

Artigo

Trauma e contradições em relacionamentos íntimos entre professores e alunas: uma perspectiva ferencziana

Amanda Ferrador; Leonardo Câmara

Resumo. Nota-se, na literatura, uma lacuna no que diz respeito a relacionamentos íntimos entre professores e alunas de Ensino Médio, apesar de relatos sobre isso serem comuns. O presente estudo objetiva investigar as características e as consequências desses relacionamentos, bem como compreender os processos subjetivos e relacionais neles envolvidos. Para tanto, o presente artigo, que se fundamenta na teoria psicanalítica de Sándor Ferenczi, apresenta a história de duas mulheres, com idades de vinte e quatro e vinte e sete anos, que foram entrevistadas por meio do Método de Entrevista Narrativa de Associação Livre, um método de pesquisa qualitativo baseado na psicanálise.

Palavras chave: relacionamentos íntimos; professores; alunas; trauma; Sándor Ferenczi.

Trauma y contradicciones en las relaciones íntimas entre profesores y alumnas: una perspectiva ferencziana

Resumen. Hay un vacío en la literatura sobre las relaciones íntimas entre profesores de secundaria y alumnas, aunque los informes al respecto son frecuentes. El objetivo de este estudio es investigar las características y consecuencias de estas relaciones, así como comprender los procesos subjetivos y relacionales implicados en ellas. Para eso, este artículo, que se basa en la teoría psicoanalítica de Sándor Ferenczi, presenta la historia de dos mujeres, de veinticuatro y veintisiete años, que fueron entrevistadas mediante el Método de la Entrevista Narrativa de Libre Asociación, un método de investigación cualitativa basado en el psicoanálisis.

Palabras clave: relaciones íntimas; profesores; alumnas; trauma; Sándor Ferenczi.

* Psicóloga clínica. Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia (PPGpsi) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicanálise (NEPP/UFSCar), São Carlos, SP, Brasil. E-mail: amandaferrador@estudante.ufscar.br

** Psicanalista. Professor Adjunto do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de São Carlos (PPGpsi/UFSCar), membro do Grupo Brasileiro de Pesquisas Sándor Ferenczi (GBPSF) e do *The International Sándor Ferenczi Network* (ISFN), São Carlos, SP, Brasil. E-mail: lcpcamara@ufscar.br

Trauma and contradictions in intimate relationships between male teachers and female students: a Ferenczi's perspective

Abstract. There is a gap in the literature regarding intimate relationships between male secondary school teachers and female students, although reports of this are common. The aim of this study is to investigate the characteristics and consequences of these relationships, as well as to understand the subjective and relational processes involved in them. To this end, this article, which is based on the psychoanalytic theory of Sándor Ferenczi, presents the story of two women, aged twenty-four and twenty-seven years, who were interviewed using the Free Association Narrative Interview Method, a qualitative research method based on psychoanalysis.

Keywords: intimate relationships; teachers; students; trauma; Sándor Ferenczi.

Traumatisme et contradictions dans les relations intimes entre enseignants et étudiantes : une perspective de S. Ferenczi

Résumé. Il y a un manque dans la littérature concernant les relations intimes entre les enseignants de secondaire et les étudiantes, bien que les rapports à ce sujet soient fréquents. L'objectif de cette étude est d'examiner les caractéristiques et les conséquences de ces relations, ainsi que de comprendre les processus subjectifs et relationnels qui y sont impliqués. Pour ce faire, cet article, qui s'appuie sur la théorie psychanalytique de Sándor Ferenczi, présente l'histoire de deux femmes, âgées de vingt-quatre et vingt-sept ans, qui ont été interviewées à l'aide de la Méthode de l'Entretien Narratif en Association Libre, une méthode de recherche qualitative basée sur la psychanalyse.

Mots-clés : relations intimes ; enseignants ; élèves ; traumatisme ; Sándor Ferenczi.

Minha Sombria Vanessa é uma obra de ficção de Kate Elizabeth Russel, publicada no ano de 2020. Nela, somos apresentados à Vanessa, narradora e personagem principal da estória, que se passa em dois momentos diferentes de sua vida: aos quinze anos, na adolescência; e aos trinta e dois anos, na fase adulta. Cada capítulo, escrito como se fosse um diário, é cuidadosamente construído para que esses dois tempos sejam intercalados e, com isso, possamos observar as consequências diretas e indiretas de alguns acontecimentos traumáticos vividos por Vanessa em sua adolescência. Tais eventos se referem a um relacionamento íntimo que viveu com seu professor no Ensino Médio. Acompanhando seus pensamentos, sentimentos, sensações e opiniões, podemos notar as contradições entre o que parecia ser um amor romântico e idealizado que sentia por seu professor de inglês, um homem adulto de mais de quarenta anos, e os abusos físicos, sexuais e psicológicos que sofria ao se relacionar com ele.

A sensação, como leitores, é conflituosa, porque, ao mesmo tempo que entendemos que Vanessa não é mais uma criança pequena e que pode ter direito a certas escolhas – ela mesma sonhava com o relacionamento –, vemos que ela foi abusada por um homem que se aproveitou da posição hierárquica que ocupava. Paralelamente, quando acompanhamos Vanessa já adulta, notamos o seu sofrimento em relação às consequências do relacionamento. A dificuldade de nomear esse acontecimento por ela é notável, porque a personagem, ao longo do livro, confessa os sentimentos e sensações de prazer com o professor e o desejo por ele antes de o relacionamento ocorrer. Porém, isso é questionado quando o professor a abusa sexualmente. A relação sexual é, a princípio, consentida por Vanessa, mas a maneira como a narra – composta de muita violência e indo em direção oposta às suas expectativas do relacionamento –, faz com que nos perguntemos se isso foi realmente uma escolha.

Alguns estudos, na atualidade, vêm se dedicando a pesquisar os ataques violentos de professores às alunas nas escolas. Timmerman (2003), Magwa (2014) e Christensen e Darling (2020), por exemplo, buscaram investigar sobre os assédios e abusos sexuais cometidos por professores (geralmente de sexo masculino) contra alunos (geralmente de sexo feminino). Esses estudos apontam também para as consequências psicológicas, incluindo os impactos sobre as relações sociais e o desempenho acadêmico. De acordo com Timmermann (2003), esses eventos são, normalmente, silenciados pela “cultura escolar”, protegendo os professores e favorecendo reincidências.

Apesar de podermos pensar que a dita “cultura escolar” deu condições para o relacionamento de Vanessa com seu professor ocorrer, entendemos que a situação da personagem não é a mesma dos casos que estão sendo estudados pela literatura citada. No caso do livro, a questão contraditória do querer ou não o relacionamento é crucial, já que não necessariamente ocorre um assédio sexual por parte do professor: o relacionamento foi construído aos poucos, com afeto, confiança e cuidado, sendo que a personagem consentiu em estar com ele. No caso dos estudos, em contraste, essa violência é mais explícita e não gera dúvidas sobre quem é o verdadeiro agressor. Para a sociedade, Vanessa pode ser considerada também culpada pelos abusos que sofreu, por ter “escolhido” isso. Por ser uma temática polêmica e de difícil entendimento, notamos que a literatura especializada em violência, em adolescência ou mesmo em desenvolvimento, não tem se debruçado sobre a questão, configurando-se como um tema ainda não estudado.

