito, porque ele não é bonito, ele não é uma pessoa simpática. Eu me apaixonei por ele pela inteligência dele, entende? E pelo emocional consolidado dele e tudo mais. Tanto que esse negócio da relação de poder eu sei que vem, principalmente na abordagem que você tem, vem de que eu tava numa crise familiar, vem porque ele era um professor de literatura, a relação de autoridade fica patente e tudo mais, mas eu, até hoje, de verdade mesmo, eu não acho que eu fui seduzida pela relação de autoridade. Eu não acho não, eu tenho certeza. Não foi por isso. Foi pela inteligência dele, foi pela pessoa dele, foi pelo jeito que ele me tratava. Foi principalmente pela inteligência dele, pela bagagem cultural dele, sabe? Tudo o que eu tenho hoje é por conta dele. Cheguei na faculdade já com um baita repertório que as pessoas não tinham, sabe? Não foi porque, sei lá, eu fui escolhida por ele, não, foi porque ele me trouxe isso, entende? Então, eu sou realmente muito grata por isso. Foi ele ser uma figura de poder que me cativou? Eu não acho poder dele demonstrado tão fortemente no primeiro ano, me repeliu. Eu chorei na primeira aula dele, porque ele gritava. 50 minutos um homem forte, alto gritando na sua orelha. O que que é aquilo, entende? Eu fiquei assustada, não gostei dele. Só que, depois, eu fui gostando dele pela personalidade dele.

Cristina: E o jeito que ele te tratava? Você acha que ele te tratava de um jeito sedutor? Ele tinha essa intenção de seduzir?

Maria: O jeito dele me seduzia, não era ele que tentava me seduzir. Porque não mudou o jeito dele, ele continuou. Na verdade, ele foi piorando o jeito dele, porque ele foi engordando, ele foi deixando de fazer a barba. Isso é verdade, eu gostava muito da barba dele. Então as vezes... só que a C. não gostava. Então, as vezes ele aparecia com barba, as vezes ele aparecia sem barba. Isso eu fui descobrir no terceiro ano. Mas eu ainda achava que eles estavam morando juntos, eu ainda achava que eles tinham terminado o relacionamento, ela era só mais uma pessoa [inaudível] dele. Então, isso da barba sim, mas o resto, o jeito dele se vestir, foi sempre o mesmo.

Cristina: Mais o jeito dele de tratar, porque você mencionou, por exemplo, que os abraços que ele te dava eram diferentes dos abraços que ele dava em outras pessoas.

Maria: Nesse jeito de me seduzir? Ah, eu não sei, eu acho que era um tratamento de...ele não me seduziu, ele não fez nada, de fato, eu fui até ele, sabe? Ele continuou mantendo o

comportamento dele. Ele mudou quando a gente foi se aproximando. Porque a gente meio que já tinha uma relação. Porque eu também... eu não beijava nenhum professor, mesmo que fosse assim cumprimentar, eu não cumprimentava os professores assim, era só ele. Esse era outro motivo das pessoas verem as coisas. Ai sim, eu correspondia o jeito que ele me tratava. Só que aí, de muito no começo, eu ia beijando ele primeiro, sabe? Eu abraçava ele mais forte, sabe? Isso eu não sei dizer, eu não acho que teve uma sedução dele. O que teve, provavelmente, foi uma sedução intelectual, sabe? Ele ver o que eu gostava e aí me dar isso. E foi o que aconteceu, teve uma troca de energias ali. Ele estava em um processo depressivo de crise no relacionamento dele e tudo mais, eu consolava ele e ele me dava informações literárias, artísticas, culturais e assim ia, sabe? Então, acho que foi uma sedução nesse nível, sabe? De bagagem cultural, afeto e carinho. Acho que foi isso.

Cristina: E como isso passou para o lado sexual? Porque isso que você valoriza nele e é grata por ele ter te dado, poderia ter acontecido sem nenhum envolvimento afetivo mesmo, sexual, de vocês. Quando você acha que esse componente entrou em jogo, que você acha que ele favoreceu essas trocas que vocês tinham, elas poderiam ter acontecido sem esse componente ou você acha que não seria a mesma coisa?

Maria: Eu acho que elas poderiam ter acontecido, tanto que esse era o discurso que a gente tinha. Eu não quero mais nada além de você, eu só quero conversar, entendeu? Eu só quero ser sua amiga. Em Minas Gerais, ele falou, quando eu me declarei pra ele: "Então, to gostando de você". E ele falou: "Tá, e você quer fazer o que com isso?". E eu falei: "Nada, quero ser sua amiga" e foi realmente aquilo, eu queria ser amiga dele e ter acesso a essas informações. O componente sexual entrou no jogo quando eu vi que ele gostava do meu corpo, do meu rosto, porque eu sempre fui muito insegura. Então pra mim um homem que eu considerava bonito - mesmo ele sendo barrigudo, velho, eu achava ele bonito e as pessoas, não. E eu vi que o meu corpo interessava ele, que ele me achava bonita também. Então, eu acho que eu fui inserindo o componente sexual em partes e ele também foi pegando isso, sabe? Acho que esse fator foi entrando no abraço mais apertado, no beijo mais perto da boca. Foi indo de um afeto só de amiga passando para as coisas. Aí foi com o tempo, tipo, na mesa do bar. Na mesa do bar, me abraçar, não sentar na minha frente e sentar do meu lado, passar a mão por trás de mim, ficar fazendo carinho na minha coxa, sabe? quando a gente se beijava, a gente não só se beijava - ele mexia no

meu peito também, coisas assim. O que a gente nunca fez foi sexo oral e sexo mesmo, assim, mas relação sexual a gente nunca teve. Mas de resto, beijar e tudo mais. E isso foi com o tempo, por exemplo, indo pro bar, porque aí ele me levou pra casa depois e antes de me deixar, a gente ficava se beijando no carro dele, durante muito muito tempo. Assim foi se inserindo, sabe? Foi passando daquele primeiro beijo que a gente deu meio escondido. Sempre que a gente ia no bar, a gente se beijava, e a gente ia muito, com muita frequência, acho que foi indo aos poucos, saindo do afeto de uma relação só de amizade pra relação mais sexual. Responde a sua pergunta?

Cristina: Sim. E você não percebia outras pessoas interessada nele, por exemplo, outras meninas?

Maria: Não percebi, porque no cursinho, no colégio, de fato não tinha.

Cristina: Você não percebia outras pessoas interessadas nele, por exemplo, outras meninas?

Maria: Não, não percebia. Porque no cursinho, no colégio, de fato não tinha. As mulheres que ele estava se relacionando, de acordo com a C., eram mulheres que ele já tinha se relacionado antes, sabe, mulheres mais velhas, mais velhas até que a C., mulheres de 30, 40 anos, uma ou outra. Quando eu fui perguntar pra ele dessas mulheres, quando eu tive esse contato com a C., ele falou que nem as via mais fazia muito tempo. Só que daí, os relatos não batiam, as versões não batiam. Então, a C. falava que as vezes ela pegava ele conversando com essas mulheres ainda no celular e ele falava que não via há anos. Então, era um negócio muito conflitante. Mas, no colégio, no cursinho, ninguém, não tinha mesmo. No cursinho algumas meninas eram mais próximas deles, só que não só meninas, meninos também, pela atenção que ele dava, pelo carinho, pelo afeto, pela escuta, pela atenção emocional que ele dava.

Cristina: Como que passou? Porque eu achei contraditório um cara que no começo você descreveu ele com um jeito super, é... que ele era um cara bravo...

Maria: Agressivo...

Cristina: É, o que aconteceu? Como assim, quem que era ele de verdade? Ou era um personagem que ele fazia mesmo? O que você acha? Ou o que você percebe da experiência de 3 anos de aulas com ele?

Maria: Eu acho que eram personagens... Principalmente, pela própria cultura do cursinho, porque a aula do cursinho é performática, ela é um show, uma aula-show. Então, você tem que assumir máscaras. Eu percebo hoje fazendo isso, dando aula também. Então, você assume uma personagem que não é sua. Quando eu percebi que aquilo era um personagem? Quando ele voltou das férias e eu falei 'Meu Deus, quem é essa pessoa que está na minha frente?'. Ocorreu uma incoerência, sabe? E eu falei 'nossa, então tem uma falha, ele não é tão monstro assim, tem uma parte humana nele'. E foi quando eu fui me aproximando dele. Foi essa passagem. Ver que aquilo era só uma aparência. Essa aparência foi se mantendo. Quando eu estava no segundo ano eu vi ele fazendo a mesma coisa com o pessoal do primeiro ano, o pessoal do primeiro ano de novo, assustadíssimo.

Cristina: E ele manteve a personalidade dele desde do primeiro ano, do segundo também, era o mesmo professor? Ou você viu diferenças no jeito dele de estar em sala de aula?

