INTRODUÇÃO

Este estudo tem a proposta de investigar o Campo transferencial que existe na relação professor-aluno, no ambiente de sala de aula. Esta é uma temática muito complexa e instigante, pois trata das representações psíquicas inconscientes, provenientes da vida mental dos professores e alunos de uma turma de 8ª série. As percepções obtidas durante o estudo de caso foram, portanto, delineadas pela ótica da Psicanálise, aplicados à realidade da Educação.

Existem vários enfoques para se conceber as ideias da Psicanálise a respeito do conceito e da importância da Transferência. Optou-se, neste estudo, em resgatar-se o conceito de Transferência numa abordagem clássica, a fim de que se tenha uma evolução do pensamento freudiano, em que as primeiras descobertas sobre esse fenômeno ocorreram, para que depois se possa considerar as versões mais recentes, provenientes das percepções e da prática de psicanalistas da atualidade.

Freud concebeu a ideia de Transferência, ou das transferências, dentro do contexto da análise de seus pacientes neuróticos. Conforme a sua própria percepção, ele foi ampliando suas considerações sobre a dinâmica da Transferência, a partir de sua prática no atendimento clínico. Ele deu importância a esse fenômeno ao considerar que a Transferência é utilizada pelo paciente para impedir o avanço do tratamento, sendo, por isso, necessário que se conhecesse mais sobre ela, a fim de que viesse a ser interpretada, e posteriormente, superada pelo analisando.

Para Freud (1989/1905), o conceito de Transferência poderia ser descrito da seguinte forma:

São reedições, reproduções das moções e fantasias que, durante o avanço da análise, soem despertar-se e tornarem-se conscientes, mas com a característica (própria do gênero) de substituir uma pessoa anterior pela pessoa do médico. Dito de outra maneira: toda uma série de experiências psíquicas prévias e revividas, não como algo passado, mas como um vínculo atual com a pessoa do médico. (p.110)

A princípio, as ideias em torno da Transferência estavam voltadas exclusivamente para a realidade vivida na relação analista-analisando. No entanto, a proposta de se direcionar o olhar a respeito do fenômeno transferencial também para o campo da Educação, é algo que vem sendo discutido desde o início do século passado, inicialmente através do pedagogo Pfister e de alguns psicanalistas interessados na educação das crianças. Eles buscaram fazer uma conexão consistente entre a Psicanálise e a Pedagogia. Sabe-se, no entanto, que os contextos e as propostas provenientes do consultório psicanalítico, são diferentes da realidade de sala de aula. Dessa forma, não se podem generalizar as aplicações das técnicas utilizadas em situações distintas. Sobre esse aspecto, Millot (1987) faz referência da seguinte forma:

Será possível uma ‘educação analítica’, no sentido, por exemplo, de que teria um objetivo profilático com relação às neuroses, extraindo assim uma lição da experiência psicanalítica no que concerne ao valor patogênico da repressão das pulsões, geradora no recalque? Veremos como Freud, que durante certo tempo pensou ser possível depositar esperanças em tal função profilática da educação, foi levado mais tarde a enterrá-las. (p.7-8)

Dentro desse movimento dos psicanalistas que se voltaram para contribuir em prol da humanização da Educação, em que o sujeito da aprendizagem possa desenvolver-se em todo o seu potencial, surge Maria Cristina Kupfer, uma psicanalista de renome na educação brasileira. Kufper (1992) considera que o aluno é um sujeito movido pelo desejo de aprender e que o professor tem um papel fundamental nesse processo, visto que o desejo do aluno confere poder ao professor através da Transferência:

O desejo transfere sentido e poder à figura do professor, que funciona como um mero suporte esvaziado de seu sentido próprio, enquanto pessoa. Mas, que sentido esse desejo transfere? Como é que, em última análise, esse professor está sendo visto, já que é essa visão especial a mola propulsora do aprender? (p. 92)

Nessa perspectiva, é que nos envolvemos com a questão relativa ao Campo Transferencial vivenciado, em sala de aula, por professores e alunos, considerando que o fenômeno transferencial não ocorre apenas no bojo do tratamento psicanalítico. Ele se manifesta, também, em qualquer relação interpessoal significativa, inclusive na relação professor-aluno. A diferença é que, no consultório, a Transferência precisa ser interpretada e desbancada, a fim de que se rompa com a resistência e o tratamento continue se processando.

Decorrendo dos nossos questionamentos em torno do desejo de aprender, inerente ao aluno, passamos a pesquisar sobre o fenômeno da Transferência na realidade da Educação, mais precisamente, em sala de aula. Sabendo da dificuldade que é penetrar no ambiente em que os professores ministram as suas aulas e, ao mesmo tempo, interagem com seus alunos, aceitamos o desafio, e pedimos licença para entrar.

As percepções obtidas através das observações feitas durante as aulas, nas entrevistas com alguns professores e alunos da turma 8MD, e por intermédio dos desenhos e produções realizados por eles nos subsidiaram, para inferir sobre os desejos e sentimentos expressados do psiquismo dos participantes da pesquisa, a partir da intersubjetividade vivenciada em sala de aula.

Avaliamos, dessa maneira, que o Campo transferencial perpassa o ato educacional, e que, tanto o professor, como o aluno influenciam na atuação acadêmica e relacional, um do outro. Portanto, o professor e o aluno precisam ser vistos como sujeitos, com uma história de vida peculiar. Cabe, pois, ao professor, servir de “suporte” para os seus alunos, tendo discernimento para acolher as demandas emocionais deles, dentro do seu papel de formador, de educador.

O referido estudo foi organizado da seguinte forma: No capítulo 1, apresentamos de maneira acurada o pensamento freudiano sobre a Transferência, incluindo, as considerações feitas por Lacan. No capítulo 2, procuramos discorrer sobre a discussão em torno da conexão entre Psicanálise e Educação, enfocando a temática da Transferência no contexto educacional. No capítulo 3, apresentamos o método e os instrumentos utilizados no estudo de caso, descrevendo os passos feitos na investigação e os critérios de análise dos resultados. No capítulo 4, descrevemos e analisamos os dados, à luz da Psicanálise, além de discutirmos os resultados da pesquisa. Para concluir o estudo, como considerações finais, apresentamos algumas reflexões e sugestões para se trilhar um caminho em direção a uma Educação mais humana.

Ao investigarmos sobre a abrangente dimensão do inconsciente dinâmico, não tivemos a pretensão de esgotar o assunto pesquisado, mas de lançar luz num terreno que precisa ser mais iluminado.

**CAPÍTULO I**

**O CONCEITO DE TRANSFERÊNCIA NO CONTEXTO DA PSICANÁLISE**

***O subjetivo se instaura na irregularidade,***

***se constitui na esfera do desejo***

***e é o que nos diferencia como pessoa singular.***

Sara Paín

Embora vários princípios da psicanálise sejam bem conhecidos em termos gerais nas demais áreas das ciências humanas, e mesmo no senso comum, determinados conceitos, como é o caso da Transferência, parecem ainda necessitar de uma maior compreensão, por parte especificamente dos profissionais de educação. Portanto, torna-se necessário que haja um maior entendimento do campo transferencial nas relações travadas entre o analisando e seu psicoterapeuta dentro das quatro paredes do consultório, bem como no contexto da educação em se tratando das relações vivenciadas entre alunos e professores em sala de aula. Este estudo tem como objetivo ampliar essa compreensão. Dessa forma, será feito um resgate nos achados teóricos de Freud e um pequeno resumo do pensamento de Lacan no que diz respeito ao conceito de Transferência.

A Transferência é destacada por parte dos mais importantes psicanalistas como um dos conceitos fundamentais da Psicanálise, surgindo como uma expressão do inconsciente dinâmico. Esse fenômeno ocorre em todas as relações interpessoais, no entanto, no processo de análise este se apresenta de maneira peculiar, de acordo com o que preconizam os vários teóricos da Psicanálise. Através da Transferência, a teoria e a prática psicanalítica se encontram numa dialética interminável no processo de análise e na relação estabelecida entre o psicanalista e o paciente.

Apesar de não existir um pensamento uniforme entre os mais renomados psicanalistas do passado, nem entre os atuais, a respeito da Transferência, nota-se que todos entendem que a utilização adequada desse processo psicológico é de fundamental importância no avanço da análise dos pacientes neuróticos em tratamento psicanalítico. Portanto, faz-se necessário que se aprofunde no conhecimento da Transferência, caso se queira detectar e/ou lidar com as representações psíquicas registradas no inconsciente humano.

1.1 **- A TRANSFERÊNCIA EM FREUD**

Os pressupostos teóricos de Freud partem da ideia da existência do inconsciente, o qual é dinâmico e se expressa na vida consciente do ser humano através dos sonhos, dos lapsos de memória, dos chistes e dos sintomas. Dessa forma, ele privilegiou os conteúdos privados de seus pacientes, buscando a subjetividade expressada principalmente por meio dos relatos de seus sonhos. Foi perseguindo os rastros deixados pelos sonhos que Freud iniciou o tratamento com seus pacientes neuróticos e, à medida que avançava no tratamento desses pacientes, formulava sua teoria.

Freud, sendo médico, interessou-se em pesquisar certos fenômenos psicossomáticos vivenciados por alguns pacientes, o que o levou à busca da solução desses males que se tornavam muito comuns em sua época. De acordo com Garcia-Roza (1988), Freud já concebia a ideia de recalcamento, provavelmente, adquirida pelo conhecimento da teoria herbartiana de recalcamento. Posteriormente, o pesquisador desenvolveu o conceito de recalque, definindo-o como “o processo cuja essência consiste no fato de afastar determinada representação do consciente, mantendo-o à distância”. (Garcia-Roza, 1988, p. 153).