A psicanálise, como sabemos, propõe um olhar atento e cuidadoso para experiências subjetivas que podem passar despercebidas por estudos quantitativos e até mesmo qualitativos. Para a condução da presente pesquisa partimos das similaridades entre os estudos de Sándor Ferenczi sobre o trauma e as vivências de Vanessa e de outras adolescentes que passaram por isso, já que ouvíamos alguns relatos circunstancialmente. Na relação criança-adulto, existem conteúdos emergentes de todos os tipos, incluídos os sedutores (Gondar, 2017). Porém, para a criança que ainda não atingiu a maturidade sexual (ou genitalidade), a sedução não compatibiliza com as mesmas intenções do adulto, sendo realizada de maneira lúdica – o que corresponde, de acordo com Ferenczi, à chamada “linguagem da ternura” (Pinheiro, 1995). Quando o adulto, ao se deparar com essa “sedução lúdica”, responde com a linguagem da paixão – própria da maturidade sexual –, ocorre uma “confusão de línguas”, inaugurando uma situação potencialmente traumática (Gondar, 2017). Em outras palavras, quando isso ocorre, a criança sente o exercício de sua sexualidade forçado prematuramente, pois o que ela desejava de fato era somente o jogo e a fantasia, e não sua manifestação violenta e passional, própria da esfera adulta (Ferenczi, 1930/2011). Segundo Ferenczi, a confusão de línguas pode ser descrita da seguinte forma:

As seduções incestuosas produzem-se habitualmente assim: um adulto e uma criança amam-se; a criança tem fantasias lúdicas como desempenhar um papel maternal em relação ao adulto. O jogo pode assumir uma forma erótica, mas conserva-se, porém, sempre no nível da ternura. (...) [Os adultos] Confundem as brincadeiras infantis com os desejos de uma pessoa que atingiu a maturidade sexual, e deixam-se arrastar para a prática de atos sexuais sem pensar nas consequências (Ferenczi, 1933/2011, p. 116).

Para Ferenczi, essa dinâmica se torna traumática – enquanto desestruturante¹ ou invalidante –, se a criança, ao não conseguir dar sentido ao ocorrido, busca um outro adulto de confiança

¹ O trauma, segundo Ferenczi, pressupõe a intervenção de um fator exógeno, impondo uma alteração no aparelho psíquico. Muitas dessas mudanças impostas são importantes para o desenvolvimento e estruturação do aparelho, que seriam os “traumas

de quem espera acolhimento e referência, e este reage à fala da criança repreendendo-a e dizendo que nada aconteceu, que ela está imaginando coisas (Gondar, 2017). A este segundo momento, Ferenczi nomeia de “desmentido”. Se, ao buscar ajuda em outro adulto de confiança, a criança for desmentida, ela se sente punida e silenciada pelo ocorrido, caracterizando uma situação de injustiça (Ferenczi, 1933/2011).

Por desmentido entenda-se o não-reconhecimento e a não-validação perceptiva e afetiva da violência sofrida. Trata-se de um descrédito da percepção, do sofrimento e da própria condição de sujeito daquele que vivenciou o trauma. Portanto, o que se desmente não é o evento, mas o sujeito (Gondar, 2012, p. 196).

Essa teoria pode ser utilizada na situação investigada pelo presente estudo, já que a “cultura escolar” tende a minimizar tais condições, realizando o desmentido, o que implica em uma falta de suporte às vítimas e no desencadeamento de consequências a longo prazo. A partir dessas considerações, o presente estudo teve os objetivos de investigar as características e as consequências de relacionamentos íntimos entre professores e alunas; e compreender a subjetividade de duas mulheres que passaram por tais relacionamentos na adolescência.

Metodologia

Participaram do presente estudo² mulheres que tiveram um relacionamento íntimo com um professor no Ensino Médio e que contassem com mais de 18 anos no momento da coleta de dados. A primeira autora publicou o anúncio-convite em redes sociais e as interessadas foram selecionadas. Utilizamos, com a intenção de garantir o sigilo das participantes, nomes fictícios. A primeira participante, Cléo, contava com 27 anos, estudou em uma escola particular no Ensino Médio e teve um relacionamento íntimo com um professor dos 15 aos 17 anos. A segunda, Nina, tinha 24 anos quando participou da pesquisa, estudou em uma escola pública e viveu o relacionamento aos 14 anos.

Foram realizadas quatro entrevistas com cada uma, que ocorreram semanalmente ao longo de um mês. Todas as entrevistas foram gravadas em vídeo. Nas sessões, foi utilizado o Método de Entrevista de Associação Livre - Free Association Narrative Interview Method (Hollway, & Jefferson, 2008; Hollway, 2009). Esse método baseia-se no princípio psicanalítico de associação livre, que assume que conteúdos inconscientes podem ser revelados por meio das conexões que emergem durante a produção de suas próprias narrativas. Como um método baseado na psicanálise, promove o acesso ao significado latente eliciado pelas questões abertas da entrevista, permitindo um maior entendimento das associações entre as ideias (Hollway, 2009).

estruturantes”. Porém, o trauma desestruturante ou patológico é aquele que as modificações ultrapassam os limites de metabolização, que foram incapazes de ser integradas (Pinheiro, 1995). “Podemos, então, dividir os traumas em dois grandes grupos: o primeiro, composto por traumas que propiciam uma reorganização psíquica e contribuem para o desenvolvimento e a estruturação. O segundo compõe-se de traumas em que à violência soma-se um efeito de surpresa” (Pinheiro, 1995, p. 66). Neste artigo, estamos nos referindo ao trauma desestruturante ou patológico.

² A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos, com número do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) de 48716121.3.0000.5504. O parecer apresentou o número 4.944.772.

O estudo contou com o apoio do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), na modalidade Iniciação Científica e Tecnológica Sem Remuneração (ICTSR) no período de 2021 a 2022. Apresentou o seguinte título: “O desmentido na escola: um estudo sobre relacionamentos íntimos entre professores e alunas”.

Levantamos duas questões principais e abertas em cada uma das entrevistas para que fosse possível abordar as temáticas de interesse da pesquisa, sendo eventualmente acompanhadas de perguntas de detalhamento. As perguntas disparadoras abrangiam a convivência na escola e na família durante a adolescência, além de abrirem condições para a expressão dos sentimentos das participantes no passado e no presente sobre o relacionamento. A realização desse tipo de pergunta oferece ambiente para que o sujeito consiga aprofundar seu contato com as lembranças e afetos, eliciando o caráter único de suas subjetividades (Hollway, & Jefferson, 2008).

A análise dos dados obtidos foi baseada na identificação de padrões e de conexões entre ideias, através do discurso das participantes (Hollway, & Jefferson, 2008). Essa técnica possibilita a investigação das dinâmicas inconscientes que estruturam a memória e a subjetividade do sujeito investidas nas ações e experiências passadas (Hollway, & Jefferson, 2008). Ademais, foram analisadas as reações contratransferenciais (Eizirik, & Lewkowicz, 2015) da primeira autora, a qual conduziu as entrevistas, em relação aos discursos das participantes, bem como suas expressões corporais e linguagem não verbal.