Maria: Houve diferenças no dia em que ele estava em aula. Porque é assim, as salas vão mudando também, mas o professor também vai mudando. A depressão foi se aprofundando, tanto que primeiro e no segundo os alunos adoravam ele. No terceiro ano ele não tinha mais moral perante a sala, só que também foi um problema da minha sala. Porque a minha sala ficou extremamente bitolada com cursinho, com vestibular, então a gente mudou a nossa postura enquanto sala, mas ele também mudou. Então foi uma mudança contínua. Depois do primeiro ano, que é um choque inicial para todos os alunos, os alunos se adaptam e veem que os professores estão encenando também. Ai a relação vai se atenuando e vai criando mais afeto de uma forma geral, com todos. Só que aí tinha a especificidade que era da minha sala. Na minha sala era diferente porque a única pessoa que respondia as perguntas era eu, ou sei lá, mais 3 ou 4 pessoas. Então, teve a mudança de comportamento da nossa sala, como um todo. Teve a mudança de comportamento dele, dos transtornos, das peculiaridades dele. E teve também o fator decisivo que era a minha sala. Porque na outra sala, as aulas eram piores ainda, sabe, tinha o A e o B. E o A era pior ainda, muito ruim, né, as aulas do João Todo mundo criticava o João. E na minha sala não era tão ruim assim, sabe, a aula era melhor. Tanto que ele no segundo ano ele

deu Dom Casmurro e ele não ia dar Dom Casmurro e ele não deu na outra sala Dom Casmurro, ele só deu na minha, porque eu estava interessada em Dom Casmurro. Então, esse tipo de diferença, sabe? Ele dava aula pra mim. Chegou um ponto que ele só olhava pra mim na sala, entende? Também porque, foi o que eu te disse, a minha sala mudou. Então, na outra sala ele também dava aula para 1, 2 pessoas. Só que o problema era que na minha sala a única pessoa que estava acordada era eu. Acordada assim... não que eles estivessem dormindo, mas você entende.

Cristina: Sim. Você falou que tinha um personagem no começo, que aí você percebeu alguma falha naquilo e esse mudou a relação de vocês. No começo, nos primeiros seis meses em que você só via ele e aquele personagem que ele trazia, isso não despertava seu interesse, por exemplo?

Maria: Não, de jeito nenhum. Era uma pessoa extremamente autoritária, grossa. Eu tinha horror aquilo e eu falava isso pra ele, quando a gente ficou próximos e aí ele também falava: "Era só uma máscara, era só uma personagem.". Ele usava o termo máscara: "Era só uma máscara que eu estava vestindo". E eu falava pra ele que aquilo era horrível. Eu odeio a autoridade... Não odeio, enfim, aversão a um professor ser extremamente autoritário, grosseiro mesmo. Ele é grosseiro, então ele gritava. Imagina você numa aula para 35 alunos. Você não precisa gritar, não é falar alto, é gritar. Então, aversão completa a aquela personagem. Por isso que eu nem queria me aproximar dele. E aí, na minha cabeça mesmo durante um tempo ficou inverossímil, nossa, mas como eu posso me apaixonar que é aquilo. E aí, eu percebi que não, ele não é aquilo. Ele é o que eu conheço, não aquilo. Mas eu nunca pensei, até porque ele me reforçava essa opinião que eu vou falar, eu nunca pensei que houvesse uma máscara para além da máscara que eu estivesse vendo. Eu nunca pensei que ele comigo era um personagem também. Eu achava que comigo ele era uma pessoa de fato, era ele, enfim, ele era. Porque ele falava isso também "nossa, você conseguiu tirar a minha máscara. Nossa, você consegue me entender perfeitamente." Eu acho que em partes era verdade. Por em alguns momentos eu acompanhei o relacionamento dele com a C., por exemplo, quando ele ficou doente. Não sei era porque eu estava no ambiente também, mas de uma forma geral, ele não trata ela bem. O que a gente tinha de fato eu percebi que era uma coisa que só a gente tinha. Porque ela também tem muito interesse intelectual, mas parece que realmente falta uma articulação, uma coisa que ela não tem e que eu tenho, que cativava ele.

Cristina: No segundo semestre, por exemplo, ele continuava aquela mesma pessoa dando aula do primeiro semestre e você descobriu de um lado pessoal uma pessoa diferente ou o jeito dele dar aula também mudou?

Maria: Não, foi no primeiro ano eu ainda percebi que aquilo não era ele. Eu falei: "Nossa, como uma pessoa que voltou super debilitada outro dia é assim? Ah, isso daí é máscara. Isso daí é máscara que nem os outros professores tem também." Só que os outros professores é que eles mesmo falavam no primeiro dia de aula. No segundo dia de aula: "Ai gente, vocês sabem né, que tudo aqui é só para assustar." – isso os outros professores. Ele não, ele manteve aquilo por muito tempo. E manteve assim, meio que ao longo de todo o ensino médio. Só que no terceiro ano, principalmente, quando ele a depressão ficou mais forte, ele mudou o jeito dele. Então ele falava: "Tô cansado, tô de saco cheio." Então a pessoa dele mudou. Só que daí, de qualquer jeito... Aí ele ficou mais ele, digamos assim. Só que daí, quando ele dava aula, eu sabia que aquilo ali era ele professor e não ele de verdade. Os comportamentos, as atitudes dele. Apesar que, em alguma medida, muitos comportamentos e muitas atitudes que ele tinha no tablado eram os mesmos, tipo, dele na vida real. Por exemplo, ele conta muito as experiências dele. Então, ele falava: "Eu já sai com um monte de alunas quando dava aula no Y., eu entendo o que acontece no cursinho". Por isso os alunos gostavam muito dele, porque ele tinha essa postura de: "Eu entendo o lado de vocês". Ele não foi ao longo do ano, mas ele entendia, digamos assim, o outro lado. E aí as pessoas ficavam cativadas por isso.

Cristina: E, no terceiro ano, você disse que ele quase foi demitido e você identificou ele sendo mais parecido com o que ele era realmente?

Maria: Ele foi deixando de lado, não conseguia investir energia naquilo, não tinha mesmo como investir naquilo. Porque ele estava muito cansado, muito deprimido, então ele não conseguiu sustentar a máscara. Ele tinha que ser ele mesmo.

Cristina: E você mencionou que tinham outros professores que você identificava o comportamento deles como "investidas"?

Maria: É que pode ter sido. Esse professor, por exemplo, que falava: "Ai, desiste dela, ela vai entrar na USP e vai desistir de você". Ele que hoje tem um relacionamento aberto com

uma aluna. Aberto para todo mundo, é um relacionamento fechado. Os outros professores de literatura também, com certeza. Um deles é casado, mas também saía com outras alunas, mesmo sendo casado, o que estava gerando muitas confusões no casamento dele. E o outro professor, com certeza, porque ele também sai com várias alunas. Entende? Não que seja um comportamento frequente na equipe de literatura - do jeito que eu estou falando parece que é a equipe de literatura é um lixo, mas... Na equipe de literatura, pela influência do João, os outros achavam isso ok. Nas outras equipes, como tem muito homem, isso também acontece bastante. Por exemplo, o professor que eu falei que talvez topasse falar com você - ele é da parte de história, mas ele e os amigos dele também fazem a mesma coisa. É um comportamento generalizado. Foi uma coisa que eu senti que foi passando do cursinho para o colégio, sabe? "Por que no cursinho eu posso e aqui eu não posso se tem alunas excepcionais aqui também? Se também tem aluna que é mais madura...". Não com essa fala, mas também é mais madura, também parece com a do cursinho - "Por que eu não posso?", sabe?

Cristina: E você sabia de casos na época de professores que saíam com alunos do colégio?

Maria: Sim, vários, vários, vários. Esses professores que eu falei, outros professores que eu nem descobri. Eu não sei enumerar, mas mais que 5 tranquilamente. Até uns 10 casos, acho.

Cristina: E eram casos que viravam fofoca?

Maria: Sim, fofoca total. Por quê? Por conta dessa cultura do bar. Porque a cultura do bar tem muito forte no cursinho. Então, sei lá, um aluno foi no bar e era só um aluno mesmo. Um cara que é só amigo dos professores. Só que lá ele viu a fulana com o professor X e ele falou: "Nossa, então a opinião da galera é verdade". Aí outro dia eu tava lá na Pinacoteca com o João e passou um aluno e aí foi sussurrar na sala do cursinho. E aí virou um sussurro geral e aí às vezes acontecia um caso como, por exemplo, o professor tá dando aula agora e a menina está lá fora esperando ele, entendeu? O João e eu tínhamos um cuidado em relação a isso uma época, tipo: "Não vou te pegar na rua do Y., vamos pra rua assim, assim". Mas, de qualquer forma, as pessoas viam a gente andando juntos nas ruas da cidade, viam a gente juntos no corredor. Os professores viam a gente no bar... No segundo ano, quando a nossa relação estava mais forte, eu ia pro cursinho - eu não fiz