Freud estava na contramão da Ciência em sua época, por isso, ele encontrou grande resistência por parte da sociedade científica de Viena, em virtude de seus colegas não demonstrarem interesse por essas questões. Fenichel (1998), ao estudar a teoria psicanalítica das neuroses, observou o seguinte sobre o contexto científico vivenciado por Freud:

Há também quem afirme que, num período em que as ciências naturais se encontravam no apogeu, a contribuição de Freud consistiu em voltar-se contra o espírito dos tempos e em obrigar a reconhecer o irracional e o psicogênico, desafiando a superestimulação que se fazia do racionalismo. (p.1)

Em sua prática da medicina, Freud interessou-se inicialmente em descobrir a cura da histeria, que acometia, em especial, as mulheres, porém, com o seu engajamento na teoria e na prática psicanalítica, tornou-se um grande divisor de águas na busca do conhecimento sobre o ser humano. Garcia-Roza (1988) faz uma leitura da influência do pensamento freudiano na atual concepção de ser humano:

O fato é que, ao percorrermos o caminho empreendido por Freud – caminho esse que jamais poderá ser o “original”, mas um caminho recorrido - verificamos que seu começo, irredutível a qualquer origem estrangeira, é a produção do conceito de inconsciente que resultou numa clivagem da subjetividade. A partir desse momento a subjetividade deixa de ser entendida como um todo unitário, identificado com a consciência e sob o domínio da razão, para ser uma realidade dividida em dois grandes sistemas- o Inconsciente e o Consciente – e dominada por uma luta interna em relação à qual a razão é apenas um efeito de superfície. (p.22)

Dessa forma, o conceito de Transferência passa a ser perseguido por Freud no decorrer dos anos de experiência no consultório, tratando as mais diferentes facetas da neurose, ampliando assim, o entendimento da forma como o inconsciente dinâmico se apresentava na análise de cada paciente.

Freud não foi o primeiro teórico que concebeu a idéia de Transferência. Antes dele já se falava deste termo, no entanto, foi a partir de sua prática psicanalítica, num sucessivo aprofundamento das questões em torno do inconsciente dinâmico, que Freud foi percebendo a presença e a interferência do Campo Transferencial nas relações travadas entre o analisando e seu analista. Notou, ainda, a fundamental importância desse vínculo afetivo para a compreensão e o desenvolvimento do trabalho psicanalítico.

O primeiro contato que Freud teve com a ideia de Transferência, Übertragung em alemão, está registrado na Obra “*Estudos sobre a Histeria”*, em 1895, escrita ele em co-autoria com Breuer, em que a referida temática já vinha sendo discutida pelos autores, especialmente, no final de seu capítulo “*A Psicoterapia da Histeria”*, ainda de uma forma incipiente. Entretanto, sua busca sobre a Transferência se intensificou a medida que se interessava em lidar com os sonhos de seus pacientes, sendo estes vistos por ele como as expressões mais nobres do inconsciente dinâmico. Fundamentalmente, para Freud, os sonhos ocorrem como realizações de desejos. Em virtude desse interesse pelos sonhos, ele escreveu em 1900, a Obra inaugural da psicanálise “*A Interpretação dos Sonhos”.*

Nesta Obra inaugural, Freud trata a Transferência como uma maneira que o inconsciente encontra para transferir representações psíquicas muito importantes para representações mais assimiláveis pelo pré-consciente. Sobre essa função da Transferência no sonho, Freud diz o seguinte:

Com esta aprendemos que uma representação inconsciente, como tal, é inteiramente incapaz de penetrar no pré-consciente, transferindo para ela sua intensidade, e fazendo-se “encobrir” por ela. Aí temos o fato da “transferência”, que fornece uma explicação para inúmeros fenômenos notáveis da vida anímica dos neuróticos. A representação pré-consciente, que assim adquire imerecido grau de intensidade, pode ser deixada inalterada pela transferência ou ver-se forçada a uma modificação derivada do conteúdo da representação que efetua a transferência. (Freud, 1987/1900, p. 513)

Embora a ocorrência da Transferência tenha inicialmente sido descrita no processo do sonho, Freud (1900) também mencionava a ideia de que o analisando transferia representações infantis para a pessoa do médico. No entanto, segundo Laplanche e Pontalis (1999), nesse início das formulações freudianas da Transferência, ela era percebida por ele “apenas como um caso particular de deslocamento de afeto de uma representação para outra”, não fazendo parte intrínseca da relação terapêutica. Foi em “*Fragmento de Um caso de Histeria*” (1905), mais conhecido como o caso Dora, que Freud começou a aprofundar o conceito de Transferência, designando-a um papel primordial no tratamento psicanalítico.

Ao transcrever o caso Dora, Freud teve como objetivo demonstrar a prática psicanalítica no tratamento das psiconeuroses, mais especificamente da histeria, na busca de demonstrar evidências de sua teoria. Ele reforçou a ideia anteriormente descrita na obra “*A interpretação dos sonhos*”, em que os sonhos são concebidos como a expressão dos mais inconscientes desejos recalcados. Sobre os sonhos, Freud diz o seguinte:

O sonho é um dos caminhos pelos quais pode ascender à consciência o material psíquico que, em virtude da oposição criada por seu conteúdo, foi bloqueado da consciência, recalcado, e assim se tornou patogênico. O sonho é, em suma, um dos desvios por onde se pode fugir do recalcamento, um dos principais recursos do que se conhece como modo indireto de representação do psiquismo. (Freud, 1987/1900**,** p.23)

Durante o tratamento psicanalítico de Dora, foram interpretados por Freud dois sonhos da paciente, sendo que no auge do processo de interpretação do segundo sonho, ela abandonou a análise. Devido ao pouco tempo de análise da paciente, Freud (1989/1901, p.21) declarou o seguinte: *“*justamente, a parte mais difícil do trabalho técnico nunca entrou em jogo com essa paciente, pois o fator da “transferência”, considerado no final do caso clínico, não foi abordado durante o curto tratamento”.

É, portanto, no bojo da análise do caso Dora que Freud passa a considerar a Transferência ou “transferências” que ocorrem durante o tratamento psicanalítico. Dessa forma, ele organiza sua ideia sobre as transferências da seguinte forma:

São reedições, reproduções das moções e fantasias que, durante o avanço da análise, soem despertar-se e tornarem-se conscientes, mas com a característica (própria do gênero) de substituir uma pessoa anterior pela pessoa do médico. Dito de outra maneira: toda uma série de experiências psíquicas prévias e revividas, não como algo passado, mas como um vínculo atual com a pessoa do médico. (Freud, 1989/1901-1905, p.110)

Freud considera que as transferências apresentam-se em dois grupos. Um primeiro grupo formado pelas transferências que se mantêm inalteradas, e um segundo em que elas passam por uma revisão quando estão sob a influência do processo analítico. Sobre essa questão Freud declara o seguinte:

Algumas dessas transferências em nada se diferenciam de seu modelo, no tocante ao seu conteúdo, senão por essa substituição. São, portanto, para prosseguir na metáfora, simples reimpressões, reedições inalteradas. Outras se fazem com mais arte: passam por uma moderação de seu conteúdo, uma sublimação, como costumo dizer, podendo até tornarem-se conscientes ao se apoiarem em alguma peculiaridade real habitualmente aproveitada da pessoa ou das circunstâncias do médico. Portanto, são edições revistas, e não mais reimpressões. (Freud, 1989/1901-1905, p.110)

Para o autor, a presença da Transferência na prática analítica é algo inevitável, logo, cabe ao analista encontrar-se devidamente habilitado para identificá-la enquanto o paciente realiza a associação livre ou no ato de interpretar os seus sonhos, além do devido preparo para utilizá-la adequadamente ao falar sobre os desejos reprimidos detectados, especialmente, através dos relatos dos sonhos do paciente. Sobre a complexidade de se trabalhar a Transferência como técnica analítica, Freud diz o seguinte:

Somente a transferência é que se tem de apurar quase que independentemente, através de indícios ínfimos, e sem incorrer em arbitrariedades. Mas ela é incontornável, já que é utilizada para produzir todos os empecilhos que tornam o material inacessível ao tratamento, e já que só depois de resolvida a transferência é que surge no enfermo o sentimento de convicção sobre o acerto das ligações construídas [durante a análise]. (1989/1901-1905**,** p.111)

Diferentemente de outros tratamentos psicoterápicos, ou de outras situações de vivências interpessoais, a própria psicoterapia analítica provoca o surgimento da Transferência, visto ocupar-se da interpretação dos sonhos e de outros materiais ocultos no inconsciente e pré-consciente do analisando. A respeito disto, Freud declara:

O tratamento psicanalítico não cria a transferência, mas simplesmente a revela, como a tantas coisas ocultas na vida anímica. A única diferença manifesta-se em que, espontaneamente, o enfermo só evoca transferências ternas e amistosas que contribuam para a sua cura, não podendo ser este o caso, ele se afasta o mais rápido possível, sem ser influenciado pelo médico que não lhe é “simpático”. Na Psicanálise, por outro lado, de acordo com a sua colocação diferenciada dos motivos, despertam-se todas as moções (do paciente), inclusive as hostis; mediante sua conscientização elas são aproveitadas para fins de análise, e com isso, a transferência é repentinamente aniquilada. A transferência destinada a construir maior obstáculo à psicanálise converte-se em sua mais poderosa aliada quando se consegue detectá-la a cada surgimento e traduzi-la para o paciente. (1989/1901-1905,p. 111/112)

Na mesma Obra, o autor procura esclarecer ainda mais sobre essa questão, dizendo o seguinte:

Devo estender-me um pouco mais para tornar essa questão inteligível. Durante o tratamento psicanalítico, pode-se dizer com segurança que uma nova formação de sintomas fica regularmente sustada. A produtividade da neurose, porém, de modo algum se extingue, mas se exerce na criação de um gênero especial de formações de pensamento, em sua maioria inconsciente, as quais se podem dar o nome de “transferências”. (p.110)

Para Fenichel (1998), a produção da Transferência ocorre de duas maneiras na situação analítica:

O ambiente a que se reage tem caráter relativamente uniforme e constante, pelo que o componente transferencial das reações se torna muito mais pronunciado. (2) Enquanto noutras situações as pessoas reagem às ações e palavras de outras – com o que provocam novas reações e criam novas realidades, tudo isso obscurecendo o caráter da ação original- o analista, ao contrário não provoca realmente o paciente e lhe reage às explosões afetivas apenas pelo fato de que o faz consciente do seu comportamento. Daí por que o caráter transferencial dos sentimentos do paciente se faz mais claro. A reação do analista à transferência é a mesma que aquela que ele assume em relação a qualquer outra atitude do paciente: ele interpreta; vê na atitude do paciente um derivado de impulsos inconscientes e tenta mostrar-lhe isso. (p.25)

O cuidado e destreza do analista diante das associações livres do paciente devem ocorrer em cada instante da análise. Freud conclui seu relato sobre a análise do caso Dora, reconhecendo que, no tratamento desta paciente, não conseguiu dominar a tempo a Transferência. Apesar de ter ficado perceptível para Freud, desde o início do tratamento, que a paciente lhe tinha colocado no lugar de seu pai, bem como, no decorrer do processo analítico novamente o colocara no lugar de um homem por quem estava apaixonada, o Sr. K., ele não mencionou nada para a sua paciente, deixando de trabalhar a Transferência neste caso, visto ainda trata-se de algo muito novo e estranho para o médico. Sobre essa questão, Freud menciona o seguinte:

Mas fiquei surdo a essa primeira advertência, pensando a ter tempo de sobra, já que não se apresentaram outros estágios da transferência e ainda não se esgotaram o material para análise. Assim, fui surpreendido pela transferência, e por causa desse “x” que me fazia lembrar-lhe o Sr. K. ela se vingou de mim como queria vingar-se dele, e me abandonou como se acreditara enganada e abandonada por ele. (1989/1901-1905, p.113)

Dessa forma, o médico utilizou-se do caso Dora para demonstrar o quanto é importante para o progresso do trabalho analítico que a Transferência seja devidamente percebida no tempo certo e no aspecto do inconsciente, para que as resistências mais inconscientes sejam esclarecidas para o paciente. Mesmo que as interpretações desvendem desejos difíceis de serem revelados pelo analista, estas devem ser expostas ao analisando, a fim de que este venha a livrar-se da culpa e da dor com a qual está afligido.