Apresentação dos resultados e discussão

Além do assunto principal da pesquisa, as participantes também compartilharam o contexto de suas vidas que permeou o evento. Com efeito, as participantes relataram muitas temáticas relacionadas ao ocorrido, como questões familiares, relações de amizade, ambiente escolar e como concebiam, naquele período, seus sentimentos. Consideramos que tal contextualização foi essencial para a compreensão dos relacionamentos em tela.

Partindo dessas coordenadas, traremos, em primeiro lugar, algumas percepções das participantes acerca das características descritivas do relacionamento. Depois, nos dedicaremos à compreensão dos fatores da história de vida das participantes que estão conectados ao evento, de acordo com os significados que as participantes atribuíram ao relacionamento durante as sessões de entrevistas.

Os relacionamentos e suas características descritivas

Vamos compilar, nesta seção, os acontecimentos e as características dos relacionamentos relatados por ambas as participantes. Apesar de algumas diferenças significativas no que se refere à percepção delas sobre os professores, há uma semelhança notável na forma com que o relacionamento se iniciou e terminou em ambos os casos. Primeiro, apresentaremos a história de Cléo e, depois, de Nina. Importa ressaltar que decidimos utilizar a nomenclatura “relacionamento íntimo” para a descrição do evento que tratamos no estudo pela dificuldade em descrevê-lo, porque visa identificar algo que ocorre na relação entre professores e alunas e que não é nomeado, nem sequer falado. Existe uma ambiguidade intrínseca, por não se tratar especificamente de um assédio, uma vez que há algo como um “consentimento” por parte das adolescentes quanto ao relacionamento. No entanto, também é marcado por momentos de abuso nos dois casos, como explicaremos a diante. Além disso, esta expressão, como algo genérico, desempenhou uma função importante no momento do recrutamento das participantes. Como não havia nenhuma atribuição de valor (ruim ou bom, por exemplo) na enunciação

“relacionamento íntimo”, isso permitiu com que elas projetassem, em algo sem especificidade, suas próprias histórias.

Sobre o caso de Cléo, a principal característica que marca o início do relacionamento dela e de seu professor é o que pudemos nomear de “atmosfera propícia”. Anos antes de ocorrer uma interação mais íntima, ela já imaginava, como adolescente, um relacionamento com ele. Ela passa os anos do Ensino Médio, dos catorzes aos dezesseis anos, sonhando com um romance que ainda era, segundo suas palavras, “platônico”, ou seja, não havia uma expectativa, por assim dizer, de ocorrer uma relação sexual entre os dois atores, mas, sim, uma relação de cuidado (de forma infantil e terna). Nas entrevistas, a participante o compara a atores que achava bonitos na época, algo fantasioso que era quase divertido que ela vivesse no mundo das representações oníricas e de devaneio, porque, ainda em um primeiro momento, era impossível que ele, um homem de cerca de trinta anos, se relacionasse amorosamente com ela, adolescente de catorze, quinze anos. Com a “intenção” de chamar a atenção dele, visitava lugares próximos à casa do professor e ia a shows na cidade nos quais imaginava poder encontrá-lo. Outra atitude relatada pela participante foi a de o professor ser considerado por ela um “ídolo” – algo que foi marcado por ela, adolescente, colando fotografias dele na parede do seu quarto, ao lado dos pôsteres de atores que ela também achava bonitos.

Da mesma forma que eu tinha pôsteres do Pierce Brosnan de 007 no meu quarto, eu tinha as fotos dele. Era um ídolo. Só que esse ídolo eu consegui ficar. Era muito essa relação. Era um ídolo tangível (Sessão 1).

Como a entrevistanda cita na passagem anterior, o “ídolo” passa a ser “tangível”, à medida que o relacionamento é concretizado, ou que há alguma possibilidade de ser concretizado com a aproximação do professor em sua vida pessoal. À primeira vista, podemos imaginar que o interesse de Cléo pelo professor ocorria apenas em seu mundo interno, isto é, em suas fantasias. Contudo, quando observamos mais de perto a forma como ela descreve os acontecimentos, é quase como se isso transbordasse para fora e fosse sentido pelo professor. A participante lembra que, mesmo que o professor mantivesse distanciamento dela por conta de seu cargo na escola, ele percebia este interesse e parecia querer garantir a fantasia do relacionamento viva na aluna. De fato, Cléo descreve situações em que se dedicava muito à disciplina que era ministrada por ele na escola, o que lhe dava oportunidades de encontrá-lo.

Ele nunca cortou [o relacionamento], sabe? Tanto que chegou em um ponto que ele sabia que eu era muito a fim dele, só que ele se esquivava, mas sempre ali, com jeitinho puxando conversa e não só dentro da escola, fora também quando a gente se encontrava (Sessão 1).

Todavia, o que nos dá pistas de que o professor realmente sabia do interesse de sua aluna por ele é que, quando a participante completa dezessete anos e está na sua formatura, ele aproxima-se mais dela, até o ponto de eles se relacionarem física e sexualmente. Cléo, em um primeiro momento, sente-se bem e realizada pela “conquista”. Hoje, aos vinte e sete anos, reflete que se sentiu agredida por ele, principalmente no que diz respeito à parte sexual do relacionamento. Ela conta que, por ele representar uma figura de poder (por ser mais velho e pelo cargo hierárquico que ocupava na escola em relação a ela), se sentia forçada por ele a praticar atos sexuais que ela não deixaria acontecer hoje em dia ou mesmo com outra pessoa (mas não explica o que é ou com o que se parece em termos de sensações). A participante não se sentiu confortável em compartilhar mais detalhes sobre isso, o que nos faz pensar que, ainda na atualidade, é um assunto que causa sofrimento a ela e que, portanto, ela quer evitar se

aprofundar nele. E, para além disso, dá a impressão de que a relação sexual em si seria uma violência praticada contra ela.

Eu talvez, se pudesse escolher, e se fosse uma situação [relação sexual com o professor] que tivesse racionalizado mais, eu não teria feito coisas que eu fiz, sabe? Então, eu acho que é mais nesse sentido. Mas eu não estava em condições de pensar, nem de querer nada, eu acho (Sessão 4).

Cabe ressaltar que, ao longo das sessões com Cléo, a primeira autora observou, em si, uma sensação que podemos nomear como de “infância intrínseca” quando escutava a participante rememorar os acontecimentos com o professor. Considerando essa sensação como uma forma de comunicação projetiva que pode ocorrer privilegiadamente por meio da contratransferência (Eizirik, & Lewkowicz, 2015), interpretamos que Cléo poderia estar tentando expressar que havia um abismo entre o que ela própria concebia representar a relação sexual com o professor, por um lado, e o que o professor pretendia e intencionava ao tê-la como objeto sexual, por outro. A impressão é a de que ambos estavam em registros distintos, os quais, de acordo com as formulações de Ferenczi, podemos distinguir entre um, no qual há somente elementos de ternura, e outro, no qual predominam traços passionais (Ferenczi, 1933/2011). A esse respeito, é importante notar que, em alguns momentos, a participante parecia ter processos regressivos transitórios, em que não parecia ser mais uma mulher de 27 anos, mas uma adolescente que ainda não se deparara com os elementos passionais da sexualidade genital.