cursinho. Assisti muita aula no cursinho, porque eu entrava com o João, mas eu não fazia cursinho. E a sala do cursinho via isso. Então, no cursinho, eles sabiam... Eu tenho certeza que na primeira vez... Não na primeira vez, mas na terceira vez que eu entrei na sala e era só na aula do João, as pessoas perceberam. No mínimo, os veteranos perceberam. E, com o tempo, todo mundo. Tanto que teve até um evento que era uma aula especial, uma aula de sábado da Fuvest, a sala de 200 pessoas estava lotada, então tinham 200 pessoas na sala e eu também estava lá - isso no meu 3o. ano. E ele tava dando Claro Enigma - que é um livro de poesia da Fuvest - e ele tava falando do poema máquina do mundo e ele foi me usar como exemplo pra máquina do mundo. Porque a máquina do mundo fala: "Eu posso te dar a explicação de tudo, você só tem que abrir o seu peito e me aceitar". Ela fala isso pro eu lírico. E aí o eu lírico fala: "Não, eu tô tranquilo". E aí a máquina do mundo fica decomposta, o eu lírico também fica, mas os dois seguem caminho. Aí ele falou: "Isso acontece quando você fala 'nossa, por que essa pessoa apareceu na minha vida agora? Agora, que eu tô assim, essa pessoa aparece na minha vida? Por que essa pessoa não apareceu quando eu tava na PUC terminando a faculdade? Por que essa pessoa não apareceu quando eu tava com 20 anos? Pessoa incrível...". A sala com 200 alunos e eu tava na... Isso era no terceiro ano, no segundo semestre do 3o. ano quando a gente já estava um pouco mais separado, mas ainda tinha alguma coisa acontecendo e assim: todo mundo do ensino médio sabia de quem ele tava falando. Uma parte do cursinho também, mas não era todo mundo, porque, enfim, não era quando eu tava no 2o. ano. Se aquilo fosse quando eu tava no 2o. ano, todo mundo ia entender que era para mim. Como não era, algumas pessoas que estavam fazendo de novo o cursinho perceberam. Outras... A maior parte, na verdade, percebeu, porque a gente entrava na sala juntos, saía da sala juntos... Tanto que, naquele dia, nossa, eu saí da aula arrasada, com a cara fechada, as pessoas, com certeza, perceberam. Então... Nossa, esse dia foi muito marcante pra mim. Dar esse exemplo meu na sala de aula.

Cristina: Te incomodou?

Maria: Me incomodou profundamente. Porque ele falou com todas as palavras. Imagina, você está nesse estágio da sua vida e ele falou assim: "Pra gente entender esse poema aqui, eu vou dar um exemplo: imagina que você encontra uma pessoa na sua vida, a pessoa que você sempre quis e é perfeita para você, vocês têm todos os gostos parecidos, bate tudo. Mas ela entrou na sua vida na hora errada." E é verdade, é o exemplo perfeito para

expressar o poema numa linguagem mais acessível. Só que o exemplo era eu, entende? Era uma coisa que ele conversava comigo e sempre usava vários poemas do Drummond, por isso que eu digo que era uma sedução nesse sentido. Então, um verso do Drummond que a gente repetiu muito: "Deus me deu um amor em tempo de madureza". E ele falava isso o tempo inteiro: "Por que você agora?". O verso é "Deus ou talvez o diabo" e aí falando... Então, ele falava muito isso. Uma vez, eu escrevi um conto pra ele e eu peguei uma estrofe do poema de 7 faces do Drummond e é: "Eu não devia te dizer, mas essa lua, mas esse conhaque deixam a gente comovido como o diabo". Era esse tipo de coisa o tempo inteiro. E ele dizia o tempo inteiro para mim 'o amor de madureza é muito difícil, eu não aceito esse tipo de amor, eu não aceito isso. não 'eu não te aceito', eu não aceito porque você apareceu agora. e eu só via aquilo pelo lado positivo, eu não via tipo, como um não disfarçado, como um: "Vá embora, Maria". Eu via aquilo como um 'ai, meu deus, eu gosto tanto de você, por que você não fica?'. então, eu não conseguia ver aquilo como ele falando 'a gente não vai dar certo, desiste de mim'. hoje, eu percebo nitidamente, mas naquela época eu não percebia, eu ficava achando 'ai, coitado, ele gosta tanto de mim, ele tá sofrendo também que nem eu'. mas não era, sabe? E aí, nisso, eu acho que tem a relação de autoridade. Ele seguiu a vida dele tranquilamente. Se ele tivesse sentado aqui, ele diria: "Claro que não, não segui, foi super difícil". Mas, no fundo, no fundo, não foi, porque, nesse sentido, a relação de autoridade beneficia ele, sabe? Quem teve que arcar com a opinião pública fui eu. Quem, até hoje, até hoje, as pessoas perguntam: "E o João?" e quem tem que arcar com isso sou eu. Hoje tem o encontro do pessoal do meu Ensino Médio. Com certeza, alguém vai perguntar como eu entrei no Y. tendo acabado de sair. Uma menina que está fazendo Poli e entrou no plantão de matemática falou: "Nossa, como você entrou tão cedo?". Ela já falou isso várias vezes. Um menino que, até então, era o mais novo que tinha entrado na equipe virou para mim e falou: "Olha, alguém finalmente conseguiu me superar". E assim vai. Até hoje, as pessoas entendem que tem uma relação ali, que não podem mexer naquilo. Tanto que eu sei que tem professores que não dão em cima de mim por conta disso.

Cristina: Como você sabe disso?

Maria: No bar mesmo. Quando tem um monte de gente lá e só eu de mulher, as pessoas não vão dar em cima de mim mesmo que eu não esteja com o João. Não vão fazer isso. E eu já vivi isso literalmente. De estar na mesa do bar e ninguém dar em cima de mim. E,

se der, alguém vai desconversar. Quando é para em cima mesmo, ninguém desconversa - as pessoas incentivam e dão um jeito de fazer acontecer. Isso também baseado em outros casos. Então, é como se eu fosse ainda a protegida. E eu percebo - é engraçado - como eu sinto receios no trabalho por não ter mais a relação com ele, entende? Então é como se eu tivesse perdido... Não que eu era protegida por ele, mas quando a gente estava mais forte, eu duvido que eu teria alguma ameaça mais forte. Era mais no ano passado que eu tinha essa crise, porque eu me baseava muito nele e colocava ele como meu escudo. Hoje, eu não tenho essas dúvidas, porque eu sei que eu to lá pelo meu trabalho, eu vou me garantir ali. E é engraçado como eu to vivendo exatamente o que ele planejou para eu viver, porque ele falou para mim durante o 3o ano: "Eu não quero tirar você da minha vida, eu quero achar uma nova forma de você continuar na minha vida". E ele arranjou, porque ele é o chefe da literatura. Eu continuo sendo subordinada dele. E, ao mesmo tempo em que eu continuo subordinada dele, ele se ausentou da minha vida, porque ele não responde meus e-mails nem minhas mensagens.

Cristina: Você mandou mensagens para ele?

Maria: Já, porque eu não o vejo desde março. Porque ele não me responde. E porque eu to namorando - e ele sabe disso. Ele falou na minha cara, dando risada, quando eu contei para ele: "Esse namoro não dura um ano". Desse jeito mesmo.

Cristina: E suas mensagens eram em relação ao que?

Maria: Ao trabalho, tipo: "Olha só, entrou uma nova obra na lista da Fuvest, podemos sentar em tal data para fazer uma reunião?". Ignorada. O chefe da literatura do Z., que não tem nada a ver comigo, é mais aberto comigo do que meu próprio chefe de verdade. Porque eu sou amiga dos professores dos outros Y, porque eu vou assistir aula nos outros Y também. Eu mando e-mail para eles e eles me respondem em coisa de horas ou, se respondem depois de um tempo, falam: "Desculpa, como você está?". Super atenciosos. E não me devem nada. Meu chefe, meu ex professor, pessoa que eu já me relacionei, me ignora. Então, isso me revolta profundamente e me deixa feliz por não ter insistido em um relacionamento que era uma furada. Se eu tivesse insistido e visse isso lá na frente: "Quantas portas eu fechei, quanta coisa que eu fiz?". Eu teria me arrependido muito. Então, eu fico muito feliz por ter acontecido tudo o que aconteceu do jeito que aconteceu,

por ter terminado. E o que me deixa mais feliz é ter conversado com a Carolina e ter me acertado com ela. Se ela não tem mesmo mágoa de mim, eu não sei. Mas ela me disse isso, então vou acreditar no discurso dela. E ela sabe que eu não estou mais na vida dele, então, realmente, agora, ela tá pouco se ferrando. Entende? Porque o problema antes era eu continuar na vida dele e, como eu não estou, tudo bem.

Cristina: Olhando de fora o que você viveu, o que você pensa sobre tudo isso?

Maria: Nossa, eu penso muitas coisas (risos). Fico muito envergonhada de algumas coisas que eu fiz, muito triste, eu fico... Com pena dele. Às vezes, é um pouco de raiva que eu sinto, porque ele sabia... Se ele foi um não muito aberto comigo, eu não sei. Mas eu fui muito aberta com ele, eu coloquei... Não é exagero "ai, menina nova e tal", mas eu entreguei a minha vida na mão dele. Se a mulher tivesse imprimido os e-mails e mostrado para o meu pai, onde eu estaria hoje? Se eu tivesse sido expulsa da escola no ano de vestibular, e aí? Como eu ia explicar para a minha família que eu saí com o meu professor, sabe? Minha família é extremamente tradicional. Como eu ia fazer isso?

Cristina: Seria o caos se eles descobrissem?