Neste caso, a paciente vingou-se do seu médico, encerrando sua análise, pois se manteve “presa” a uma transferência, reagindo com Freud como fizera na realidade, no relacionamento com o Sr. K. . Ela atuou em análise da mesma forma como vinha fazendo em sua vida fora do consultório, não tendo oportunidade de trabalhar essa questão no tratamento com Freud, privando-o “da satisfação de livrá-la muito mais radicalmente de seus padecimentos”*.* (Freud, 1989/1901-1905, p.115)

A partir desse caso, Freud inicia um longo percurso na evolução do seu pensamento com respeito à Transferência, descrito posteriormente em seus enunciados e delineados nos casos clínicos por ele descritos.

Um marco que possibilitou iluminar a compreensão do Campo Transferencial no processo de análise de pacientes neuróticos foi à elaboração teórica em cima do que Freud chamou de complexo de Édipo. Para demonstrar o desejo erótico da criança por sua mãe, ele emprestou a ideia do mito grego de Édipo, no qual, em linhas gerais, o jovem mata seu pai para relacionar-se de maneira incestuosa com sua mãe e isso lhe custa ficar cego para o resto da vida.

De acordo com Laplanche e Pontalis (1999, p.517), “a integração progressiva da descoberta do complexo de Édipo não poderia deixar de repercutir na forma como Freud compreende a transferência”. Portanto, este conceito central em psicanálise, também, teve uma evolução progressiva na história da prática e da teoria Psicanalítica.

Garcia-Roza (1988) mostra que as concepções freudianas sobre o complexo de Édipo foram aprofundando de acordo com o tempo e com a compreensão dos fenômenos psíquicos percebidos nos casos atendidos por ele. Sobre a ideia freudiana inicial do complexo de Édipo, ele diz o seguinte:

Se tomarmos como exemplo o texto das Cinco lições de psicanálise (Freud, vol. XI) encontraremos o autor às voltas com uma concepção de Édipo, ainda demasiadamente centrada no sujeito apesar do caráter de interdependência dinâmica que ele implica. Poderíamos dizer que o Édipo é aqui pensado como uma estrutura, mas que essa estrutura não é vista como uma estrutura estruturante senão aproximadamente. Freud refere-o à escolha feita pela criança. Inicialmente a criança toma ambos os pais ou preferencialmente a mãe como objeto de seus desejos eróticos. Essa relação erótica é feita de amor e de ódio: amor à mãe e ódio ao pai. Apesar de Freud fazer uma referência explícita ao mito de Édipo e de apontá-lo como uma expressão desse desejo infantil, ele ainda não emprega o termo “complexo de Édipo”, mas sim o termo “complexo nuclear”. (p.218)

Com o passar do tempo, houve, então, uma maior compreensão dos conceitos fundamentais da Psicanálise, sendo que o fenômeno transferencial também precisava ser mais elucidado na teoria freudiana do inconsciente dinâmico. É exatamente o que Freud propõe ao escrever o capítulo “*A Dinâmica da Transferência*” em 1912. Sobre essa questão, ele diz o seguinte: “Gostaria de, nas páginas seguintes, acrescentar algumas considerações destinadas a explicar como a transferência é necessariamente ocasionada durante o tratamento psicanalítico, e como vem ela a desempenhar neste seu conhecido papel.” (p.133)

A teoria das pulsões em Psicanálise é de fundamental importância para que se tenha um maior entendimento da maneira como ocorre a Transferência na experiência do ser humano. Embora não se faça necessário um prolongamento deste tema, visto não ser o objetivo do presente trabalho, vale à pena fazer uma relação entre a concepção dos desejos sexuais originários na infância e o processo como ocorre a Transferência na vida adulta. Sobre essa questão Freud declara:

Ora, nossas observações demonstram que somente uma parte daqueles impulsos que determinam o curso da vida erótica passou por todo o processo de desenvolvimento psíquico. Esta parte está dirigida para a realidade, acha-se à disposição da personalidade consciente e faz parte dela. Outra parte dos impulsos libidinais foi retida no curso do desenvolvimento; mantiveram-na afastada da personalidade consciente e da realidade, e, ou foi impedida de expansão ulterior, exceto na fantasia, ou permaneceu totalmente no inconsciente, de maneira que é desconhecida pela consciência da personalidade. Se a necessidade que alguém tem de amar não é inteiramente satisfeita pela realidade, ele está fadado a aproximar-se de cada nova pessoa que encontre com idéias libidinais antecipadas. (Freud, 1912, p.134)

Assim, justifica-se a existência da Transferência na análise de pacientes neuróticos, visto que a demanda pulsional ou a catexia, nesses casos, é bastante evidenciada, sendo dirigida obviamente à figura do analista como alguém que se propõe a funcionar como seu cuidador.

Para Freud, o processo psicodinâmico do paciente em análise dirige-se em direção ao seu médico, da seguinte maneira:

A catexia incluirá o médico em uma das “séries” psíquicas que o paciente já formou. Se a ‘imago paterna’ para utilizar o termo adequado utilizado por Jung (1911, p. 164), foi o fator decisivo no caso, o resultado concorrerá com as relações reais do indivíduo com o seu médico. Mas a transferência não se acha presa a este protótipo específico: pode surgir também semelhante à imago materna ou à imago fraterna. (Freud, 1912, p.135)

Torna-se importante ressaltar que estão incluídas nesse processo as representações conscientes como, em especial, as inconscientes, as quais foram retidas pela censura de uma instância psíquica chamada por Freud de superego, por tratar-se de desejos não aceitos pela realidade externa. Assim, o paciente irá transferir ou associar ao médico ideias ou representações as quais já fazem sentido para ele, visto terem sido registradas anteriormente numa relação desenvolvida, sobretudo, na primeira infância, em que os primeiros vínculos afetivos significativos foram delineados pela pessoa em tratamento.

Para Freud, a Transferência ocorre devido à própria neurose e não é criada pelo processo de análise. Dessa forma, pode-se deduzir de sua afirmação a esse respeito, que o fenômeno transferencial está presente em todas as relações desenvolvidas por pessoas neuróticas, principalmente, quando estas se encontram em situação de tratamento ou sob cuidado de outrem. Isso ocorre possivelmente devido à demanda de afeto existente no neurótico, que tentará preencher essa falta com alguém que se aproxime, criando um vínculo afetivo suficientemente importante, de forma que lhe pareça, em sua fantasia, encaixar-se plenamente em um tipo significativo ou num objeto amoroso.

Essa discussão sobre a presença da Transferência no processo psicanalítico era algo que inquietava os psicanalistas no momento em que Freud escreveu o capítulo “*A Dinâmica da Transferência”*, constituindo-se um problema a ser solucionado pelo Pai da Psicanálise. Provavelmente, os psicanalistas estavam sendo acusados de estar estimulando os pacientes a trazerem à tona afetos e sensações do tipo sexual ou erótico, ligado à pessoa do médico. A psicanálise foi sempre questionada por teóricos de outros saberes devido à ênfase dada ao aspecto sexual, em que a teoria das pulsões está na base de toda a teoria psicanalítica.

Sobre o ponto em que a ocorrência da Transferência estava vinculada ao processo psicanalítico, Freud (1912) diz o seguinte:

Contudo, se examinarmos a situação mais de perto, podemos pelo menos dissipar o primeiro de nossos dois problemas. Não é fato que a transferência surja com maior intensidade e ausência de coibição durante a psicanálise que fora dela. Nas instituições em que doentes dos nervos são tratados de modo não analítico, podemos observar que a transferência ocorre com maior intensidade e sob as formas mais indignas, chegando a nada menos que servidão mental e, ademais, apresentando o mais colorido erótico. (p.136)

Um segundo problema inquietava os psicanalistas, o fato de a transferência tornar-se a maior resistência do paciente ao processo do tratamento analítico, sendo que em outros tipos de psicoterapias, a Transferência “deve ser encarada como veículo de cura e condição de sucesso” (Freud, 1912, p.135). Em linhas gerais, Freud descreveu como a Transferência surge na análise de pacientes neuróticos, como resistência, a fim de impossibilitar que os desejos inconscientes do analisando sejam interpretados por seu analista e, assim, seja revelado o núcleo patogênico, causador da neurose:

Pois nossa experiência demonstrou - e o fato pode ser confirmado com tanta frequência quanto o desejarmos – que se as associações de um paciente faltam, a interrupção pode invariavelmente ser removida pela garantia de que ele está sendo dominado, momentaneamente, por uma associação relacionada com o próprio médico, ou com algo a este vinculado. Assim que esta explicação é fornecida, a interrupção é removida ou a situação se altera, de uma em que as associações faltam para outra em que elas estão sendo retidas. À primeira vista, parece ser uma imensa desvantagem, para a psicanálise como método, que aquilo que alhures constitui o fator mais forte no sentido do sucesso nela se transforme no mais poderoso meio de resistência. (Freud, 1912, p.135)

Diante de uma discussão bastante relevante como essa para a psicanálise, Freud precisou deter-se de maneira mais detalhada, para abordar o tema com um maior aprofundamento sobre a Transferência como resistência ao tratamento.