Cléo descreve que algo marcante no relacionamento (antes e durante sua concretização) era o fato de que “se guardava”, no que diz respeito à sua virgindade, a ele. Com efeito, a participante narra, em diversos momentos, sobre como era importante, para ela, na adolescência, que o professor fosse a primeira pessoa com quem ela tivesse um contato sexual, o que excluía qualquer possibilidade de se relacionar sexualmente com seus pares.

[No início] Era algo mais platônico, mas, com o passar dos anos, eu comecei a pensar que era com ele que eu queria ficar de verdade. Tanto que minhas amigas me perguntavam “se rolasse, você ficaria mesmo com ele?”. E eu dizia que sim, ficaria, com certeza. E, realmente, eu não queria ficar com mais ninguém. Eu saía, beijava alguns carinhos, mas eu não chegava a transar com ninguém. Eu falava não. Eu falava que queria ficar com ele (Sessão 1).

É necessário explicitarmos uma contradição: contradição entre a imagem de uma adolescente, cujas intenções, expectativas e desejos, predominantemente ternos, chocaram-se com a dimensão passional do desejo sexual do professor; e a imagem de outra adolescente, que tinha uma intenção firme e consciente de transar com o seu professor – inclusive ao custo de abdicar de se relacionar sexualmente com meninos de sua idade ao longo de todo o ensino médio –, conforme é possível depreender da citação acima. Porém, consideramos que esta contradição é um dos pontos centrais da história de Cléo. Contradição que a fez se voluntariar para participar da pesquisa justamente porque ela não conseguiu resolver tal contradição por si própria, e que se tornou o motor para sua fala. Sustentamos, nesse sentido, que a contradição evidencia uma “confusão de línguas” entre ela e o professor, já que ela, mesmo “querendo” transar em momento anterior, se sente violentada quando acontece o encontro sexual, implicando que o que ela podia querer foi excedido pelo que, de fato, aconteceu.

De fato, ela nota que, logo que o relacionamento que ela sonhou por tantos anos se concretiza, percebeu que ele não satisfazia suas expectativas, porque parecia que o professor queria apenas reviver o fato de ter tirado sua virgindade, algo que a participante relata como desconfortável. Trataremos mais sobre este assunto a seguir. O relacionamento termina com

Cléo tentando fugir das inúmeras tentativas de ele reviver o primeiro momento sexual entre os dois. E ela fugia porque sua intenção de relacionamento com ele não era, e nunca tinha sido, de natureza sexual.

Ele se mudou de estado, mas nós sempre mantivemos contato por mais um ou dois anos. (...) Era apenas conteúdo apenas pornográfico as conversas, sabe? (...) parecia que ele queria ficar revivendo o dia que ficamos a primeira vez, então, tudo que ele me mandava era mensagem nesse sentido, sabe? “Você lembra como foi?”; “Você lembra detalhes?”. Eu comecei a achar esquisito (Sessão 1).

Em contraste à história de Cléo, Nina não tinha interesse e nem cultivava um “amor platônico” em relação ao seu professor antes de seu envolvimento com ele. Ela contava com catorze anos na época em que o relacionamento aconteceu, e o mesmo durou alguns meses. Atualmente com 24 anos, Nina descreve-se, na época da adolescência, como alguém que tinha altas habilidades e superdotação, o que conferia a ela a possibilidade de não realizar avaliações junto aos colegas de turma, porque os exames que eram aplicados eram considerados muito abaixo de sua capacidade. Por isso, este professor, que ministrava uma disciplina classificada na área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas³, quando propunha provas, ficava conversando com ela fora da sala de aula, o que fez com que se aproximassem. Para Nina, ele ocupava o papel de um tutor, que poderia ajudá-la a conseguir aprimorar seus estudos, indicando textos e livros para leituras extras. Isso era valorizado pela participante, já que ela se interessava pela área acadêmica. Contudo, ao refletir sobre isso hoje, ela acrescenta um detalhe:

(...) Eu e ele ficávamos conversando do lado de fora [da sala de aula]. Ele ficava meio que me orientando, não sei. Acredito que eram coisas que ele fazia já premeditando alguma coisa (Sessão 1).

O professor, que contava então com cerca de trinta e cinco anos de idade, constantemente entrava em contato com Nina fora dos horários escolares, por meio de mensagens de texto. Todas as mensagens eram, de acordo com Nina, “codificadas” em termos de “auxílios acadêmicos”. Em outras palavras, ao invés de explicitar algum interesse emocional ou sexual pela aluna, o que era dito nas mensagens consistia apenas de indicações de estudos ou oferecimento de reuniões na biblioteca da escola para que fossem feitas sessões de tutoria. Em um desses encontros, ele verbaliza que tem interesse em se aproximar de forma íntima de Nina, e eles, depois disso, encontram-se em uma festa da cidade e se relacionam fisicamente⁴. Nos contatos anteriores à primeira relação física, a participante narra que ela já tinha a sensação de haver uma intenção oculta de o professor conseguir se relacionar com ela. Ela tinha a sensação de que ela era uma presa, e ele, o caçador.

Ele me mandava mensagens com intuito de estudo, tipo “tem um livro muito interessante que eu quero que você leia, vamos na biblioteca comigo?”. (...) Eu sinto que ele premeditava tudo isso. (...) Hoje, eu vejo isso como premeditado, porque ele nunca deixou claro, por mensagens, que ia acontecer alguma coisa entre a gente. (...) Da minha parte, por mais que tivesse o envolvimento, era mais inocente. (...) Quando a gente estava sozinho, eu tinha uma sensação de o caçador e a presa. “Eu vou te ensinar, eu sei muito mais do que você” (Sessão 1).

³ O professor da participante anterior, que tratamos acima, ministrava uma disciplina na área de Ciências Biológicas, no Ensino Médio.

⁴ No relato da participante, ficou em aberto se, neste primeiro momento do relacionamento, já havia acontecido uma relação sexual entre ela e o professor. Nina dá a entender que logo de início se relacionou sexualmente com ele, mas isso não foi enunciado de forma explícita. Tal dúvida se justifica devido à utilização da expressão “primeira vez” ao longo de seu relato, o que parece sugerir uma relação sexual. Como não temos informações conclusivas, decidimos por adotar a expressão “se relacionar fisicamente”.

A participante também relata que não tinha intenção de ter um relacionamento amoroso com ele, mas pensava que não havia outra escolha, já que ela sentia precisar da figura de um tutor: Nina, então adolescente, achava que teria muitos benefícios na vida se houvesse alguém mais inteligente e sábio auxiliando-a nos estudos. Entretanto, parece-nos que, para além desse sentido, a participante precisava também de alguém que pudesse cuidar dela, protegê-la, não a deixar sozinha; em suma, há a sensação de que havia, para além da questão acadêmica, um apelo por alguém que pudesse auxiliá-la, de forma terna, a “se sair bem na vida”, considerando que sua vida não tinha saído muito bem até aquele ponto, conforme veremos adiante. Além disso, parecia sentir um certo prazer nesta relação, porque ele era um professor muito falado entre as alunas da escola, por ser “bonito e simpático”. Em alguns momentos das entrevistas, Nina narra que ela percebia que muitas outras alunas da escola sentiam-se atraídas pelo professor e que se relacionariam com ele, caso houvesse oportunidade. Por isso, descreve que ela era, de certa forma, “a escolhida”, e se sentia bem com isso.