Maria: Seria o caos, seria o fim da minha vida. Tantas coisas que eu passei, me arrisquei... A minha mãe, hoje, ama ele - porque meu irmão tá na escola e ela acabou conhecendo ele. E ela é extremamente grata por ele ter arranjado o meu emprego. Coitada... Quer dizer, eu também sou extremamente grata e foi o que eu te disse, eu não sinto ódio dele. Eu acho que ele falhou em muitos aspectos, acho que ele abusou de uma relação de autoridade que ele sabia. Eu desconsiderava, sabia que tinha - a gente discutia esse tipo de coisa no grupo feminista, por exemplo. Só que, pra mim, não tinha naquela relação. Só que, no fundo tinha. Então, ele desconsiderava isso mesmo sabendo da existência, abusou, então, da autoridade várias vezes. Mas eu não consigo sentir ódio, eu sinto pena. Porque é tão baixo, tão vil, tão vil... Usar o emocional de uma pessoa que já estava fragilizada pra isso. De uma pessoa que estava te contando: "Olha o que está acontecendo na minha casa". E você estava fazendo ela viver exatamente isso. Uma pessoa que já tinha uma enorme carga de culpa, no caso, eu, te fala isso e você reforça esse tipo de comportamento nela. E fala que a ama, que gosta dela. MEU DEUS! É um negócio extremamente doente, doente. Eu só não me arrependo completamente porque, pela parte

da amizade, a nossa relação foi muito proveitosa. Aprendi muitas coisas com ele e sou grata a todo esse conhecimento. E sou grata também pela inteligência emocional que ele me proporcionou. Agora, feliz por isso, não? Eu vejo como as coisas que ele fez estavam totalmente erradas, erradíssimas.

Cristina: E por que inteligência emocional?

Maria: Porque foi minha primeira experiência afetiva séria e eu tive que lidar com um homem 40 anos mais velho que eu e isso não é fácil, sabe? Então, eu consigo ver que algumas coisas eu já entendi como funcionam. Claro que cada relacionamento é diferente, mas me adiantou muita coisa. Agora me fogem exemplos, mas conversar acima de tudo, ser uma pessoa sincera, mais madura, tentar resolver as coisas. Acho que foram aspectos que o amor de madureza me facilitou. Hoje eu sei seduzir uma pessoa, porque eu comecei a seduzir ele. Então, eu sei que roupa me deixa mais bonita, sei que ele gosta de tal parte do meu corpo, então vou com uma roupa que valorize isso. Essas coisas assim. Então, o conhecimento do meu próprio poder de sedução, como conversar com uma pessoa, acho que isso.

Cristina: Mesmo todos os alunos e professores sabendo, nunca chegou à administração da escola?

Maria: Não. Eu não acho que a escola se fez de cega. Pode parecer contraditório, mas a escola não se fez de cega porque nada acontecia na escola. O jeito que ele me tratava na escola era exatamente o jeito que ele me tratava na rua. Não o jeito que ele me tratava na rua, porque na rua a gente se beijava. Mas era exatamente o jeito que ele tratava qualquer pessoa. E eu sei que eu tive muita sorte, porque ele sempre teve muitas pessoas ao redor dele. E aí todo mundo via que ele tratava do mesmo jeito. Eu tinha um amigo que chamava M. e o jeito que ele beijava o M. quando estava em público era o jeito que ele me beijava. Então, isso era bom, porque as pessoas viram: "Ah, não, o jeito que ele age com a Maria é igual". E: "Por que a Maria tira 10 em todas as provas dele? Mas olha geografia, olha redação... Ela também tira, então tudo bem.". Então, essas eram as formas de blindar isso. "Ah, mas acho que a Maria tá estranha, ela mudou um pouco." Como assim ela mudou? Ela continua fazendo o clube do livro... Perdão, o coletivo feminista, o clube do cinema, isso, aquilo e aquilo outro. Não, ela não mudou nada. "Mas ela fala muito com ele.". Mas

ela também conversa muito com os outros professores. Eu também saía da escola... Eu ficava horas falando com outros professores também, com mulheres, com outros homens. O professor de artes - as pessoas viam que eu saía com ele também. Quando tinham as saídas do clube de história da arte que eu te falei. Não era que eu só saía com o João. Por isso que a escola não lidou, porque em tese não tinha nada.

Cristina: E por que você acha que a história com ele se encaminhou dessa forma diferente dos outros professores?

Maria: Eu acho que foi a maturidade dele. O estágio da vida mesmo que ele estava. A quantidade de conhecimento que ele tinha, a inteligência dele, o jeito dele. Não era um professor de 30 anos que faz piadinha e quer parecer moleque de 16. Não é isso, não acho isso legal, sabe? Eu gosto do comportamento de um homem, um caráter assim. Então, uma pessoa com conhecimento, madura bem-humorada. Mas um humor... Muitas vezes risível, sim. Mas não uma coisa besta, um humor mais fino, um humor ácido, humor cáustico. É muito pela inteligência dele. O que caminhou diferente foi isso.

Cristina: E você identifica que foi o seu investimento que levou para isso?

Maria: Com certeza, porque, por exemplo, outros professores que também eram assim... Eu poderia ter investido neles e eles teriam correspondido. Porque demonstram hoje que corresponderiam. Então, se hoje é assim, imagina naquela época. Que eu via e percebia que eles olhavam. Não é uma coisa de: “Acho que eles não teriam investido em mim, porque eu tava não escola”. Não, teriam investido, porque investiram em outras alunas também. Não investiram em mim porque sabiam que eu estava com outro.

Cristina: Você mencionou isso de olhar... Como era isso? Você percebia que existia solo fértil? Tipo, se você quisesse investir, existia uma abertura?

Maria: É, tipo: “Esse professor, eu também vou falar com ele no final do dia”, “Esse professor, eu também sei o número dele porque ele criou um grupo com a sala para tirar dúvida”. Então, se eu quisesse marcar uma saída, eu poderia marcar também. Porque eu sei que eles saíam com outras alunas, então por que não sairia comigo? Eu sei que ele sairia comigo, sabe? Eles davam essa abertura, essa oportunidade. Conversavam comigo

do mesmo jeito. Eu via... Comecei a perceber se a pessoa está ou não a fim de você - aprendi isso com o João. Eu via que eles estavam interessados e, vendo o comportamento do João frente a eles, eu percebia que, de fato, tinha um interesse. Porque o João se preocupava com eu ser próxima deles também, sabe?

Cristina: E isso você via em sala de aula ou quando você conversava com eles fora?

Maria: Na sala, era muito parecido com o que era com o João, porque eu participava muito das aulas, principalmente no terceiro ano. Mas no segundo também, eu sempre participei muito. Então, eles perguntavam e eu respondia. Essa interação na sala de aula... A questão das notas mesmo também. Eu tinha ótimas notas na parte de humanas e só em português tinha mulheres, o resto era tudo homem. De 8 professores, 5 são homens. O mesmo comportamento... Com o João era mais exacerbado, porque ele me olhava durante a aula, sabe? Ele tava dando aula de slide e, de vez em quando, ele olhava pra mim, sabe? Só que até aí tudo bem, são coisas naturais. Depois de um tempo, eu fiquei muito focada nisso: "Nossa, ele me olha o tempo inteiro", não sabia se ele tava me olhando ou não, se era eu que tava direcionada para isso.

Cristina: Muito obrigada por participar!

ANEXO 9 – Entrevista do Alexandre

Alexandre: Conscientemente eu nunca demonstrei alguma coisa para tentar realizar isso. Fazer com que alguém se apaixonasse ou alguma coisa do tipo. Isso aconteceu mais quando eu comecei a dar aula - eu era mais novo e tal, então é... Eu tinha 25 anos e a diferença da minha idade para a deles era uns 10 anos, não era muito grande. Então eu percebi que algumas coisas que eu achava que não atraíam, não tinha nada a ver. Tipo ser gordinho... Eu percebi que, como eu era mais introvertido, eu tinha uma técnica mais de brincar, de descontrair com brincadeiras bobas e não brincadeiras do tipo de cursinho que têm um apelo mais *sexuoso*. Sempre brincadeiras bobinhas mesmo... E assim, começou a aflorar alguma coisa, talvez a figura de autoridade, tal. Uma pessoa que está ali e é adulta, mas, ao mesmo tempo, entende o aluno, é meio aluno. Tem uma coisa meio híbrida, então acho que isso encanta, porque, às vezes, a figura de adulto que eles têm são figuras mais complicadas, né. E eu, na minha escola, fui um dos primeiros que começou a brincar bastante, porque é uma escola bem conservadora e eles se aproximavam muito de mim, tinham liberdade comigo, vinham abraçar e brincar.

Cristina: E você não estava nem preocupado com essa questão nessa época? Não era uma coisa que te passava pela cabeça?

Alexandre: Não, eu achava que era velho. Eles estão lá se pegando e eu estou na minha aqui.

Cristina: Você tinha tido essa referência quando você era aluno?

Alexandre: Sim, eu tinha minhas professoras de história que assim... Lembro de uma professora que não era nem muito bonita, mas era nova e eu ficava nossa... Porque ela era inteligente e tal, então essa figura de autoridade. Eu sempre achei interessante mulheres inteligentes, então era uma coisa que me encantava muito - aquela coisa de mulher porta

que não é inteligente nunca me atraiu, então eu via e admirava. Não era nada *sexuoso*, era uma coisa mais platônica. Eu sabia que era inatingível e não me preocupava com isso. Então... Pode começar já a contar?

Cristina: Pode, só me conta um pouco o contexto dessa escola onde você trabalha.