Além da necessidade de compreensão do mecanismo da transferência na análise, tornou-se necessário que se entendesse como a psiconeurose foi concebida na teoria descrita por Freud e por outros psicanalistas de sua época, visto que a Transferência é um fruto da neurose. Ele fala sobre as psiconeuroses levando em consideração os conceitos de introversão e de libido:

Uma precondição invariável e indispensável de todo desencadeamento de uma psiconeurose é o processo a que Jung deu o nome apropriado de ‘introversão’. Isto equivale a dizer: a parte da libido que é capaz de se tornar consciente e se acha dirigida pela realidade é diminuída, e a parte que se dirige para longe da realidade e é inconsciente, e que, embora ainda possa alimentar as fantasias do indivíduo, pertence, todavia ao inconsciente, é proporcionalmente aumentada. A libido (inteiramente ou em parte) entrou num curso regressivo e reviveu as imagos infantis do indivíduo. (Freud, 1912,vol. XII, p. 136-137)

Assim, as psiconeuroses são formadas e mantidas pela introversão da libido que é atraída pelos complexos inconscientes. Portanto, no tratamento psicanalítico, esta não deve ser mantida num estado de regressão, numa caverna inconsciente, mas sim puxada para o mundo da consciência, para a realidade. Com isso, é deflagrada uma verdadeira guerra entre a libido retida no inconsciente do analisando e o trabalho de interpretação próprio do processo analítico. É como se o analista precisasse, a fim de ajudar seu paciente no processo de cura, retirar os demônios que insistem em permanecer no mais profundo abismo. Freud (1912) diz o seguinte a esse respeito:

O tratamento analítico passa a segui-la; ele procura rastrear a libido, torná-la acessível à consciência e, enfim, útil à realidade. No ponto em que as investigações da análise deparam com a libido retirada em seu esconderijo, está fadado a irromper um combate, todas as forças que fizeram a libido regredir erguer-se-ão como ‘resistências’ ao trabalho da análise, a fim de conservar o novo estado de coisas. Pois se a introversão ou regressão da libido não houvesse sido justificada por uma relação específica entre o indivíduo e o mundo externo- enunciado, em termos mais gerais, pela frustração da satisfação – e se não se tivesse, no momento, tornado mesmo conveniente, não teria absolutamente ocorrido. (p. 137)

A resistência surge então como uma defesa do inconsciente, para que a libido seja mantida ‘escondida’, longe das vistas da consciência e da realidade externa. O mecanismo da transferência é dessa forma deflagrado, visto que a libido sentiu-se ameaçada em despertar as imagos infantis recalcadas no inconsciente. Cabe, portanto, ao trabalho de análise, liberar a libido da atração do inconsciente, em que a mesma se encontra tenazmente fixada e sem ‘interesse’ algum de ser removida. Surge, assim, a força de resistência que procura impedir a remoção da libido daquele estado de aparente acomodação, mas que acaba por produzir os mais diversos sintomas psicossomáticos no paciente, sendo isso próprio das neuroses, para uma situação de completa exposição dos desejos vergonhosos e que, consequentemente, irá provocar culpa no paciente. Sobre o percurso da resistência no processo analítico, Freud diz o seguinte: “A resistência acompanha o tratamento passo a passo. Cada associação isolada, cada ato da pessoa em tratamento tem de levar em conta a resistência e representa uma reconciliação entre as forças que estão lutando no sentido do restabelecimento e as que lhe opõem.” (1912, p.138)

Freud afirma que é no conflito travado no interior do paciente em que a libido ensaia um desprendimento do lugar em que ficou instalada por tanto tempo; é justamente nesse ponto do processo de análise que a transferência encontra uma oportunidade para aparecer em cena. Ele discorre sobre isso da seguinte forma:

Quando algo do material complexivo (no tema geral do complexo) serve para ser transferido para a figura do médico, essa transferência é realizada; ela produz a associação seguinte e se anuncia por sinais de resistência- por uma interrupção, por exemplo. Inferimos desta experiência que a ideia transferencial penetrou na consciência à frente de quaisquer outras associações possíveis, porque ela satisfaz a resistência. Um evento desse tipo se repete inúmeras vezes no decurso de uma análise. Reiteradamente, quando nos aproximamos de um complexo patogênico, a parte desse complexo capaz de transferência é empurrada em primeiro lugar para a consciência e defendida com a maior obstinação. (Freud, 1912, p. 138)

Freud (1912), no entanto, ressalta que a porção patológica selecionada pela resistência transferencial não, necessariamente, precisa ser a mais importante no complexo neurótico. Ele diz que “o valor do objeto pode ser puramente tático e surgir talvez apenas nesta determinada batalha”. (p.138)

Ao prosseguir o trabalho de análise, a Transferência passa a ser por excelência, o campo de batalha escolhido pelo conflito intrapsíquico. Freud, então, informa sobre como o paciente se utiliza do Campo transferencial para deformar o material patogênico, o qual recusa, agarrando-se com todas as suas forças na dimensão do inconsciente para não se deixar revelar à consciência:

Quanto mais um tratamento analítico demora e mais claramente o paciente se dá conta de que as deformações do material patogênico não podem, por si próprias, oferecer qualquer proteção contra sua revelação, mais sistematicamente faz ele uso de um tipo de deformação que obviamente lhe concede as maiores vantagens- a deformação mediante a transferência. Essas circunstâncias tendem para uma situação na qual, finalmente, todo conflito tem de ser combatido na esfera da transferência. (Freud, 1912, p. 139)

Quando se analisa a questão da Transferência ser o principal agente da resistência do paciente em análise, pode-se, a princípio, deduzir que se trata de algo incongruente, visto que dessa forma a relação interpessoal entre o analisando e seu analista se constituiria em algo demasiadamente hostil ou permeada excessivamente de desejos eróticos dirigidos ao analista. Esse tipo de relação seria marcado pela batalha constante proveniente da transferência das representações do paciente para a pessoa do médico e, do outro lado, para as interpretações deste dirigidas ao paciente, com base nas transferências percebidas durante o processo de análise.

A resposta a essa questão foi desenvolvida por Freud, quando pode perceber no atendimento dos muitos casos por ele realizados, a ocorrência de alguns tipos de transferências que podem coexistir no processo de análise. Ele descreve essas transferências da seguinte forma:

Percebemos afinal que não podemos compreender o emprego da transferência como resistência enquanto pensarmos somente em ‘transferência’. Temos que nos resolver a distinguir uma transferência ‘positiva’ de uma ‘negativa’, a transferência de sentimentos afetuosos da dos hostis, e tratar separadamente os dois tipos de transferência para o médico. A transferência positiva é ainda divisível em transferência de sentimentos amistosos ou afetuosos, que são acessíveis à consciência, e transferência de prolongamentos desses sentimentos no inconsciente. Com referência aos últimos, a análise demonstra que invariavelmente remontam a fontes eróticas. (Freud, 1912, p. 140)

Com relação à transferência positiva, Freud entende que sua base é da esfera da sexualidade. Assim, para ele, todas as relações interpessoais em que existe um vínculo afetivo, têm um componente erótico suavizado, proveniente de uma relação com o objeto de amor anteriormente vivenciado pela pessoa. Se não vejamos:

E somos assim levados à descoberta de que todas as relações emocionais de simpatia, amizade, confiança e similares, das quais podemos tirar bons proveitos em nossas vidas, acham-se geneticamente vinculadas à sexualidade e se desenvolveram a partir de desejos puramente sexuais, através da suavização de seu objeto sexual, por mais puros e não sensuais que possam parecer à nossa auto-percepção consciente. Originalmente, conhecemos apenas objetos sexuais, e a psicanálise demonstra-nos que pessoas que em nossa vida real são simplesmente admiradas ou respeitadas podem ainda ser objetos sexuais para nosso inconsciente. (Freud, 1912, p. 140)

Assim, para Freud, não são todas as facetas da transferência que importam para lidar com a resistência no processo analítico. Ele identifica que, para o analista, apenas aquele tipo relacionada à transferência negativa e também a parte da transferência positiva em que os impulsos eróticos foram reprimidos é que irão servir para combater à resistência ao tratamento. Quanto à transferência positiva, em que ocorrem os sentimentos amistosos do paciente para o seu médico, ela é necessária para a instalação e para a manutenção do processo de tratamento, não somente numa abordagem psicanalítica, mas também em qualquer tratamento psicoterápico. Sobre essa questão, Freud diz o seguinte:

Se ‘removermos’ a transferência por torná-la consciente, estamos desligando apenas, da pessoa do médico, aqueles dois componentes do ato emocional; o outro componente admissível à consciência e irrepreensível, persiste, constituindo o veículo de sucesso na psicanálise, exatamente como o é em outros métodos de tratamento. (Freud, 1912, p.140)

Cabe ao psicanalista utilizar adequadamente esse vínculo afetuoso com o paciente, incentivando-o a continuar insistindo com as suas questões, mesmo que sejam difíceis de enfrentar, a fim de que venha melhorar sua vida psíquica.

Percebe-se, dessa forma, que os fenômenos de resistência da transferência é algo detectado e tratado no andamento de um processo psicanalítico. No entanto, Freud (1912) afirma que, da mesma forma, como ocorre a incidência em pacientes neuróticos que estão sendo tratados pelo método analítico, assim também acontece em outras situações, em que não são utilizados os pressupostos teóricos e nem as técnicas da psicanálise. Ele diz que a diferença está no fato de que nesses casos, a Transferência não é identificada, ou quando acontece a percepção do fenômeno, é encoberta e não revelada. Em muitos tratamentos, o objetivo é que o paciente se livre dos sintomas e não que venha a superar a ansiedade, por exemplo.

Freud destaca o fenômeno da ambivalência de sentimentos, algo que ocorre no cotidiano dos relacionamentos interpessoais, mas que é bastante percebido no tratamento de pacientes neuróticos na perspectiva da Psicanálise. Ao referir-se sobre a transferência negativa, Freud afirma o seguinte a respeito do fenômeno da ambivalência:

Nas formas curáveis de psiconeurose, ela é encontrada lado a lado com a transferência afetuosa, amiúde dirigidas simultaneamente para a mesma pessoa. Bleuler adotou o excelente termo ‘ambivalência’ para descrever este fenômeno. Até certo ponto, uma ambivalência de sentimento deste tipo parece ser normal, mas um alto grau dela é, certamente, peculiaridade especial de pessoas neuróticas. Nos neuróticos obsessivos, uma separação antecipada dos ‘pares de contrários’ parece ser característica de sua vida instintual e uma de suas precondições constitucionais. A ambivalência nas tendências emocionais dos neuróticos é a melhor explicação para a sua habilidade em colocar as transferências a serviço da resistência. Onde a capacidade de transferência tornou-se essencialmente limitada a uma transferência negativa, como é o caso dos paranóicos, deixa de haver qualquer possibilidade de influência ou cura. (Freud, 1912, p.142)

Nesse ponto, Freud entende que a Transferência é uma peculiaridade dos neuróticos, os quais apresentam uma demanda de amor que necessita ser constantemente atualizada a cada pessoa com quem cria um novo vínculo afetivo. No caso dos psicóticos, Freud não indica o método psicanalítico, posto que estes não possam transferir, pelo menos no aspecto da transferência positiva, não criando, assim um vínculo afetuoso, de confiança suficiente para a cura. Embora esta seja a posição de Freud até o final de sua vida, outros psicanalistas, como é o caso de Melaine Klein e de Winnicott buscaram outras formas de alcançar pacientes psicóticos através do método da Psicanálise.