(...) todas as meninas gostavam dele e eu meio que consegui, sabe? Eu tinha uma autoestima muito baixa na época, (...). Eu nunca me senti merecedora disso. (...) E, dentre todas (...) eu imaginava que eu fui a escolhida, então, me sentia bem com isso. Nossa, olha... um homem adulto com várias opções, inclusive até as professoras gostavam muito dele. Então, eu me senti meio que a escolhida, assim (Sessão 1).

Ademais, Nina descreve que tinha a sensação de haver, na comunidade em que estava inserida, uma fácil aceitação do fato de a figura dela – adolescente – estar se relacionando intimamente com seu professor. Ela, aos catorze anos, de uniforme escolar acompanhando um homem adulto até a casa dele. Ela reflete que isso não era visto pela sociedade à sua volta com espanto. E ela diz que, hoje, sente raiva por ninguém ter impedido que isso acontecesse.

Inclusive, houve um momento em que eu saí da escola de uniforme e fui para a casa dele. Ele morava no meio da cidade, então, as pessoas não achavam isso estranho: um homem levando uma aluna para dentro de casa. Então, eu acho que me sinto com raiva (Sessão 1).

Além disso, Nina aponta que também havia agressões explícitas por parte do professor em outros contextos de sua vida, desde que estes ambientes estivessem dentro de sua possibilidade de poder e controle, ou seja, conectados à escola. Primeiro, ele impedia que ela se relacionasse física e sexualmente com outras pessoas de sua idade, dizendo que deveria estar somente com ele. E, em segundo lugar, quando ela fazia algo que ele não gostaria que ela fizesse (como se relacionar fisicamente ou mesmo conversar com outros meninos), ele a punia em sala de aula, humilhando-a na frente da classe toda.

(...) quando eu comecei a ficar com uma outra pessoa na época, teve um certo controle da parte dele. As minhas notas caíram, mas eu não deixei de estudar. Então, eu via que muita coisa que ele corrigia estava errada, meio que me punindo, sabe? Eu estava quieta, ou conversava um pouco com alguém, ele me chamava atenção na frente da turma... (...). Então, eu acho que era errado ele usar deste controle, desta influência, para fazer esse tipo de coisa (Sessão 1).

Ela descreve, durante as entrevistas, que se sentia em uma relação de abuso. Porém, digno de nota é o fato de ela, nos primeiros momentos em que narra o relacionamento, nomear que teria, aos catorze anos, um “fetiche” que a levava a aceitar tudo isso. Teremos oportunidade de, na próxima seção deste artigo, compreender o que a participante quer dizer com isso.

Então, eu sentia aquela coisa de saber que era errado, mas que é mais interessante por ser errado. (...) Eu sentia, na realidade, um fetiche.

O relacionamento termina sem muitas explicações, já que o professor se muda de cidade antes de as aulas serem retomadas após as férias de meio de ano. O professor simplesmente desaparece da vida da participante. Ela não cita nenhuma explicação dada pelo professor e nem descreve algum sentimento que teve com essa partida. No entanto, Nina ressalta o cuidado que o professor sempre tinha em manter as comunicações entre eles codificadas, como apontamos anteriormente. Esses códigos foram mantidos durante todo o relacionamento, mesmo depois que passou a ser íntimo, o que deixou Nina sem provas de que o relacionamento tivesse mesmo ocorrido. Porém, notamos que as marcas psíquicas ainda estão presentes, como discutiremos posteriormente.

(...) E eu parei de ficar com ele e depois eu nunca mais o vi. Ele simplesmente não voltou para os outros seis meses do ano. Depois das férias do meio do ano, ele não voltou mais, eu nunca mais ouvi falar dele (Sessão1).

Compreensão dos fatores da história de vida das participantes

Consideramos fatores principais que podem estar atrelados à ocorrência do relacionamento íntimo, a partir da história de vida das participantes. Novamente, trataremos destes assuntos separadamente para cada uma das participantes; primeiramente para Cléo e, em segundo lugar, para Nina.

Sobre o caso de Cléo, destaca-se que notamos haver uma “confusão de línguas”, assim como descreve Ferenczi, entre os dois atores. A fantasia da participante sobre o relacionamento com o professor estava predominantemente estruturada de acordo com a linguagem da ternura, sendo sobretudo lúdica e ingênua. O professor, por outro lado, interpretou essa concepção de Cléo de “querer se relacionar com ele” a partir de uma perspectiva diferente (isto é, da linguagem da paixão). Ou seja, onde havia intenções ternas e ingênuas, ele as interpretou como sinais de desejo sexual. Parece que, nesse sentido, a concepção que a aluna tinha do “querer se relacionar com ele” foi corrompida pela interpretação do professor, levando-o a usá-la como mero objeto sexual (abusá-la).

Entretanto, a partir da história de Cléo, consideramos a ação de uma possível “linguagem intermediária”, própria da adolescência, na qual, apesar de haver figurações da sexualidade, elas ainda são idealizadas e tomadas de uma forma lúdica. Cléo tinha vontade de se relacionar com o professor, como podemos identificar em suas falas ao longo das entrevistas. Porém, percebemos que, junto com essa vontade, havia também a expectativa, a fantasia, de um relacionamento terno, em que a atividade sexual ou não existia ou era imaginada de forma idealizada. Apesar de compreender como são muitas coisas do mundo (por exemplo, saber, por modelos de filmes e novelas, como são os relacionamentos, inclusive sexuais), carecia a ela a “representação” dos elementos passionais da sexualidade, isto é, seus componentes sadomasoquistas, sua ambivalência, sua culpa, seu “aspecto de uma luta assustadora” (Ferenczi, 1933/2011, p. 121). Por isso, o envolvimento sexual com o professor deflagra uma experiência de violência, de excesso, de estranheza na aluna. Assim, testemunhamos, no caso de Cléo, o fato de o professor se aproveitar dela para satisfazer seus próprios impulsos, renunciando a seu dever ético de barrar, interditar, compreender e educar.

O professor parece explorar a representatividade da figura de poder existente em seu cargo na escola como uma possibilidade de garantir a satisfação de seus próprios desejos. Além disso, pudemos observar que a escola em que Cléo estava inserida favorecia o acontecimento de relacionamentos íntimos entre professores e alunas concedendo proteção aos professores. Com efeito, a participante narra, enojada, o que acontecia, “normalmente”, no cotidiano da escola, em que os professores ficavam analisando as alunas que poderiam ser “possíveis alvos sexuais”. Notamos, desse modo, uma complacência da instituição frente a essas atitudes dos professores, o que, em consequência, garante sua manutenção.

(...) A coordenação publicava, em um mural, as fotos dos alunos e alunas que iriam para o terceiro ano no próximo ano. Era uma reunião de pais. Só que os alunos iam na reunião também para trocar ideia com os professores, claro. E [um dos professores] disse “olha, o cardápio do ano que vem” (Sessão 2).