Alexandre: A escola é laica, mas tem um viés religioso por trás. Então, embora a maioria dos estudantes não obedeçam essa filosofia religiosa, tem esse caráter. São alunos de mais baixa renda, da comunidade do entorno. Não são carentes, mas são de baixa e média renda. Alta não. Os de média são alguns que têm alguma afinidade com a proposta da escola mesmo.

Cristina: É particular?

Alexandre: Sim, mas 80% dos alunos ali são bolsistas - está no regimento dela. Faz parte de uma instituição que tem filantropia por trás.

Cristina: Foi o primeiro lugar que você começou a dar aula?

Alexandre: Sim, comecei a dar aula lá porque peguei meu diploma de bacharel, percebi que precisava ganhar dinheiro também e fui fazer licenciatura. Aí lá eu fui fazer alguns estágios. Eu conhecia a diretora de lá e tive essa facilidade. Hoje estou lá há quase 10 anos, foi a única escola que eu efetivamente dei aula.

Cristina: E você gosta de lá? Nunca pensou em dar aula em outro lugar?

Alexandre: Não, na verdade, eu não pensava em dar aula, eu queria seguir a carreira acadêmica e aí surgiu essa oportunidade e, como ser Físico é uma profissão difícil, eu comecei a perceber que financeiramente era algo que eu precisava.

Cristina: Entendi! Ok, entendi o contexto. Vamos voltar lá para quando você começou a dar aula e não tinha preocupação com essa questão da sexualidade na sala de aula.

Alexandre: Então, eu percebi, já entrando no assunto... Eu acho que hoje é bem menos, não sei se é porque eu estou mais velho, então eu estou ficando uma figura um pouco mais adulta, embora eles ainda se identifiquem bastante comigo. Tem um ou outro caso que eu percebo hoje em dia em relação mais a alunas do primeiro ano. Porque no primeiro ano - não sei se é o meu jeito de falar ou se são os olhos claros, não identifico exatamente o que é - percebo que algumas coisas despertam uma certa atração.

Cristina: Como você percebe?

Alexandre: Por exemplo, tem uma aluna do primeiro ano que eu percebo que quando eu estou falando ela fica olhando pra mim assim (e faz uma pose x). Eu estou falando e ela não está absorvendo nada daquilo e ela fica fixada em mim assim. Às vezes ela olha de cima a baixo. Às vezes você também pega um contexto de conversa, um comentário ou algo assim. Eu ouço e percebo que tem alguma coisa ali. Então é mais a figura mesmo, mas... E, assim, me surpreende que são alunas inteligentes e dedicadas. O parâmetro delas de masculino, os colegas ali da idade dela às vezes são muito bobões e um cara que fala sobre alguma coisa mais inteligente ou é mais bonito - eu não me acho bonito, mas sei lá - elas devem achar alguma coisa interessante.

Cristina: E elas realmente são alunas com um perfil mais dedicado ou elas ficam assim na sua matéria justamente pela atração?

Alexandre: São mesmo. A gente discute com os professores os alunos, muitas vezes, e eu percebo que elas realmente são mais estudiosas. Um ou outra foge à regra, mas é meio difícil porque as que não são dedicadas às vezes já têm uma vida sexual, são pessoas que tiveram uma aproximação sexual precoce ou algo assim, porque essas aí a gente percebe que são alunas que parecem ser mais tímidas. As coisas que elas falam são bem de menina, mais infantis, uma coisa mais de idealização mesmo. As mais precoces você percebe que elas agem assim com todo mundo, se aproximam assim da mesma forma de outros professores e dos próprios colegas de sala também. O jeito de chegar, de abraçar, de ficar tocando... Você percebe que não é só com você, que é da índole da pessoa mesmo. É esse padrão mais geral que eu achei mesmo. E aí quando vai passando pro segundo e terceiro ano, elas dão uma grande amadurecida e você percebe que elas começam a entender que não tem nada a ver, que é professor. Continuam achando você legal e tal, mas só isso. Tem alunas que, depois que acaba o colégio, continuam tendo o meu contato e me mandam mensagens falando "professor, que saudade, vamos nos reunir" - querem uma coisa de amizade e não mais de paixão. Eu tive três casos que eu vou reportar, mas são muito fora da curva. Mas esse é o contexto. Acho que eu brinco bastante, é uma figura híbrida entre adulto e quem está próximo deles, porque eu convivo com eles muito, às vezes até mais do que a própria família. E tem essa parte intelectual que eles admiram também. Depois que elas se formam eu percebo que realmente vai diminuindo isso. Às vezes elas mantêm o contato, mas some esse sentimento. E quando eu tenho contato com alunos que já estão na faculdade, eles já me veem como igual ou, se depender, até abaixo. É professor, é legal, eu respeito, mas é professor, né. Não tem o glamour do dinheiro nem nada.

Teve uma aluna que é um dos casos que foi bem no primeiro ou segundo ano que ela realmente se apaixonou muito e era uma coisa realmente explícita. Ela dizia "vou casar com você, vou ter filhos com você, vamos sair". Ela chegou e começou a tirar foto minha e dela durante a aula. Eu falava que ali não era lugar de tirar foto, que não podia, mas acontecia. Isso ela estava no primeiro ano. No segundo, ela já ficou mais intensa. O caso que não é exatamente grave, mas que para mim foi uma coisa um pouco chocante, foi que no fim da aula - e eu dou aula à tarde e à noite, né, então era meio que nesse horário - e

era uma sala meio afastada, ela me puxou e falou "eu te quero, professor. você é meu, a gente vai casar, você sabe disso, né?". Tinha uma outra aluna mais no fundo da sala também que nem estava reparando muito e passou por mim para ir embora. Eu estava cansado, não estava entendendo muito o que estava acontecendo. Quando essa outra aluna passou, eu disse "não, vem cá, vamos conversar" e peguei ela para ter uma testemunha para sei lá... Não sei se a menina iria se jogar em mim e depois falar alguma coisa, né? Eu levei na brincadeira, mas eu percebi que ela estava falando sério. E aí, desde esse dia, se tinha alguma coisa que eu fazia... Porque, assim, ela era uma aluna muito solícita. Então, se estava a lousa suja, ela perguntava se podia apagar e eu deixava. A primeira vez foi assim e depois eu comecei a falar "você quer apagar a lousa para mim? você quer ir lá pegar a tinta para o canetão?". Ela começou a ser uma secretariazinha, sabe? Ela incorporou aquilo e a todo momento estava disposta. E pessoas assim a gente pede ajuda porque às vezes a gente precisa parar para fazer alguma coisa que quebra o ritmo da aula. E aí eu comecei a realmente tratar ela com certa frieza e foi indo... Eu consegui lidar e acho que depois, no fim, ela já não olhava mais para mim. No final do terceiro ano, ela já não estava nem olhando mais para mim, estava tentando se fazer de difícil, eu não sei o que passava na cabeça dela. Ficou com raiva porque ela achava que realmente eu ia para vias de fato, sei lá. Passou um ano, ela se engraçou com alguém e engravidou. Depois não sei mais.

Cristina: E como você acha que as coisas chegaram nesse ponto de investidas tão concretas?

Alexandre: Eu acho que foi eu ter dado essa liberdade para ela - às vezes eu dizia "eu preciso passar um exercício na lousa, você passa pra mim?". E aí eu deixava ela passar a lousa. Às vezes ela vinha abraçar e eu nunca entendi direito, então eu abraçava de volta também. Talvez ela tenha começado a achar alguma coisa a partir disso. Mas era a mesma coisa o abraço nela e o abraço com qualquer outra pessoa que chegasse. Aluno, aluna, sei lá. Porque é um gestinho mais carinhoso que eu faço mesmo. E eu percebi que eu não podia fazer isso com ela. Ela tinha uma amiga e eu ouvia elas conversando também "ah, ele tem 15 anos a mais que eu, mas acho que dá pra rolar sim". Os alunos acham que não, mas a gente ouve muito, então eu ouvia. Ela tinha esse perfil. Não era muito inteligente,

mas era muito solícita e um pouquinho barraqueira.

Cristina: E ela era do mesmo jeito nas outras disciplinas pelo que você sabia?

Alexandre: Não, ela era bem na dela. Teve também uma outra que foi engraçado. Eu não entendia se era uma brincadeira dela ou se ela realmente gostava. Por quê? Porque eu estava lá dando aula e, no começo, ela ficava lá que nem essa menina e eu comecei a perceber alguma coisa quando ela me chamava para tirar uma dúvida e, quando eu estava ocupado respondendo a dúvida de outro aluno e pedia para ela aguardar um pouquinho, ela pegava minha mão, puxava e colocava aqui no meio dos peitos. Eu achava estranho, tirava minha mão e pensava "menina, vou ser preso se ficar com a mão aí". Ela fazia coisas *sexuosas* realmente. Quando eu estava dando aula e ela queria passar ali na frente, ela vinha e se esfregava, raspando a bunda dela em mim para passar. Ela chegou a pedir aula particular de Física na escola comigo porque ela estava tentando passar em uma faculdade mas concorrida e a escola deu, porque ela era uma aluna dedicada. Então a escola perguntou se eu podia dar e eu disse que sim, né. Nessas aulas, ela não demonstrava muito, mas era uma coisa para ficar perto e tal. E os comentários dela eram totalmente *sexuosos*, tipo "ah, professor, tive um sonho e foi um sonho tão bom...". Eu percebia que as amigas tentavam tirar isso dela. Eu achava que era brincadeira, mas as amigas perceberam que era uma coisa um pouco mais forte por causa desses trejeitos, desses olhares - e ela acabava se machucando com isso.