Assim, o que parecia a princípio uma tarefa fácil para o analisando, quando exercia a regra fundamental da Psicanálise, a qual consiste em falar tudo que vier à mente sem censura (associação livre), vai se tornando muito difícil, visto que entra em cena a resistência transferencial, provocando um silêncio e certa indiferença às interpretações de seu analista.

No capítulo “*Recordar, repetir e elaborar*”, Freud faz novas recomendações sobre a técnica da psicanálise, este estabelece uma relação entre a compulsão à repetição que se instala no processo psicanalítico e a resistência transferencial:

Logo percebemos que a transferência, é ela própria, apenas um fragmento da repetição e que a repetição é uma transferência do passado esquecido não apenas para o médico, mas também para todos os outros aspectos da situação atual. Devemos estar preparados para descobrir, portanto, que o paciente submeteu-se à compulsão à repetição, que agora substitui o impulso a recordar, não apenas em uma atitude pessoal para com o médico, mas também em cada diferente atividade e relacionamento que podem ocupar sua vida na ocasião - se, por exemplo, se enamora, incumbe-se de uma tarefa ou inicia um empreendimento durante o tratamento. (Freud, 1914, p. 197)

Ainda nesse mesmo texto, Freud ressalta a coexistência da transferência positiva e da negativa no processo de análise, e como ocorre o despertar da resistência através da transferência negativa:

Se o paciente começa o tratamento sob os auspícios de uma transferência positiva branda e impronunciada, ele lhe torna possível, de início, desenterrar suas lembranças tal como o faria sob hipnose, e, durante este tempo, seus próprios sintomas patológicos acham-se inativos. Mas se, à medida que a análise progride, a transferência se torna hostil ou excessivamente intensa e, portanto, precisando de repressão, o recordar imediatamente abre caminho à atuação (acting out). Daí por diante, as resistências determinam a sequência do material que deve ser repetido. O paciente retira do arsenal do passado as armas com que se defende contra o progresso do tratamento - armas que lhe temos de arrancar, uma por uma. (Freud, 1914, p.197-198)

O mesmo autor conclui então o seu texto “*A Dinâmica da Transferência”* fazendo uma síntese da dinâmica psíquica, e mais precisamente do inconsciente, em que a energia pulsional se apresenta resistente em “permitir” que a libido, inacessível à consciência, possa ser revelada da forma como o tratamento psicanalítico impõe. É, pois, a partir do conflito que o analisando se torna capaz de encarar a realidade psíquica com a qual precisa lidar para livrar-se de sua patologia. Ele descreve essa situação psicológica da seguinte forma:

No processo de procurar a libido que fugira do consciente do paciente, penetramos no reino do inconsciente... Tal como acontece nos sonhos o paciente encara os produtos do despertar de seus impulsos inconscientes como contemporâneos e reais; procura colocar suas paixões em ação sem levar em conta a situação real. O médico tenta compeli-lo a ajustar esses impulsos emocionais ao nexo do tratamento e da história de sua vida, a submetê-los à consideração intelectual e compreendê-lo à luz de seu valor psíquico. Esta luta entre o médico e o paciente, entre o intelecto e a vida instintual, entre a compreensão e a procura da ação, é travada, quase exclusivamente, nos fenômenos da transferência. É nesse campo que a vitória tem de ser conquistada – vitória cuja expressão é a cura permanente da neurose. (Freud, 1912, p. 143)

Diante do desafio proposto por Freud para si mesmo e aos demais psicanalistas em batalhar contra os fenômenos da transferência que são despertados no processo analítico, a qual é travada no campo da realidade psíquica, surge a angústia de ter que engajar-se devidamente numa luta que não é sua e sim do paciente, sendo que este irá de muitas maneiras resistir em deixar que o seu analista participe no conflito em que está vivenciando passando a controlar os fenômenos transferenciais, e assim, numa parceria analista-analisando, possam vencer os núcleos patogênicos e, consequentemente, obtenham sucesso no tratamento ao possibilitar um estilo de saúde psíquica na vida do analisando.

No início de 1915, Freud publicou um artigo que deu um fechamento teórico sobre a temática da transferência. Embora ainda trate desse assunto em outros textos, não se deteve mais na técnica e na teoria específica dos fenômenos transferenciais. Em “*Observações Sobre o Amor Transferencial*”, o autor desenvolve com maestria as situações ligadas à Transferência na relação amorosa do analisando para com o seu analista. No período em que escreveu esse artigo, ele já contava com bastante experiência no manejo com esse fenômeno e, portanto, podia auxiliar os novos psicanalistas nessas questões:

Todo principiante em psicanálise provavelmente se sente alarmado, de início, pelas dificuldades que lhe estão reservadas quando vier a interpretar as associações do paciente e lidar com a reprodução do reprimido. Quando chega a ocasião, contudo, logo aprende a encarar estas dificuldades como insignificantes e, ao invés, fica convencido de que as únicas dificuldades realmente sérias que tem de enfrentar residem no manejo da transferência. (Freud,1915, p. 208)

O teórico destaca nesse texto algo muito comum na análise de pacientes com histeria, e que já ocorria desde os primeiros casos tratados por ele com a técnica psicanalítica, quando esta ainda era incipiente e necessitava de um suporte teórico mais consistente. Ele passa, então, a sinalizar a situação em que ocorre a transferência de afetos da paciente para o seu médico: “O que tenho em mente é o caso em que uma paciente demonstra, mediante indicações inequívocas, ou declara abertamente, que se enamorou como qualquer outra mulher mortal poderia fazê-lo, do médico que a está analisando.” (Freud, 1915, p. 208)

Freud tentou se colocar no lugar de uma pessoa leiga que observa essa situação por ele apresentada e imagina alguns desfechos para a relação afetiva instaurada na vivência da análise. A esse respeito, ele diz o seguinte:

Se uma paciente enamorou-se de seu médico, parece a tal leigo que são possíveis apenas dois desfechos. Um, que acontece de modo comparativamente raro, é que todas as circunstâncias permitam uma união legal e permanente entre eles; o outro, mais frequente, é que o médico e paciente se separem e abandonem o trabalho que começaram e que deveriam levar ao restabelecimento dela, como se houvesse sido interrompido por algum fenômeno elementar. Há, sem dúvida, um terceiro desfecho compatível com a continuação do tratamento. É que eles iniciem um relacionamento amoroso e que não se destina a durar para sempre. Mas esse caminho é impossível por causa da moralidade convencional e dos padrões profissionais. (Freud, 1915, p. 209)

Entra no cenário da Psicanálise, a questão da Ética profissional em virtude de o analista lidar com seus pacientes que, geralmente, encontram-se em situação de extrema carência emocional e/ou sexual. Porém, o que Freud está levantando é um questionamento cujo interesse está além do aspecto moral e ético. Sua busca o leva a entender e, ao mesmo tempo, repassar aos seus colegas psicanalistas, as implicações teóricas envolvidas nessa situação vivenciada no consultório. Olhando sob a perspectiva de um psicanalista, o autor avalia o segundo desfecho descrito por ele:

Após a paciente ter-se enamorado de seu médico, eles se separam; o tratamento é abandonado. Mas logo o estado da paciente obriga-a a fazer uma nova tentativa de análise, com outro médico. O que acontece a seguir é que ela sente ter-se enamorado deste segundo médico também; e, se romper com ele e recomeçar outra vez, o mesmo acontecerá com o terceiro médico, e assim por diante. (Freud, 1915, p. 209)

Para Freud, esse fenômeno é de fundamental importância para a Psicanálise, visto que é no Campo transferencial que as defesas psíquicas utilizarão de todas as suas forças, a fim de servir como resistência ao tratamento. Assim, cada parte implicada na situação afetiva pode percebê-la a partir do seu ponto de vista, ou seja, do analista e do analisando.

O Campo transferencial que envolve a situação afetiva, ou dita de forma mais precisa, o amor transferencial, vista sob a perspectiva do analista, é bastante útil e preciosa para o progresso da análise. Freud adverte, no entanto, que o fenômeno não deve ser encarado pelo analista como algo normal, comparado a uma conquista que poderia acontecer rotineiramente fora do consultório. Ele mencionou nesse artigo a possibilidade do analista contratransferir para o analisando os seus próprios desejos e sentimentos, como numa situação comum de conquista amorosa:

Para o médico, o fenômeno significa um esclarecimento valioso e uma advertência útil contra qualquer tendência a uma contratransferência que pode estar presente em sua própria mente. Ele deve reconhecer que o enamoramento da paciente é induzido pela situação analítica e não deve ser atribuído aos encantos de sua própria pessoa; de maneira que não tem nenhum motivo para orgulhar-se de tal ‘conquista’, como seria chamada fora da análise. (Freud, 1915, p. 209-210)

A devida compreensão dessa realidade deve levar o analista a estar sempre alerta diante do exercício do papel de cuidador de um paciente que tem dificuldade de amar adequadamente, bem como consigo mesmo, tendo que estar vigilante diante de seus próprios desejos e sentimentos.