Outro fator marcante na história de vida de Cléo foi o fato de os familiares não terem impedido que o relacionamento tivesse ocorrido e sequer protegido a participante da ocorrência de situações violentas em suas relações. Além disso, conforme será discutido mais à frente, houve um incitamento, por parte da família – mais especificamente da mãe –, para que o relacionamento com o professor ocorresse. A mãe de Cléo, “coincidentemente”, também havia se relacionado, na adolescência, com um professor que ministrava a mesma disciplina que o outro com quem a filha se relacionou.

De fato, constatamos que, na relação mãe e filha, Cléo incorporou as fantasias de sua mãe no que diz respeito a relacionamentos íntimos, ou amorosos, ou sexuais. As fantasias originaram-se da mãe e foram incorporadas pela filha. A sensação que passa é que a participante, na adolescência, não tinha outra escolha a não ser fantasiar da mesma forma que sua mãe fantasiava (e desejava). Muitas dessas fantasias eram traduzidas em atitudes que influenciavam e incentivavam a relação de Cléo com seu professor, inclusive de formas práticas. A mãe da participante não apenas permitia o encontro da filha com o professor, como a encorajava e, até, ajudava-a ativamente nesse empreendimento. Cléo narra alguns desses momentos:

Eu fiz muitas outras loucuras durante o Ensino Médio só para tentar ficar perto dele. Eu sabia onde ele morava, porque eu procurei na lista telefônica e eu me matriculei em uma academia perto da casa dele só para ter chance de ver ele. E realmente aconteceu de eu o ver algumas vezes. Eu entrando e saindo da academia, eu acabava vendo-o passando. E eu não dirigia, minha mãe que me levava para passear perto da casa dele. E, assim, um dado histórico que eu acho importante falar é que, na época do Ensino Médio, minha mãe também ficou com um professor dela... (Sessão 1).

Ao longo das sessões, a participante chega à compreensão de que vivia essas fantasias de sua mãe por sentir culpa por seu próprio nascimento, como se tivesse roubado dela as experiências que esta poderia ter vivido, caso a participante não tivesse nascido. Isso porque a mãe engravidou muito jovem e teve que abdicar de vivências consideradas por ela importantes para seu desenvolvimento. A maioria dessas experiências narradas por Cléo remetem a atividades sexuais ou fantasias com teor sexual. Essa culpa era tão significativa em sua dinâmica psíquica, que fazia também com que a participante, quando adolescente, levasse a mãe para os eventos que frequentava, como se, com isso, pudesse devolver a ela (à mãe) a adolescência de que abriu mão. Em tais eventos, a mãe frequentemente incentivava a filha a se engajar no relacionamento com o professor.

Eu me sentia culpada (...) se não fosse eu, se ela não tivesse ficado grávida de mim, ela não teria largado a faculdade. (...) Então, eu tinha essa culpa, eu me sentia responsável por ela ter enterrado a vida social dela. Então, para mim, era ótimo, eu estava fazendo uma coisa boa, reinserindo-a nesse meio, sabe? (...) E (...) depois e pensei “o que eu estou fazendo?” (Sessão 2).

Além dessas fantasias de Cléo na adolescência, que remetem a uma identificação com a figura materna, atrelada ao fato de a mãe realmente endossar o relacionamento, a participante foi influenciada também no que diz respeito às fantasias sexuais/amorosas com homens mais velhos. De fato, algo presente no discurso de Cléo foi a forma com que a mãe dividia com ela suas confidências (incluindo sexuais) e até os mesmos ídolos e fantasias. Aqueles ídolos já relatados anteriormente de Cléo, parecem, quando observamos seu discurso, ser influência da mãe.

(...) Os meus ídolos eram os ídolos da minha mãe, sabe? As bandas que eu gostava também eram as dela. (...) Íamos eu e ela juntas [aos shows]. Desde que tinha 12 anos. Todos os shows que tiveram no interior eu fui com a minha mãe (Sessão 2).

A mãe não barrava as fantasias de Cléo, o que a leva a sentir, até hoje, o sentimento de ter sido “abandonada”. Com efeito, durante as entrevistas, a participante relata que, apesar de ter sido uma adolescente que viveu e experimentou a sua sexualidade, tendo tido inclusive uma adolescência liberal, avançada, ela mesma não sente que a complacência e incitação do relacionamento pela mãe foi algo positivo. Pelo contrário, Cléo é categórica em afirmar que não permitiria, enquanto mãe, que uma filha passasse pelo mesmo que ela passou com a sua mãe, no que diz respeito à dinâmica das fantasias compartilhadas e dos relacionamentos incitados.

Nenhuma filha minha iria chegar nesse grau de loucura por eu endossar esses sentimentos e nem fazer as coisas que ela [mãe] fez (...) eu jamais faria essas coisas (Sessão 2).

Sobre isso, podemos destacar uma citação de Ferenczi que se refere à ideia das “crianças sábias”. As crianças sábias se identificam com os adultos, no sentido de entendê-los e se adaptar a eles, mas com o fim de trazer a rede de relações a um ponto de equilíbrio. No entanto, mantêm o desejo de retornar a um passado de ternura, isto é, anterior à confusão de línguas:

O medo diante de adultos enfurecidos, de certo modo loucos, transforma por assim dizer a criança em psiquiatra; para proteger-se do perigo que representam os adultos sem controle, ela deve, em primeiro lugar, saber identificar-se por completo com eles. É incrível o que podemos realmente aprender com as nossas “crianças sábias”, os neuróticos (Ferenczi, 1933/2011, p. 120).

Transpondo-nos para o caso de Nina, ressaltamos na descrição de seu relacionamento com o professor o apelo por uma relação de cuidado e de tutoria. No primeiro encontro com a participante, ela narra que o interesse das adolescentes por seus professores pode ser entendido como algo comum de acontecer. Em suas palavras:

Acho que é o primeiro contato que você tem na adolescência com homem, com homens mais maduros, e que passa mais tempo com eles (...) acho que é uma coisa comum de acontecer (Sessão 1).

É uma coisa comum de acontecer os alunos serem a fim dos professores. (...) Então, sempre tinha aquela coisa de conversar sobre qual professor era mais bonito, mais simpático... (Sessão 1).

(...) era uma coisa que todo mundo queria e eu consegui. Mas, na realidade, eu não queria ter conseguido (Sessão 1).

Logo quando isso é colocado como “comum” pela participante, ela acrescenta o comentário de que, na verdade, não queria ter concretizado esse “querer”. Ou seja, pode até ser algo normal de se viver em fantasia, porém, se for concretizado, pode resultar em consequências indesejadas, adversas, prejudiciais.

Além disso, ela sentia uma relação de cuidado com o professor, como descrevemos anteriormente. Para ela, era muito importante que, na relação, ela sempre estivesse na posição de “aluna”, que precisa aprender com a figura do professor – e isso em todas as instâncias: nos conteúdos acadêmicos e na relação íntima com ele. A figura de poder que o professor representava era absolutamente relevante para a manutenção do relacionamento:

(...) eu tentava agradá-lo. (...) eu meio que me sentia burra. Uma adolescente burra que estava aprendendo com alguém muito inteligente, sabe? Sendo instruída de uma forma errada, sexualmente falando, por uma pessoa muito inteligente, muito mais madura... eu sentia que eu tinha que levar isso como se fosse uma aula. (...) Acho que por eu ser adolescente (...) com 14-15 anos, eu sentia que não tinha o mesmo nível dele, como num relacionamento normalmente (...) Ele falava, eu abaixava a cabeça (Sessão 1).