Cristina: O que essas coisas provocavam em você? Sem julgamentos morais. Era uma coisa legal?

Alexandre: Era. Era, porque, no fundo, eu nunca me achei atraente, mas eu percebi que eu era. E isso me deixou assim "Nossa, eu tenho alguma coisa que elas gostam". Eu sei que depois passa, que é uma coisa do momento, mas, em algum momento, eu despertei essa atração. Então eu sentia sim uma vaidade. E até hoje quando acontece eu falo "Nossa, que legal, eu achei que estava ficando velho, careca, obeso". Mas é legal, é uma coisa que

faz bem pro ego, pra autoestima. Mas, ao mesmo tempo, eu tenho que dosar por conta da idade porque eu sei que aquilo não é verdadeiro, que é uma coisa do momento e que daqui três anos elas não vão ter mais aquilo, porque é a figura de autoridade próxima delas que eles têm e que é legal. E o terceiro caso foi um pouco mais complicado, porque a menina era bem daquele jeito que eu falei - dada com todo mundo - e era a época do Snapchat. E a escola não permitia que a gente tivesse contato de alunos. Eles achavam que, na época, Facebook era pior. Mas, às vezes, eu precisava de contato com os alunos para passar exercícios ou alguma coisa que eu tinha esquecido em sala de aula, então eu pegava com os alunos mais espertinhos e ficava de passar para eles qualquer coisa que precisasse, mas que isso devia ficar entre a gente. Só que depois você abre pra um e fica chato não abrir pro outro, então depois da primeira vez que eu fiz isso eu percebi que desembestou. Eu dava o Instagram, porque eu nunca postei nada demais. Tinha umas fotos de físicas bem aleatórias, então eu pensei que não teria problema. Tinha uma outra professora que tinha um Instagram de coisas de química também e a escola não via problema, então no meu caso era parecido. Só que aí eu instalei o Snapchat. Eu, na verdade, não sabia exatamente pra que aquilo servia. E essa menina mandava sempre fotinhos do tipo estou aqui, estou lá. E depois começou a mandar fotos direto pra mim, mas não chegaram a ser nudes. Mas eram fotos tipo "oi, professor" com um decote, ou abrindo o zíper da calça. Sabe? Pra sensualizar. Aí eu pensei "caraca, que é isso, vou parar com isso aqui" e aí tirei Snapchat e tudo porque achei que ela iria mandar um nudes pra mim e ia dar merda, sei lá o que ia dar. Depois disso, essas brincadeiras continuaram e fiquei meio bravo, porque ela começou com umas brincadeiras tipo dar um tapa na bunda - e era uma intimidade que eu não tinha permitido. Sorte que já era terceiro ano e ela logo foi embora. E aí eu comecei a colocar novas regras também dessa intimidade que eu dou ao aluno, porque acho que isso é o pior. Porque, como eu dou pra todo mundo, tem uns que se aproveitam muito. Foram esses três casos. Não são muito terríveis, mas os outros foram casos de atração e demonstrar mordendo o lábio, de tocar, de abraçar, de estar fazendo uma coisa e começar a mexer no cabelo, essas coisas. A gente percebe que não é só carinho, está mostrando que está ali à disposição. Talvez, se eu investisse, ela abriria as portas para alguma coisa.

Cristina: Me interessa também o que você sentiu a partir disso. Você nunca teve vontade de ficar com uma aluna, por exemplo?

Alexandre: Tive. No terceiro ano, elas já estão com o corpo muito mais perecido com o de mulher mesmo, não são mais crianças. Primeiro ano é muito criança ainda. Só que aí eu via o 1o. e 3o. ano e via que era criança até pouco tempo, sabe? Então eu conseguia distinguir. Vontade tinha, mas eu nunca... Também eu namorava e tenho minha conduta que... Se eu não namorasse, talvez nesse começo, com esse despertar que essas meninas tiveram por mim, eu não sei como seria minha reação, mas será que eu abriria as portas? Porque teve um professor de química da escola que chegou a ficar com alunas e tal, não sei se foi algo mais intenso, mas trocou beijos e tal.

Cristina: E como você sabe disso?

Alexandre: Ex alunos que tem parentes lá que contam. Então, a irmã do cara ficou com o professor de química e ele acabou contando pra mim. Uma das professoras que está lá hoje e ex aluna e, na época em que ela era aluna, o tal professor abordou ela, disse que queria ficar com ela, mas ela falou não.

Cristina: O próprio professor nunca comentou?

Alexandre: Não. Fiquei sabendo de 3 que ele ficou lá. Dessa história com a aluna que agora é professora de lá, ele devia ter uns 23 anos. Não é muita diferença pra uma aluna de 17, mas não sei se esse foi um fator decisivo também. Na Unicamp, tinha professor bem mais velho que pegava aluna e era casado, sabe. A menina era minha amiga e vinha comentar comigo e eu dizia "por que você está fazendo isso? sai dessa". Eu percebi que era realmente bem comum. Como a vestimenta da escola onde eu trabalho é muito rígida, não tenho o problema de aluna vir com saia ou coisa do tipo, mas ouvi relatos também de amigos que davam aula que a menina vinha sem calcinha, abria as pernas, ficava lá se oferecendo e tal. Isso era comum de eu ouvir, porque, como eu fiz Física, muitos dão aula, né? Então tinham professores que pegavam mesmo e faziam lá tudo que achavam que

deviam.

Cristina: No seu grupo de amigos da escola, é um assunto que é comentado?

Alexandre: O que eu ouço é, por exemplo... Tem três professoras que são mulheres, um que é casado e é mais velho e tranquilo e um que é gay. É o de português e é bem meu amigo e a gente conversa bastante. Então às vezes ele fala "nossa, vai ter encontro de ex alunos, vamos ver como eles ficaram, tinham uns alunos tão bonitinhos". Aí você percebe que com 18 anos já pode, beleza. Mas é isso. Porque a escola é muito rígida, então, se vaza alguma coisa, é justa causa na hora. Tem várias regras: não pode falar de política, por exemplo. Eles têm uma aula específica de conversas sobre temas variados e aí eles têm as pessoas que eles acham lá gabaritadas para falar sobre temas da sociedade, política, sexualidade.

Cristina: Me explica o que você entende por essa liberdade que você diz dar para os alunos.

Alexandre: Quando eu falo liberdade, eu digo... É que, assim, a maioria dos professores, para impor respeito, são muito austeros. Eu escolhi não fazer uma aula muito rígida. Tem dia que a gente está mal e aí eu faço uma aula mais ríspida e eles percebem, ficam na deles. Mas eu gosto de brincar com eles, então a liberdade que eu digo é tipo: tem um aluno que não para de mexer no celular, então eu vou lá, taco o canetão nele não de um jeito forte, mas brincando mesmo e eles acham o máximo, porque ninguém faz isso. Tem um aluno que vem e é muito carente, então ele vem e me agarra e eu fico tentando tirar ele. São essas coisas de liberdade de como se eu fosse um irmão mais velho. Mas não liberdade... Assim, se tem uma menina que chega e fala "oi, professor" e tipo se aproxima e dá um abraço mais longo, eu não sei apartar. Não consigo falar "olha, melhor não, eu sou professor" - não consigo fazer isso. Eu falo "não, senta lá, vamos lá". Talvez falte eu deixar mais claro os limites. Eles gostam de tocar, abraçar, apertar, beijar. Eles gostam disso. Então esses limites que são carinhos e eu não consigo distinguir direito. É nesse

sentido que a liberdade ocorre e eu percebo que com outros professores não tem tanto. Tem também com outros professores assim, por exemplo, esse de português que é mais descontraido também, mas acho que é uma coisa mais comigo.

Cristina: E o seu lado? Imagino que você também pense sobre eles, entenda a personalidade de cada um e tenha ligações diferentes com eles.

Alexandre: Ter um aluno predileto?

Cristina: É, os seus sentimentos em relação a eles. Ter pensamentos como "ah, essa menina é interessante, é alguém que eu namoraria na vida real".

Alexandre: Sim, tem. Inclusive, assim, seu eu tivesse a idade dela, seria uma aluna perfeita. Quer dizer, uma parceira perfeita. Ela é estudiosa, é dedicada, ela já tem uma meta de vida estipulada, sabe? Enquanto a maioria tá ali perdida no mundo, essas figuras femininas eu tenho admiração. E, quando elas se aproximam, eu tento fazer de tudo pra que eu satisfaça a dúvida delas porque eu percebo que, nossa, vou investir pra elas serem realmente alguém na vida. E isso é uma coisa interessante: eu não sei se é um sentimento *sexuoso* ou paternal, não sei definir. Porque às vezes eu sinto ciúmes, mas é um ciúmes assim "Nossa, essa menina tem uma carinha tão boa, porque tá ficando com aquele menino ali, ele é mó idiota. Que merda, por que ela vai fazer isso?". E aí quando ela acha uma pessoa legal, eu penso "Pô, legal, esse aí vale a pena investir e tal.". E às vezes eu percebo também que eu fico com ciúmes e, mesmo se o cara é legal, eu me pergunto por que eu fico me sentindo assim. E às vezes eu começo a deixar ela mais... Como fala? Eu dou um gelo idiota nela assim, meio bobo. "Por que eu tô tratando ela assim? Ah, será que é porque ela tá namorando aquele menino? Ah, deve ser, que coisa idiota". Então tem umas coisas que passam assim. Eu não consigo entender se isso é normal ou é uma coisa que eu precise de psicóloga, mas não é nada que eu fique mal com aquilo. E outra coisa: se ela namora alguém, mas continua sendo do mesmo jeito comigo, aí eu fico de boa, entendeu? Eu quero aquela atenção que ela sempre deu pra mim, não quero que ela dê

atenção pro outro. Ou às vezes até com outro professor. "Pô, ela tá mais próxima daquele professor? Eu mereço mais que ele", sabe?