Segundo Freud, não seria prudente por parte dos psicanalistas fomentarem a transferência erótica em seus analisandos. O fenômeno transferencial deve ocorrer de forma espontânea. Se não vejamos o que ele diz sobre isso:

Chegou ao meu conhecimento que alguns médicos incentivam o surgimento da transferência erótica ou até mesmo as instam a ‘ir em frente e enamorar-se do médico, de modo que o tratamento possa progredir’. Dificilmente posso imaginar procedimento mais insensato. Assim procedendo, o analista priva o fenômeno do elemento de espontaneidade que é tão convincente e cria para si próprio, no futuro, obstáculos difíceis para superar. (Freud, 1915, p.211)

Retornar ao tema da resistência se faz necessário para entender a razão por que uma paciente que, no início do tratamento facilitava o processo de análise quando aceitava falar de forma tão espontânea sobre tudo o que lhe vinha à mente, pois se encontrava enamorada por seu analista, logo silencia, deixando de associar livremente. Freud afirma que, em virtude de uma irrupção de uma apaixonada exigência de amor, a paciente inicia um processo de resistência através do amor transferencial:

Agora, tudo isto passou. Ela ficou inteiramente sem compreensão interna (insight) e parece estar absorvida em seu amor. Ademais, essa modificação ocorre muito regularmente na ocasião precisa em que se está tentando levá-la a admitir ou recordar algum fragmento particularmente aflitivo e pesadamente reprimido da história de sua vida. Ela esteve enamorada, portanto, por longo tempo; mas agora a resistência está começando a utilizar o seu amor a fim de estorvar a continuação do tratamento, desviar todo o seu interesse do trabalho e colocar o analista em posição canhestra. (Freud, 1915, p. 212)

A fim de continuar o tratamento com sua paciente diante do fato de que ela expôs sua transferência erótica ao seu analista de uma maneira explícita ou deu a entender de uma forma mais velada, surge à necessidade de escolher um caminho a seguir. Freud instrui seus colegas psicanalistas a não tentar extirpar de suas pacientes esse desejo. Sobre isso, ele diz o seguinte:

Instigar a paciente a suprimir, renunciar ou sublimar seus instintos, no momento em que ela admitiu sua transferência erótica, seria, não uma maneira analítica de lidar com eles, mas uma maneira insensata. Seria exatamente como se, após invocar um espírito dos infernos, mediante astutos encantamentos, devêssemos mandá-lo de volta para baixo, sem lhe haver feito uma única pergunta. Ter-se-ia trazido o reprimido à consciência, apenas para reprimi-lo mais uma vez, num susto. Não devemos iludir-nos sobre o êxito de qualquer procedimento desse tipo. Como sabemos, as paixões pouco são afetadas por discursos sublimes. A paciente sentirá apenas humilhação e não deixará de vingar-se por ela. (Freud, 1915, p.213-214)

Alguns psicanalistas queriam dar uma solução para este caso, alimentando na paciente o seu sentimento amoroso sem, contudo, concretizar fisicamente esse amor. Isso seria utilizado como estratégia para que a paciente pensasse que está sendo correspondida pelo analista até que ela possa elaborar melhor seus desejos. Freud diz que não concorda com essa saída tática, visto que a análise está baseada na sinceridade. Ele ainda deixa claro sobre o perigo do analista permitir-se envolver afetivamente pela paciente, mesmo que seja apenas um pouco. Sobre essa questão diz o seguinte:

Além disso, a experiência de se deixar levar um pouco por sentimentos ternos em relação à paciente não é inteiramente sem perigo. Nosso controle sobre nós mesmos não é tão completo que não possamos subitamente, um dia, ir mais além do que havíamos pretendido. Em minha opinião, portanto, não devemos abandonar a neutralidade para com a paciente, que adquirimos por manter controlada a contratransferência. (Freud,1915, p.214)

A exigência de Freud a qualquer psicanalista que deseje enquadrar-se na técnica analítica é de que ele possa manter-se com sua paciente em um estado de abstinência, a fim de que o tratamento tenha um progresso satisfatório. Sobre essa questão, ele diz: “O tratamento deve ser levado a cabo na abstinência. Com isso não quero significar apenas a abstinência física, nem a privação de tudo o que a paciente deseja, pois talvez nenhuma pessoa enferma pudesse tolerar isto.” (Freud, 1915, p. 214)

A tentativa de sedução por parte da paciente no campo transferencial tem como objetivo tirar a possibilidade de saber sobre si mesma e assim, ser liberta de uma patologia que a atormenta. Caso a paciente obtenha sucesso em sua investida amorosa, automaticamente, sua análise seria cancelada, visto que as situações seriam incompatíveis. Sobre essa possibilidade Freud considera que:

Se os avanços da paciente fossem retribuídos, isso constituiria grande triunfo para ela, mas uma derrota completa para o tratamento. Ela teria alcançado sucesso naquilo por que todos os pacientes lutam na análise – teria tido êxito em atuar (acting out), em repetir na vida real, o que deveria apenas ser lembrado, reproduzido como material psíquico e mantido dentro da esfera dos eventos psíquicos. No curso ulterior do relacionamento amoroso, ela expressaria todas as inibições e reações patológicas de sua vida erótica, sem que houvesse quaisquer possibilidades de corrigi-las; e o episódio penoso terminaria em remorso e num grande fortalecimento de sua propensão à repressão. O relacionamento amoroso, em verdade, destrói a suscetibilidade da paciente à influência do tratamento analítico. Uma combinação dos dois seria impossível. (Freud, 1915, p. 215-216)

O amor transferencial é algo muito delicado para a paciente e, portanto, deve ser tratado pelo analista com um cuidado muito especial. A visão correta sobre o fenômeno transferencial levará o analista a ter discernimento e a ser diligente no trato com os desejos e fantasias do analisando. Freud descreve o caminho que deve ser trilhado pelo analista que se encontra no meio do furacão do amor transferencial:

Ele tem de tomar cuidado para não afastar-se do amor transferencial, repeli-lo ou torná-lo desagradável para a paciente; mas deve de modo igualmente resoluto, recusar-lhe qualquer retribuição. Deve manter um firme domínio do amor transferencial, mas tratá-lo como algo irreal, como uma situação que se deve atravessar no tratamento e remontar às suas origens inconscientes e que pode ajudar a trazer tudo que se acha muito profundamente oculto na vida erótica da paciente para a sua consciência e, portanto, para debaixo de seu controle. (Freud, 1915, p.216)

Assim, cabe ao analista estar no controle da situação, a fim de que possa desencavar todas as peças preciosas encravadas no inconsciente de sua paciente, remontando às escolhas objetais infantis parentais e às fantasias que giravam em torno delas. Freud diz que o analista deverá se utilizar do amor transferencial, preservando a transferência erótica como um meio de propiciar à paciente um ambiente favorável de análise, sem, no entanto, satisfazê-la. Dessa forma, os desejos e fantasias da paciente podem ser revelados e devidamente interpretados pelo analista. De modo geral, as pacientes optam pela continuidade do tratamento em virtude de quererem agradar seu analista por quem estão enamoradas. Em casos extremos, porém, cuja demanda amorosa da paciente é muito acentuado, essa tática não funciona. O analista teria de escolher entre ceder aos anseios amorosos da paciente e encerrar o tratamento.

Quanto ao enamoramento que acontece na relação entre paciente e analista, surge o questionamento se o que ocorre é real ou não. Freud discorre a esse respeito buscando elucidar essa questão:

É verdade que o amor consiste em novas edições de antigas características e que ele repete reações infantis. Mas este é o caráter de todo estado amoroso. Não existe estado deste tipo que não reproduza protótipos infantis. É precisamente desta determinação infantil que ele recebe seu caráter compulsivo, beirando, como o faz, o patológico. O amor transferencial possui talvez um grau menor de liberdade do que o amor que aparece na vida comum e é chamado de normal; ele exibe sua dependência do padrão infantil mais claramente e é menos adaptável e capaz de modificação; mas isso é tudo, e não o que é essencial. (Freud, 1915, p. 218)

Vendo sob essa perspectiva, o amor transferencial parece ser tão genuíno como qualquer outro vivenciado no amor normal. No entanto, cabe ao analista estar ciente do seu objetivo em ter evocado esse amor com a finalidade terapêutica e não ceder à tentação de apaixonar-se por sua paciente. Sobre a possibilidade da contratransferência por parte do analista, Freud é sensível em afirmar o quanto pode ser difícil para um homem, no papel de psicoterapeuta, especialmente, se for o caso dele ser muito jovem, em recusar o amor de uma mulher que solicita amor, superando o princípio do prazer e optando pelo princípio da realidade:

Por outro lado, quando uma mulher solicita amor, rejeitá-la e recusá-la constitui papel penoso para um homem desempenhar; e, apesar da neurose e da resistência, existe um fascínio incomparável numa mulher de elevados princípios que confessa sua paixão. Não são os desejos cruamente sensuais da paciente que constituem a tentação. É mais provável que estes repugnem e encará-los como fenômeno natural exigirá toda a tolerância do médico. São, talvez, os desejos da mulher mais sutis e inibidos em seu propósito que trazem consigo o perigo de fazer um homem esquecer sua técnica e sua missão médica no interesse de uma bela experiência. (Freud, 1915, p.220)

Freud conclui este artigo reafirmando a importância da Psicanálise no tratamento de pacientes neuróticos, mesmo diante dos riscos que o processo analítico apresenta ao lidar com forças muito explosivas advindas dos impulsos mentais, do inconsciente.

Para finalizar o entendimento a respeito da Transferência no pensamento de Freud, pode-se sintetizar um conceito desse fenômeno conforme Laplanche e Pontailes (1999) nos indicam:

Designa em psicanálise o processo pelo qual os desejos inconscientes se atualizam sobre determinados objetos num quadro de certo tipo de relação estabelecida com eles e, eminentemente, no quadro da relação analítica. Trata-se aqui de repetição de protótipos infantis vivida com um sentimento de atualidade acentuada. A transferência é classicamente reconhecida como o terreno em que se dá a problemática de um tratamento psicanalítico, pois são a sua instalação, as suas modalidades, a sua interpretação e a sua resolução que caracterizam este. (p.514)

De uma forma resumida, torna-se importante que se tenha uma ideia de como Lacan, um dos mais proeminentes psicanalistas freudianos, absorveu a ideia de Transferência em sua reformulação teórica da Psicanálise, bem como em sua prática clínica.

**1.2 - A TRANSFERÊNCIA EM LACAN**

Lacan (1988) dedica um seminário inteiro ao tema da Transferência, retomando a ideia do amor na relação analisando-analista. Ele inova ao criar a noção de agalma, palavra retirada do grego que tem a ideia de uma caixa de joias, isto é, um recipiente em que as coisas preciosas são guardadas, que é o sujeito suposto saber. Ele acrescenta também a ideia de desejo do analista.

O que diferencia da concepção de Freud é que nesse caso a Transferência, como um amor genuíno não é reportado a um objeto de amor infantil e, sim, como crença que encontra-se, na pessoa amada, o objeto que foi perdido desde sempre, uma espécie de busca por toda a vida, sendo portanto muito precioso.