Essa mistura dos dois papéis que o professor assumia implicava em uma sensação de confusão. Ao mesmo tempo que Nina queria se aproximar dele, a condição que ele impunha para ser acessado era através da relação sexual, que, para a adolescente, era sentida como uma violência, um abuso, uma vez que ela se encontrava, na nossa hipótese, na linguagem intermediária entre crianças e adultos.

Eu acho que o sentimento atrás desta época era o de confusão. Era não saber o que eu sentia. Não saber se eu queria continuar, se eu não queria continuar... era um abuso permitido, um abuso consentido (Sessão 1).

Nina descreve o relacionamento como “um abuso consentido”. A princípio, não seria possível um abuso consentido, já que as duas palavras são mutuamente excludentes. Mas consideramos essa expressão uma forma significativa e representativa de nomear o relacionamento, já que ele pode ser entendido, quando visto de “fora”, como consentido, porém, isto pode ser questionado pelos conteúdos que apresentamos. Destacamos, sobre isso, que a expressão “abuso consentido” por si só remete ao conceito de clivagem de Ferenczi, como se fosse uma “representação auto-simbólica” da mesma (Ferenczi, 1939[1932]/2011). Ou seja, por um lado, trata-se de um abuso, de uma violência, de algo de que não se aceitou; por outro, é uma relação consentida, à qual a participante ativamente aceitou ser submetida. Ferenczi estabelece a clivagem como sendo uma estrutura da personalidade traumática em que há diversas sedimentações de partes do sujeito que são autônomas, que podem, inclusive, estar a serviço da pulsão de vida ou da pulsão de morte (Gondar, 2021). Desenvolveremos esse assunto adiante.

Assim como Cléo, o meio também é caracterizado por Nina como omissos e, poderíamos acrescentar especificamente em relação à história dela, como negligente, tanto no sentido da família quanto da sociedade. Ela sente, atualmente, que deveria ter sido mais bem cuidada e protegida pelo ambiente, que poderia ter barrado o acontecimento.

(...) hoje, o meu sentimento é de raiva. Sinto um sentimento de omissão mesmo. De estar sozinha para me virar do jeito que eu achar melhor... (...) ninguém achava isso anormal (Sessão 1).

A sensação de não ter sido escutada, principalmente em relação à família, não acontece apenas quando se trata do relacionamento com o professor. Quando investigamos um pouco mais a fundo a história de vida da participante, observamos uma possível repetição da experiência do abuso vivida. A falha ambiental aconteceu não apenas no momento da adolescência, mas aparece, no discurso da participante, como uma constante em sua infância. Nina foi vítima de repetidas violências sexuais, pela primeira vez aos três anos de idade, tendo se prolongado por tempo indeterminado; e outra vez aos doze anos, também por um longo período. Nos dois períodos, a participante foi violentada por membros da família (marido da tia e segundo esposo de sua mãe, respectivamente). Desse modo, ela interpreta o relacionamento que viveu com o professor como sendo uma maneira de repetir os traumas que sofreu, só que, desta vez, de forma ativa, não mais passiva. Ou seja, na relação com o professor, a participante relata que decide – ativamente – ter esses encontros violentos. Apesar de ser uma escolha, ela ainda se sente abusada na relação. Como ela mesma coloca em palavras, havia uma falsa sensação de atividade e de controle na relação. Ela chega à conclusão de que repete este padrão, já que representava um “fatídico destino” em sua vida.

Eu meio que me punia com ele... eu sentia que era isso. Eu acho que eu tentava ter o controle de uma situação que eu não tive no abuso que eu sofri. Eu refletia muito isso nele [i.e., o professor], porque ele lembrava muito a pessoa que me fez mal também. Então, eu sentia esse controle. Eu acho que esta é a palavra que eu posso nomear: um sentimento de controle e confusão. Acho que eu não tive um consentimento com a outra pessoa e, com ele, parecia que eu tinha, apesar de eu não ter (Sessão 1).

Ao longo das entrevistas, Nina foi elaborando o que inicialmente nomeou de “fetichismo”: o que aconteceu com ela foi também resultado do abandono que sempre sofreu da família, ou o desmentido, como conceitua Ferenczi. O desmentido, que parece ser uma constante na vida da participante, não apenas permeia sua infância como também a adolescência. Nesses dois momentos – infância e adolescência –, o desmentido que a participante sofria, permitiu (não impedindo) os abusos e o relacionamento com o professor. E, além disso, revela-se como um fator traumático, na forma de uma recusa de cuidado e proteção após o evento de violência propriamente dito, levando a uma estruturação traumática da personalidade. Com efeito, Ferenczi, ao exemplificar o desmentido quando do relato do caso de um paciente, lança luz sobre a sensação de se sentir descuidado e desprotegido pela mãe:

De um modo geral, as relações com uma segunda pessoa de confiança – no exemplo escolhido, a mãe – não são suficientemente íntimas para que a criança possa encontrar uma ajuda junto dela; algumas tênues tentativas nesse sentido são repelidas pela mãe como tolices (Ferenczi, 1933/2011, p.117-118).

Assim como acontece nos casos de trauma devido à violência sexual descritos por Ferenczi, a história de Nina revela uma divisão, isto é, uma clivagem de sua personalidade entre uma parte que permaneceu infantil e circunscrita à ternura e outra parte que foi forçada a se tornar adulta antes do tempo, passando a responder somente à paixão (Câmara, 2012). Ela vive o relacionamento de forma clivada também. Havia uma parte dela que buscava a ternura e os cuidados na tutoria. E, ao mesmo tempo, havia outra parte que, em função da parte adulta, buscava o engajamento sexual para conquistar alguma relação que poderia representar algum cuidado. Ela é, na relação com o professor, novamente, violentada. Sua parte infantil sente o relacionamento como uma violação (abuso), enquanto que sua parte adulta o vive como um “fetiche” (consentido). De forma passiva, a participante se sente abusada e aterrorizada com a

situação e, ativamente, sente que está a controlando, apesar de, como relatado anteriormente, ser um controle ilusório.

Os pais de Nina são descritos por ela como muito distantes, tanto na infância como na adolescência e, também, na vida adulta. Ela relata muita solidão em seu processo de crescimento, sendo que ela mesma tinha que ser responsável por todos os aspectos de seu desenvolvimento:

Eu sempre tive que resolver todos os meus problemas, minhas questões. (...) eu tive muita sorte, porque eu cresci de uma forma inteligente, porque, se eu não quisesse estudar, acho que tirar uma média ali para passar já seria o suficiente para todo mundo. É que eu que fui correndo atrás. (...) Até hoje, eu nunca tive nenhuma ajuda de ninguém, então, eu acho que isso me fez ser o que eu sou. Em todos os aspectos, inclusive com o professor. E meio que não confiar nos outros e confiar só em mim (Sessão 2).