Cristina: E isso mais com mulher.

Alexandre: É, com mulher. Com moleque eu não consigo. Então acho que é mais esse sentimento paternal mesmo. Moloque é mais o sentimento com aqueles que são mais inteligentes e eu quero que eles sejam realmente alguém na vida. São pessoas às vezes mais de baixa renda e eu me esforço pra tentar ajudar mais que o normal. Se ele namora alguém que não presta, eu fico bravo com ele, mas não com ciúmes. Por isso eu acho que seria o sentimento que um pai teria. Eu não tenho filhos, mas acho que deve ser, não sei. Então é isso que eu sinto, assim. Às vezes de visualizar algo que eu sei que nunca vai ter, nunca vai existir e que a idade é totalmente incompatível, mas a gente tem esses rompantes.

Cristina: Mas você acha que é um tema delicado? Você acha que a sexualidade circula em sala de aula e é algo que você sempre tem que estar prestando atenção e pensando sobre isso pra saber como agir?

Alexandre: Sim. Porque como tem essa liberdade, por exemplo: eu tenho uma aluna que, toda vez que eu chego na sala de aula, ela vem, me agarra na barriga e não deixa nem eu entrar na sala de aula. E eu fico "sai, sai" e ela fala "não". Mas eu percebo que essa é bem mais infantil, não tem a questão da sexualidade. Mas tem esses carinhos excessivos. Tem uma outra que tem namorado e o namorado e ela me adoram, então ele é esse de me agarrar por trás e ela me agarra pelo outro lado. E os dois não tem ciúmes. Tem o caso de um aluno homossexual que tem esse negócio também. Eu falei "nossa, até homossexual! Legal, não sabia que eu despertava isso". Porque eles são mais seletivos com homem e tal. E eu percebi que ele chega mais perto, fala com você mais de perto. Ele nunca chega a vias de fato porque acho que seria demais também, tem um tabu maior e ele se preserva mais. Teve um aluno que falou também "Você me acha a menina mais bonita da sala?

Entre eu, ela e ela, quem é a mais bonita?". E eu respondia "Ah, é claro que é você, Diego". E ele ficava todo feliz.

Cristina: E você consegue perceber cada um na sala? Consegue identificar quando tem esse tipo de sentimento?

Alexandre: Hoje sim. Hoje eu já percebo por esses... Por exemplo, isso de te olhar de cima a baixo, isso de estar aérea ou com um sorrisinho na boca. É muito explícito, eu acho que eles não conseguem disfarçar porque a idade não permite.

Cristina: Você não acha que está fazendo justamente pra você perceber?

Alexandre: Não, eu acho que não. Já aconteceu esse ano em sala de alguma aluna falar pros colegas que me achava bonito ou sei lá e começaram a zoar ela com isso. "Professor, mostra a aliança aí" e eu "Mas que que tem a aliança?". "É, bonita essa aliança, reluzente". E a menina ficava incomodada. Eu percebo algumas coisas assim também.

Cristina: Algum desses casos te deixou num conflito interno maior? Mexeu com você?

Alexandre: Hum, essa pergunta, deixa eu ver... [pausa] Mexeu. Eu acho que teve uma aluna que ela nunca fez nada, nunca foi essas de tocar nem nada e ela sempre era muito educada comigo e, ao mesmo tempo, muito matriarcal comigo. Então eu estava com a gola desarrumada, sempre estou, e ela vinha "Ah, professor, vem cá, se ajeita". Sempre muito educadinha, muito prestativa e tal. Eu estava bem no comecinho também e esse conflito ficou um pouco mais forte. Sorte que tem três anos e eles saem. No terceiro ano, ela ficou bem próxima, queria ficar perto de mim, às vezes eu estava andando no corredor e ela pegava no meu braço e perguntava se eu estava bem. Eu percebi que tinha alguma coisa, entendeu? E aí talvez esse negócio de conflito interno tenha ficado um pouco mais

forte. Eu comecei a cogitar de fazer alguma coisa, aquele "e se", né? Quais as consequências desse meu ato? Eu já estava namorando e falei... São aqueles conflitos que a gente nunca imaginaria que iria ter. Mas eu ficava dois dias sem ver ela e aí sumia. Quando voltava, começava com aquela situação de novo e eu ficava um pouco balançado. "Nossa, o que eu estou sentindo aqui?". E eu ficava me punindo, me forçando a parar de pensar nisso. "Tá errado, não posso", sempre tive essa coisa da moral bem forte. E aí eu ficava tentando lutar com isso. Quando passou o terceiro ano, foi embora. E aí eu percebo que depois quando eles voltam em encontros de ex alunos não tem mais nada. Eles e eu ficamos ok. Tem algumas também que no terceiro ano se sexualizam demais e isso eu falo "nossa, que aluna bonita" e eu sempre fico tentando tirar isso da cabeça. E tem uma relação com você, porque eu penso "nossa, uma menina de 17 anos está conversando aqui comigo e me achando mó legal, poxa, que legal ainda existir isso". Isso acontece com garotos também. Acho legal eles me acharem interessante - não sexualmente, mas ter um papo interessante. Às vezes eles falam na aula "professor, vem cá, conversa com a gente e fala da sua vida". E eu fico "poxa, eles estão interessados em mim, né?". Isso faz bem pra minha autoestima e às vezes eu me permito conversar. Ano passado eles fizeram um jogo - uns 5 alunos - eu não sabia exatamente como brincar, mas era aquele jogo do eu nunca. Eles falavam alguma afirmação e você fazia um gesto assim se já tivesse feito aquilo. E aí eu falei "putz, por que eu vou participar disso?". Mas aí eles falaram "vamos lá, professor". Era fim de ano, pessoal já não estava mais dando matéria, tinha bastante aula livre. Uns ficavam lá brincando e outros querem ficar se aproximando. E eu percebi que toda pergunta era pra saber alguma coisa sobre minha vida sexual e íntima.

Cristina: Tipo o quê?

Alexandre: Tipo "Ah, eu já transei". E eu falava "pô, gente, eu sou casado, né". Ou "Ah, eu dei o cuzinho". Aí tinha algumas que ficavam assim "ah, eu não", então eram coisas meio assim e eu falei "ô, gente, vamos parar com isso aí, tá meio estranho".

Cristina: E você parou?

Alexandre: Aí eles perceberam que eu estava meio incomodado e começaram a fazer perguntas mais bobas. Eu fiz uma pergunta assim "Eu já me apaixonei por um professor". E eles ficavam "não, professor, você é muito bonito, mas nunca pensei desse jeito assim". Mas foi isso assim, nada muito... Não sei se ajuda a sua pesquisa.

Cristina: E algum já teve acesso à sua vida pessoal? Te mandar mensagens que você consideraria impróprias ou encontrar fora da escola?

Alexandre: Encontrar fora não. Eu só saí com ex alunos, mas eles são super tranquilos, para assistir Game of Thrones agora recentemente. Eles falaram "Ah, professor, vamos lá, por favor". Mas nenhum lá do grupo eu tinha sentido alguma coisa assim e foi super tranquilo e tal. De mensagens teve essa das fotos do Snapchat. E hoje a minha esposa faz biologia e foi fazer estágio lá na escola na sala da menina que punha a minha mão nos peitos dela.

Cristina: Eles sabiam que era sua mulher?

Alexandre: Sabiam. Eles ficam perguntando e acabam descobrindo. E elas meio que deram uma hostilizada velada nela. Ela se sentiu meio incomodada e não sabia o porquê. Eu não falava essas coisas pra minha esposa, né, pra poupar e não gerar ciúmes. Mas ela achou estranho, disse que as meninas ficavam bufando atrás dela. Mas... Eu falei "É, não sei". Outras meninas contavam que a garota lá tinha ficado com a cara feia quando a minha mulher chegou e tal. E eles querem muito saber, então eles fuçam muito. Querem saber quem é, se é bonita ou não, querem esses comparativos. Eles têm uma curiosidade muito grande. Não sei se é passar do limite, mas acho que é isso. Mas de mensagem eu nunca passei o WhatsApp. Acho que eles também têm um pouco de medo, porque devem achar que, de alguma forma, eu posso achar ruim. Essa menina, inclusive, eles fazem um day camping e eu fui junto num desses dias. Era para eu ter ido junto no meio da mata,

ajudar a levantar e tal, mas por algum motivo eu não fui, porque tive que resolver algo. E depois ela veio "professor, tava preparado - eu ia te puxar e ia tascar um beijo em você". E eu fiquei pensando se ela iria fazer isso mesmo. Um dia também ela me apertou aqui no peito e eu disse "para com isso, você sabe que não pode" e ela respondeu "ah, você nunca pediu, professor". Eles ficam com esses joguinhos sexuais. Mas isso foi nos três, quatro primeiros anos. A turma passada, por exemplo, gosta muito de mim, mas é um gostar que respeita.