O sujeito suposto saber, o agalma, seria, assim na Transferência, o objeto que captura o amor do analisando, deixando-o enamorado. No início da análise, o analista ocupa o lugar de amado, visto que os olhos do analisando estão fitos nele para que possa ajudá-lo a entender o que está acontecendo com ele. O analisando imagina que nada sabe de si mesmo e atribui o lugar de alguém que sabe, ao analista. Sabe sobre o que se passa dentro dele e que tem uma resposta para os seus conflitos. Coloca o analista no lugar de alguém que irá preencher a falta que sente dentro de si.

No entanto, o analista sabe que quem conhece sua dor é o próprio paciente, e que não tem resposta para o seu sofrimento, por isso deve conduzir o tratamento de forma que o próprio paciente fale de suas questões, fazendo-o associar livremente. É justamente a partir do desejo do analista em querer que seu paciente vá à busca do que lhe falta, que surge o desejo do sujeito. O analista sai do lugar de amado para o lugar de amante no imaginário do analisando, instaurando o desejo na relação psicoterapêutica.

O analista precisa ter em mente que não pode ocupar o lugar de sujeito suposto saber, visto que esse lugar não diz respeito à pessoa do analista e, sim, um lugar inconsciente em que os desejos do analisando estão sendo dirigidos, ocupado naquela ocasião pelo analista.

Para Lacan, o pai, no Édipo, representa o verdadeiro ‘Outro’, o qual insere a criança na cultura, na ordem simbólica. É, pois, a esse Outro que o analista deve encaminhar sempre o seu trabalho, a fim de que o paciente se encaminhe para dizer-lhe o que deseja. Ao ter consciência disso, o analista terá condições de ajudar o analisando a tornar-se, ele mesmo, sujeito da falta: “Se o analista está na posição de ser aquele que para o outro contém a agalma, ele sabe que deve oferecer um lugar vazio, que permite ao analisando articular seu desejo e não pretende oferecer o que falta ao outro.” (Freud & Lacan, 1997, p. 293)

Lacan diz que o efeito da Transferência é o amor, vindo de um sujeito que é desejante e concebido a partir do campo do narcisismo. Assim, a Transferência se estabelece visto que o sujeito deseja ser amado por seu analista. Isso, no entanto, encontra-se a serviço da resistência, vindo para impedir a interpretação. Sobre isso, ele diz o seguinte:

Aquilo que surge no efeito de transferência se opõe à revelação. O amor intervém em sua função aqui revelada como essencial, em sua função de tapeação. O amor, sem dúvida, é um efeito de transferência, mas em sua face de resistência. Estamos presos em esperar esse efeito de transferência para poder interpretar, ao mesmo tempo, sabemos que ele fecha o sujeito ao efeito de nossa interpretação. O efeito da alienação em que se articula na relação do sujeito ao Outro, o efeito que somos, e aqui absolutamente manifesto. (Lacan, 1988, p.239)

Numa leitura lacaniana, a Transferência em sua função de tapeação é atual, é fruto do desejo do analisando no encontro com o desejo do analista e não uma mera repetição de uma relação vivida no passado. Lacan diz o seguinte a esse respeito:

Isto quer dizer que a transferência não é, por natureza, a sombra de algo que tenha sido vivido antigamente. Muito ao contrário, o sujeito enquanto assujeitado ao desejo do analista, deseja enganá-lo dessa sujeição, fazendo-se amar por ele, propondo por si mesmo essa falsidade essencial que é o amor. O efeito de transferência é esse efeito de tapeação no que ele se repete presentemente aqui e agora. É só a repetição do que se passou assim-assim, por ter a mesma forma. Não é ectopia. Não é sombra das antigas tapeações do amor. É isolamento, no atual, de seu funcionamento puro de tapeação. (Lacan, 1988, p.239-240)

Mesmo que Lacan tenha feito uma releitura da psicanálise freudiana, contudo reafirma a fundamental importância do analista manejar adequadamente no Campo transferencial. Considera a Transferência um dos conceitos fundamentais da Psicanálise.

A partir dessas considerações traçadas em torno da Transferência, pode-se, então, levantar a discussão sobre a presença desse fenômeno em outras relações fora do consultório psicanalítico.

**CAPÍTULO II**

**PSICANÁLISE E EDUCACÃO: A TRANSFERÊNCIA NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO**

***A Educação é uma resposta da finitude da infinitude.***

***A Educação é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado.***

***Isto o leva à sua perfeição.***

***A Educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem.***

***O homem deve ser o sujeito de sua própria educação.***

***Não pode ser o objeto dela.***

***Por isso, ninguém educa ninguém.***

(Freire, 1986, p.27-28)

Para que se possa fazer uma conexão entre a Psicanálise, com sua teoria e com a técnica utilizada no consultório, e a Educação em sua dimensão escolar, em especial na vivência da sala de aula, é necessário que primeiro se faça uma análise sobre o que já se tem discutido a esse respeito, verificando-se a viabilidade dessa união. Assim como também, é importante que se cheque a experiência de profissionais da Pedagogia, da Psicologia e da Psicanálise, os quais tenham desenvolvido ou estejam atuando em programas e pesquisas dentro do enfoque da Psicanálise nas mais diversas áreas da Educação.

Antes que haja um maior aprofundamento das questões pertinentes ao Campo transferencial na relação entre o professor e seu aluno, é necessário que se esclareça a real importância da Psicanálise no ato educativo.

2.1 – **PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO: UMA CONEXÃO POSSÍVEL?**

O saber psicanalítico teve seu início no âmbito do *setting* analítico, mais precisamente, a partir da análise de pacientes neuróticos atendidos no consultório. Percebe-se, no entanto, que no decorrer dos anos, tanto Freud como alguns de seus predecessores foram tentados a fazer uma relação bem estreita entre os achados teóricos da Psicanálise e os fenômenos percebidos nas relações humanas, visando dar um enfoque na subjetividade, já que cada ser possui a sua individualidade, embora viva em uma comunidade de pessoas. Essa ampliação das ideias psicanalíticas atingiu fortemente a Educação, com os saberes da Pedagogia e da Psicologia, ao ponto de ter possibilitado uma espécie de conexão ente Educação e Psicanálise. Por outro lado, essa união vem provocando muitas discussões a respeito dos reais ganhos dessa parceria.

O fato das repressões existentes na formação moral das crianças e dos adolescentes nos âmbitos familiar, escolar e, sobretudo, no religioso como fruto dos valores culturais levou Freud a tentar influenciar seus leitores formadores de opinião, no sentido de reavaliar a forma como os acirrados limites eram impostos pela Educação, buscando assim uma verdadeira reforma na educação escolar. Ele preocupava-se, especialmente, com aquelas repressões ligadas ao aspecto sexual, visto que, de início, postulou que essas repressões eram as causadoras na esfera psíquica, das mais diversas formas de neuroses na vida do adulto. Ele mesmo fazia parte dessa herança cultural advinda de uma educação tradicional, em que a religião influenciava grandemente os princípios que regiam os conteúdos acadêmicos, bem como as normas de conduta existentes no cotidiano escolar. Essa influência era percebida com destaque no aspecto da repressão da vida sexual das crianças e adolescentes na era vitoriana. Freud (1930) faz a seguinte relação entre as frustrações na vida sexual e o surgimento dos sintomas neuróticos:

O trabalho psicanalítico nos mostrou que as frustrações da vida sexual são precisamente aquelas que as pessoas conhecidas como neuróticas não podem tolerar. O neurótico cria, em seus sintomas, satisfações substitutivas para si, e estas ou lhe causam sofrimento em si próprio, ou se lhe tornam fontes de sofrimento pela criação de dificuldades em seu relacionamento com o meio ambiente e a sociedade a que pertence. (p.129)

Assim, Freud pretendeu dar sua contribuição para a sociedade de sua época, criticando a forma como as instituições: família, escola e Igreja, em especial, o cristianismo impunha a moral sexual aos seus cidadãos. Millot (1987), ao avaliar a inserção de Freud na área da educação, diz o seguinte:

A agitação da vida moderna, a concorrência econômica, a competição, a precariedade da vida material no proletariado, a estafa e as ansiedades devidas à insegurança são frequentemente acusadas. Freud inova quando, ao contrário dos seus contemporâneos, dirige suas críticas à moral sexual civilizada e não aos ritmos de vida impostos pela civilização industrial. (p.10)

Franco (2004) faz uma retrospectiva detalhada do histórico da Psicanálise do século passado e a Educação. Segundo o autor, uma das primeiras menções feitas a respeito da conexão entre Psicanálise e Pedagogia ocorreu, em 1908, no I Congresso Internacional de Psicanálise, em que Ferenczi expôs sobre a postura repressiva da Educação:

Um dos erros mais graves da educação era, na sua opinião, o recalcamento e a negação das emoções e representações. De tal maneira que, mesmo a educação guiada pelas melhores intenções e realizada nas melhores condições, acabaria por influenciar negativamente o desenvolvimento do indivíduo, fazendo com que a pedagogia de época constituísse campo de cultivo para todo tipo de neuroses. (Franco, 2004, p.28)

Para o autor supracitado, no início do século XX, as ideias acerca da conexão existente entre a Psicanálise e a Educação estavam voltadas para a perspectiva de que a educação era capaz de prevenir as neuroses e as perversões. Franco (2004) destaca Oskar Pfister, um pastor protestante e pedagogo, como um dos mais interessados na Pedagogia Psicanalítica:

Na Suíça, as ideias psicanalíticas vão ter um acolhimento caloroso, não apenas entre a classe médica (em torno de Jung), mas também entre psicólogos e educadores. Entre esses, Oskar Pfister pode ser considerado o pioneiro da Pedagogia Psicanalítica, ao desenvolver um projecto de aplicação da Psicanálise à Educação no sentido de fundamentar a Pedagogia que, tendo em conta as descobertas da Psicanálise, deveria preparar a criança para uma vida não neurótica. Pfister é um pastor protestante e pedagogo que entende que a psicanálise deve ajudar o trabalho dos pedagogos com fins morais, numa perspectiva de libertação da “escravidão” do inconsciente. (p. 29)

Franco (2004, p.30) ressalta ainda, que a base teórica da crítica de Freud à Educação está em seu texto “*Moral Sexual Civilizada e Doença Nervosa Moderna*” (1908): Tais críticas à educação dirigem-se essencialmente à forma como esta lida com a sexualidade, tanto a infantil como a sexualidade genital da adolescência.”