Na citação acima, fica claro como a participante entendia que a educação era uma forma de sobrevivência para ela em um contexto de abandono. Ela sentia que, se fosse irresponsável (sendo uma criança verdadeiramente), ela não seria escutada, não seria acudida. Nina, inclusive, narra diversos momentos de solidão que passou ao longo de seu crescimento. A mãe a abandonou para mudar de cidade quando os pais se separaram, ficando aos cuidados do pai. E, assim como Nina descreve, ela se sentia abandonada por ele, que tinha “questões mais importantes” para cuidar:

Até hoje eu sou uma pessoa muito independente em tudo. O meu pai, quando eu tinha dois, três anos, não era o tipo de pai que a criança chora e ele vai, abraça e conforta. (...) desde os três anos, eu sei o que é comer sozinha, tomar banho sozinha e fazer tudo sozinha (Sessão 2).

Nina, então, tinha de renegar os direitos de ser uma criança para tornar-se uma adulta que, assim como citado anteriormente, tinha atrelada, essencialmente em sua constituição clivada, a linguagem da paixão (à qual estava submetida desde muito cedo na infância). Partindo dessa leitura, é esperado que essa forma de reagir contra o mundo, e de se defender dele, seja regida por diversas vezes pela instância adulta, ou seja, via linguagem da paixão, o que não foi diferente com seu relacionamento intrigante e suspeito com seu professor no Ensino Médio. Ela parece ter se comunicado com este homem a partir desta linguagem também. Parece haver uma tentativa (em atividade, em contraste com a passividade) de tornar o estranho em familiar, ou seja, de incorporação do agressor. Essa forma de defesa acarretou outras consequências, em especial, a revitimização de Nina.

Considerações finais

Apesar de o relacionamento íntimo entre professores e alunas ser um fenômeno que consideramos comum, chama a atenção a escassez sobre o assunto na literatura. Esse fato poderia ser interpretado como um sintoma do silenciamento em relação ao nosso objeto de estudo, algo que notamos também nas famílias e nas escolas das participantes da pesquisa. Por meio das entrevistas, foi possível compreendermos esses eventos com maior profundidade. Com efeito, a metodologia empregada permitiu que chegássemos a resultados que, até aqui, eram obscuros, já que um olhar a este fenômeno nunca tinha sido realizado.

Fizemos articulações, ao longo do estudo, entre as falas das participantes e elementos da teoria ferencziana, principalmente a confusão de línguas entre crianças e adultos. Nesse processo de diálogo dos dados com a teoria, propusemos a hipótese de uma linguagem intermediária da adolescência. Além disso, fatores da história pregressa das participantes – sobretudo no que diz respeito à esfera relacional – foram associados direta ou indiretamente com a ocorrência do relacionamento. Discutimos, também, como as participantes viam com contradição o significante “querer”, já que ambas consentiram relacionar-se com seus professores, mas, ao mesmo tempo, se sentiram abusadas por eles.

Para concluir, sublinhamos que suas histórias e narrativas foram levadas em conta para o entendimento da temática. Acreditamos que a escuta fornecida teve um efeito terapêutico para as participantes, uma vez que ambas relataram ter elaborado, de algum modo, no contexto da pesquisa, acontecimentos passados que ainda lhes causavam sofrimento, mesmo na vida adulta. Assim, consideramos que esta pesquisa se configurou como um estudo qualitativo pautado nos preceitos teóricos e éticos da psicanálise tal como defendida por Ferenczi: com um olhar dedicado e cuidadoso às participantes e aos conteúdos emergidos no contexto de um vínculo de confiança junto à pesquisadora. Dessa forma, foi possível que tocássemos em um assunto silenciado cujo interesse, não obstante, transcende o acadêmico.

Referências

- Câmara, L. (2012). Do descrédito (desmentido) à catástrofe: a teoria ferencziana do trauma (Monografia). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
- Christensen, L. S., & Darling, A. J. (2020). Sexual abuse by educators: a comparison between male and female teachers who sexually abuse students. *Journal of sexual aggression*, 26(1), p. 25-35.
- Eizirik, C. L., & Lewkowicz, S. (2015). Contratransferência. In C. L. Eizirik, R. W. Aguiar, & S. S. Schestatsky (Orgs.) *Psicoterapia de Orientação Analítica: Fundamentos Teóricos e Clínicos*, 3 ed., Porto Alegre: Artmed Editora Ltda.
- Ferenczi, S. (2011). Princípio de relaxamento e neocatarse. In S. Ferenczi. *Psicanálise IV*, 2 ed., São Paulo: Martins Fontes. (Originalmente publicado em 1930).
- Ferenczi, S. (2011). Confusão de língua entre os adultos e a criança. In S. Ferenczi. *Psicanálise IV*, 2 ed., São Paulo: Martins Fontes. (Originalmente publicado em 1933).
- Ferenczi, S. (2011). Reflexões sobre o trauma. In S. Ferenczi. *Psicanálise IV*, 2 ed., São Paulo: Martins Fontes. (Originalmente publicado em 1933).
- Ferenczi, S. (2011). Notas e Fragmentos. In S. Ferenczi. *Psicanálise IV*, 2 ed., São Paulo: Martins Fontes. (Redigido em 1932 e originalmente publicado em 1939).
- Gondar, J. (2012). Ferenczi como pensador político. *Cadernos de psicanálise (Rio de Janeiro)*, 34(27), 193-210.
- Gondar, J. (2017). O desmentido e a zona cinzenta. In E. R. Schueler, & J. Gondar. *Com Ferenczi: clínica, subjetivação, política*, 1 ed., Rio de Janeiro: 7 Letras.
- Gondar, J. (2021). Em pedaços: a fragmentação na obra de Sándor Ferenczi. *Ágora: Estudos Em Teoria Psicanalítica*, 24(1), 47–52. <https://doi.org/10.1590/1809-44142021001006>.

- Hollway, W., & Jefferson, T. (2008). The free association narrative interview method. In L. M Given. *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods*, p. 296-315, Sevenoaks, California: Sage.
- Hollway, W. (2009). Applying the 'Experience-Near' Principle To Research: Psychoanalytically Informed Methods. *Journal of Social Work Practice*, 23(4).
- Magwa, S. (2014). Managing sexual abuse of students by teachers. A case study of Masvingo district secondary schools in Zimbabwe. *International Journal of Education Learning and Development*, 2(2).
- Pinheiro, T. (1995). O trauma. In T. Pinheiro, *Ferenczi: do grito à palavra*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, Ed. UFRJ.
- Russell, K. E. (2020). *Minha sombria Vanessa*. Tradução de Fernanda Abreu, 1.ed., Rio de Janeiro: Intrínseca.
- Timmerman, G. (2003). Sexual Harassment of Adolescents Perpetrated by Teachers and by Peers: An Exploration of the Dynamics of Power, Culture, and Gender in Secondary Schools. *Sex Roles*, 48(5).

Revisão gramatical: Rafaela Pereira
E-mail: rafaelapereira@estudante.ufscar.br

Recebido em setembro de 2023 – Aceito em outubro de 2024.