Cristina: E o que mudou?

Alexandre: Acho que talvez a minha percepção e o fato de eu estar mais velho também. Eu casei também faz uns dois anos. Até então eu namorava e aí tinha a possibilidade, sabe? Talvez como casado também eu inconscientemente tento não manifestar nada. Acho que uma coisa também que amadureceu foi como dar aula. Tem coisas que dão certo e não dão e eu acho que aquele meu amadorismo inicial me deixava ainda mais próximo deles porque tinha muita brincadeira, tal, coisas que eu não sabia. Hoje eu tenho uma aula muito... Até as piadas eu sei exatamente onde encaixar, algo de física. Então é como se fosse mais um profissional dando aula, sabe? Eles sentem uma impessoalidade maior minha. Eu tenho muito mais resposta pronta hoje. Antes era o Juliano mesmo, não sabia direito como me portar, mas acho que eu fui criando uma personalidade, uma máscara que foi me blindando e que eu uso pra dar aula. Me garante tranquilidade pra dar aula e me dá proteção para lidar com um grupo de pessoas - o que nunca foi meu forte também. Sempre tive dificuldade com essas interações. Dificuldade não, né. Sempre conversei normal, mas em públicos menores. Adolescentes para mim era o terror, mas eu falei "nossa, eu consigo lidar com adolescentes". Achei super legal assim. Acho que é isso...

Cristina: Legal, obrigada, me ajudou pra caramba.

Alexandre: É, eu fiquei pensando "nossa, eu vou falar pra ela, mas acho que ela não vai

achar legal as histórias, porque não teve aluna que se despiu, sei lá.

Cristina: Você tinha comentado comigo que uma colega sua está tendo um caso de uma aluna apaixonada por ela?

Alexandre: Não, um ex professor quando ela era aluna pediu pra ficar com ela, ela disse não na época e me contou.

Cristina: Não, mas quando eu te chamei pra entrevista você comentou de um caso com uma professora que estava acontecendo agora.

Alexandre: Ah, não, teve um aluno homossexual... Ah, o professor! Não?

Cristina: Acho que não... Era uma professora mesmo.

Alexandre: Não foi hoje?

Cristina: Não... Era uma professora que tinha uma aluna que estava insistente nessa questão.

Alexandre: Ah, sim, nossa, esqueci desse caso. É verdade. Teve e ela veio me pedir ajuda. Nossa, esse caso é legal. Inclusive, ela estava me mandando mensagem aqui agora. Dei meu Instagram pra ela... Ela é assim, o que aconteceu: eu fiz aniversário ontem, né? Aí os alunos adoram uma festa e, pra perder aula, eles fazem qualquer coisa. Então eles deram presentinho, chocolate, um monte de coisa. E aí eu cheguei em casa e pensei "não sei se eu agradei direito", então eu fiz um post no Instagram, um stories, tirando uma

fotinho e dizendo obrigado, 2A pelo carinho. E essa aluna não tinha me dado nada, então ela me mandou uma mensagem dizendo "professor, se eu te der uma coisa, você posta e tira uma foto?". Eu falei "tiro, né". Ela chegou hoje com um chocolate da Cacau Show e pediu "você posta e fala que fui eu que dei?". Eu estava no meio da aula e ela ficou me cobrando "por que você não postou ainda? você não gosta de mim? eu quero que você poste". Isso porque ela quer mostrar que ela é legal. E como essa professora é muito minha amiga, a professora de inglês, ela desabafa comigo "nossa, a aluna pelo amor de deus". Ela faz exatamente o que as alunas faziam comigo com ela - de agarrar, de chamar, de tocar. Ela falou uma vez que estava indo embora de bicicleta e a aluna começou a tira foto dela. Isso começou a incomodar muito ela. E, diferente de mim, que eu *banano*, não consigo descartar, ela deu um chá de... Um gelo que ela não faz contato visual com a menina, quando a aluna faz pergunta ela não responde pra tentar tirar ela do pé, sabe? E a aluna percebeu isso e veio pedir pra mim pra interceder por ela. Mas eu falo que a professora tem namorado, que não é homossexual, "o que você quer com isso?", eu pergunto. "Eu quero ela perto de mim, eu quero ter a amizade dela, eu quero ela na minha vida", mas eu falo que não pode, que é professora... Então ela tem isso e está ainda essa treta lá no ar. Eu vejo assim no corredor que ela fica tentando chamar atenção, às vezes eu passo e ela chama a minha atenção pra mostrar tipo "olha, ele gosta de mim, você pode gostar de mim também. ele não é seu amigo?".

Cristina: Essas questões chegam a alguma instância da escola que lida com isso?

Alexandre: Tem uma psicóloga lá que abre as portas, mas acho que para isso eles não procuram.

Cristina: E vocês?

Alexandre: Olha, eu nunca procurei e nunca vi professor procurar. Se procurou, foi veladamente.

Cristina: E a escola também não orienta sobre como agir em situações como essa?

Alexandre: Não. A escola é tão conservadora que isso é um ultraje, sabe? E acho também que o jeito que a escola trataria o aluno... A gente fica com um pouco de dó. Porque vai abordar ele, às vezes também ele entendeu errado e pode dar um problema maior para mim também. Eu não sei o que o aluno vai dizer. Às vezes ele pode dizer "Não, ele tá maluco, ele que gosta de mim... Sei lá.". Então é melhor fingir que está tudo certo. Se tiver alguma coisa grave, aí reporta. Mas como não teve ainda nada grave... Deixa assim. Mas tem casos assim de outras professoras mulheres que são muito bonitas e chamam muito a atenção dos alunos. E aí já teve aluno que veio pra mim e disse "professor, eu estou apaixonado pela professora de química".

Cristina: Essa é uma coisa que me interessa também. Porque às vezes parece que é um fenômeno que acontece mais de aluna para professor do que de aluno para professora.

Alexandre: Eu percebo no trato. É bem engraçado, porque a gente troca de sala. E, quando eu saio, vêm as meninas e pedem para levar o meu apagador, as minhas coisas. Mas nunca é menino, é sempre menina. Aí, quando é professora mulher, são os meninos que ficam nesse papel. Então você vê que, como eles se sentem à vontade comigo, tem uns que chegam e dizem "professor, a professora é linda demais, to apaixonado". "Pô, mas ela é professora, tem namorado", "não, professor, ela é linda". E fica assim.

Cristina: Você acha que tem essa coisa platônica também ou é mais relacionado à beleza física, a professora "bonitona"?

Alexandre: Hum... Talvez seja mais pelo físico. Porque eles nunca chegaram a falar, mas eu ouvi que eles conseguiram hackear o celular de uma professora, essa daí. E eu

perguntei o que era e eles disseram que não, que era pra esquecer e ficaram abalados porque eu ouvi. E falaram "ah, parece que não tinha foto nenhuma comprometedora". Então eles estavam focados nisso, queriam alguma coisa. Aí eu já fiquei esperto, mudei meu acesso pessoal do celular. Não tenho nada aqui, né, mas vai que eles têm o acesso da minha câmera. Tem uns meninos lá que gostam de tecnologia. Ah, nossa, a gente vai lembrando né... No ano retrasado, teve uma professora de matemática que foi despedida. Ela era recém casada e foi despedida porque ficou com aluno. E aí... Nossa, tinha esquecido totalmente disso. E o aluno era apaixonado por essa professora e ela era mais nova que a maioria de nós lá, devia ter uns 22, 23 anos. Como professora de matemática e física é mais difícil, eles acabaram absorvendo ela no quadro. Era, inclusive, filha da psicóloga de lá. Os alunos mesmo falavam que esse menino era louco por ela. Aí o que aconteceu - ela morava perto e ia sempre sozinha a pé para lá e esse aluno começou a falar "professora, deixa que eu te acompanho" e acho que nessas acompanhadas ocorreu o fato, entendeu? Só que acho que ela contou pro marido, separou, deu a maior merda, a escola desligou.

Cristina: Como a escola descobriu?

Alexandre: Eu não sei, porque foi uma coisa tão velada, mas tão velada, que eu descobri pelos alunos. Pela escola, disseram que ela tinha encontrado uma escola que pagava melhor - foi a versão oficial. O aluno ficou bem mal também lá uma época.

Cristina: E são esses os casos que você lembra da escola, então?

Alexandre: Quando eu entrei, o físico anterior que tinha sido demitido foi mandado embora porque saiu com aluna. Ficaram sabendo, porque ele foi numa boate com a aluna, tirou foto com ela e tal. Então tem casos, mas a escola vela bastante. É um tabu gigante. Ninguém fala sobre isso e é uma coisa totalmente horrível.

Cristina: Obrigada pelo seu tempo e pela sua disposição.

Alexandre: Nada. Na verdade, isso é legal porque eu nunca falei sobre isso com ninguém, né? Então foi quase uma sessão de psicóloga aqui mesmo. Engraçado que eu nunca refleti muito sobre isso e quando você fez a pergunta eu comecei a refletir. Pro professor embarcar nessa, é muito fácil.