Um exemplo que se pode dar dessa repressão na esfera sexual, encontra-se no fato das crianças e adolescentes do final do século XIX e início do século XX, fruto de uma escola tradicional, não terem liberdade de falar sobre a vida sexual, constituindo-se num verdadeiro tabu na família e na escola. Percebe-se que em dias atuais, com toda a abertura na comunicação, ainda é comum que os pais e educadores se sintam desconfortáveis em conversar com as crianças e jovens sobre questões relacionadas à vida sexual, mesmo quando são abordados por estes com perguntas movidas pela curiosidade e pelos medos provenientes de dúvidas nesse aspecto de suas vidas.

Assim, nesse período, segundo Franco (2004, p.32), o educador deveria encontrar-se devidamente qualificado para exercer a docência de forma que as crianças e os jovens fossem prevenidos dos processos psíquicos patológicos. Um dos critérios para que o professor se tornasse apto para exercer essa função, seria além dos conhecimentos teóricos da Psicanálise, uma formação adequada de sorte que a “personalidade do professor” estivesse pronta a perceber a vida mental de seus alunos, ajudando-os na profilaxia das neuroses e da perversão.

Freud critica veementemente a religião cristã e a educação existentes em sua época através da Obra “*O mal-estar na civilização*” (1930), em que explana sobre a intensificação do sentimento de culpa a partir das exigências impostas pelos valores morais advindos da cultura, levando as pessoas a um estado de infelicidade, sendo esta a sequela mais grave do desenvolvimento da civilização. Ele faz uma citação de Shakespeare em uma nota de rodapé: “Assim, a consciência faz de todos nós covardes...”, mostrando como a educação se incumbe de alienar os jovens, deixando de prepará-los de fato para a vida. Ele desenvolve essa ideia da seguinte forma:

Que a educação dos jovens nos dias de hoje lhe oculta o papel que a sexualidade ocupará em suas vidas, não constitui a única censura que somos obrigados a fazer contra ela. Seu outro pecado é não prepará-los para a agressividade da qual se acham destinados a se tornarem objetos. Ao encaminhar os jovens para a vida com essa falsa orientação psicológica, a educação se comporta como se devesse equipar pessoas que partem para uma expedição polar com trajes de verão e mapas dos lagos italianos. Torna-se evidente, nesse fato, que se está fazendo um certo mau uso das exigências éticas. A rigidez dessas exigências não causariam tanto prejuízo se a educação dissesse: ‘É assim que os homens deveriam ser, para serem felizes e tornarem os outros felizes, mas terá de levar em conta que eles não são assim.’Pelo contrário, os jovens são levados a acreditar que todos os outros cumprem essas exigências éticas\_ isto é, que todos os outros são virtuosos. É nisso que se baseia a exigência de que também os jovens se tornem virtuosos. (Freud, 1930, p.158)

Millot (1987), ao seguir os rastros deixados por Freud sobre essa temática, descreve como ele atribuiu a responsabilidade do excesso de repressão à Educação e, em especial, à religião:

Assim, Freud é levado a denunciar aqui os abusos de uma moral sexual que, não contente com reprimir os atos eventualmente prejudiciais à sociedade, chega mesmo a proibir as intenções e até mesmo o pensamento, acarretando, desta maneira, a inibição da capacidade intelectual. Vemos que essa moral, que persegue até mesmo os ‘maus pensamentos, deve à religião, particularmente à cristã. É a este ponto que Freud encaminhará suas críticas mais severas quando, em *Uma lembrança infantil de Leonardo da Vinci* e em *O futuro de uma ilusão*, acusará a religião de atentatória ao livre exercício do pensamento. (p. 16)

Lajonquière (1999), ao avaliar as posições acerca da possível conexão entre Psicanálise e Educação descreve o seguinte:

Freud tece seus primeiros comentários sobre a educação, logo no início de sua reflexão, quando do estabelecimento de uma relação causal entre a moral sexual de sua época e o sofrimento psíquico. A educação é tida como o veículo da moral, e, por conseguinte, toda crítica endereçada à dita natureza repressiva desta última passa a alimentar a esperança numa reforma educativa. (p.31)

A partir 1925, Freud passou a se questionar sobre o real poder que a cultura ou as exigências da civilização realmente possuíam na produção das neuroses através da moral sexual impostas pela Educação. Sobre essa questão, Franco (2004, p.35) diz o seguinte: “O complexo de Édipo é considerado a pedra de toque do empreendimento educativo”. Dessa forma, percebe-se que a inserção da Psicanálise no campo da Pedagogia, começa a se enfraquecer, sendo que a ênfase é dada à formação dos professores, que precisam ser esclarecidos sobre os achados teóricos da Psicanálise.

Millot (1987) descreve esse questionamento de uma forma detalhada:

A ação do educador, que visa proibir as manifestações sexuais dos adolescentes, pode ser explicada totalmente pelas exigências contingentes de natureza social? Na sociedade burguesa ocidental, os jovens são obrigados, por razões econômicas, atingir uma idade avançada para poderem se casar e ter relações sexuais; a educação, então, deve se esforçar para incutir-lhes paciência. Mas isso justifica que, para atingir tal fim, a sexualidade seja objeto de uma condenação moral que a estigmatize como vergonha? É para precaver-se melhor de que os adolescentes não passem ao ato que se lhes proíbe até mesmo o pensamento, e que tudo o que se refere à sexualidade seja condenado ao recalque e permanecer no inconsciente ao preço das neuroses. (p.15)

Dessa forma, Freud também avaliava que as experiências vivenciadas pelas crianças, no que diz respeito aos seus conflitos intrapsíquicos, eram semelhantes aos sofridos pelos seus ancestrais. A análise dessas questões fez com que fosse criado o modelo pulsional. A partir desse ponto, as pulsões de morte, concebidas anteriormente às influências da cultura, se tornaram na concepção freudiana, as grandes responsáveis pela etiologia das neuroses. Lajonquière (1999) esclarece a esse respeito da seguinte forma:

No entanto, costuma-se pensar que as modificações que sofre esse modelo metapsicológico, a inversão radical do modelo inicial a cerca da etiologia neurótica, são precisamente as responsáveis pela desilusão freudiana com respeito à possibilidade de uma reforma educativa. Com efeito, se o conflito psíquico, fonte de padecimentos neuróticos, deixa de ser visto como o produto dos costumes morais de uma época, para ser, pelo contrário, entendido como efeito da irredutibilidade antinômica entre as pulsões de vida e de morte, então o papel profilático de uma mudança moral-sexual, na esteira de uma reforma no ideário educativo, passa a ser, no mínimo, duvidoso. (p.31)

Kupfer (1992) busca esclarecer a esse respeito:

Freud se dá conta de que há, no interior da própria sexualidade, um desprazer – e é esse desprazer que dá força à moralidade, não o contrário. As forças morais não vêm de encontro às tendências do indivíduo- no sentido que se chocam contra elas - mas vão ao encontro dessas tendências- no sentido que trabalham junto a elas, em comunhão de interesses. (p.37)

Lajonquière (1999) sintetiza essa questão da infelicidade dos seres humanos ou o mal-estar da civilização, a partir dos achados teóricos de Freud, em que o processo psíquico causador da neurose e produzido pela pulsão de morte, busca uma parceria com a moral-sexual, a fim de que inevitavelmente esta seja instalada. Sobre isso, ele declara o seguinte: “Em outras palavras, não é só inevitável o mal-estar na cultura, mas também é psiquicamente funcional a existência de uma moral ‘cultural’ sexual”*.* (p.31)

Millot (1987) faz uma extensa análise da relação entre a Psicanálise e a Educação em seu livro “*Freud Anti-pedagogo*”, considerado como um clássico nessa temática. Ela considera que Freud, apesar de ter ensaiado certa inserção na esfera da Educação, criticando-a como instrumento de repressão moral da civilização, não formulou nada de promissor nessa área. Sobre isso, ela diz o seguinte: “Não encontramos na obra de Freud tratado algum de educação. Seria inclusive inútil procurar elementos disso. É verdade que Freud se lança a uma crítica severa às práticas educacionais de sua época; mas não é pródigo em conselhos sobre esse domínio” (p.7)

Para Lajonquière (1999), no entanto, a preocupação com a Educação perpassa todo o pensamento Freudiano, apesar de não ter formulado nenhum método educacional. No pensamento desse autor, Freud refuta uma educação que possua uma base religiosa e coercitiva, referendando uma educação que possibilite crianças e adolescentes a serem pessoas produtivas e livres para pensar, constituindo-se, dessa forma, uma educação para a realidade, em que o princípio do prazer seria substituído pelo princípio da realidade. Sobre a constância do interesse de Freud no âmbito educacional, ele afirma o seguinte:

Neste contexto, cabe afirmar que se trata de estabelecer uma espécie de lei das incursões freudianas na educação, então, bem poderíamos arriscar a formulação da seguinte forma: tanto a crítica à pedagogia de sua época quanto a esperança na sua substituição futura por obra e graça da psicanálise são uma constante no pensamento freudiano. (p.33)

O mesmo pensamento é compartilhado por Franco (2004):

Se bem que não possamos encontrar em Freud um pensamento organizado e sistematizado sobre a educação, acção e o desenvolvimento dos professores, é inevitável que toda a sua obra, fazendo luz sobre os processos de desenvolvimento e o funcionamento mental, aflore, constantemente, o domínio pedagógico. (p.30)

Millot (1987) critica a possibilidade de conexão entre a Psicanálise e a Pedagogia, descartando a ideia de uma “educação analítica.” Ela discorre sobre essa questão da seguinte forma:

Será possível uma ‘educação analítica’, no sentido, por exemplo, de que teria um objetivo profilático com relação às neuroses, extraindo assim uma lição da experiência psicanalítica no que concerne ao valor patogênico da repressão das pulsões, geradora no recalque? Veremos como Freud, que durante certo tempo pensou ser possível depositar esperanças em tal função profilática da educação, foi levado mais tarde a enterrá-las. (p.7-8)

Para Millot (1987), todas as questões levantadas por Freud a esse respeito estavam relacionadas diretamente à realidade percebida por ele nos seus pacientes neuróticos. Ele tinha uma amostra específica, comprometida com o patológico. Sobre esse aspecto, ela diz o seguinte:

Mais tarde, quando ataca mais diretamente a moral social e a educação de seu tempo, o faz também a partir de sua posição de terapeuta e dos problemas particulares que encontra na clínica. A evolução de sua reflexão sobre as questões continuará sempre estreitamente ligada às descobertas de sua prática de analista. E se chega a assumir posições éticas, é sempre em nome do que a psicanálise lhe ensinou. (p.14)

É justamente nessas descobertas no consultório que Freud pode fazer observações muito pertinentes para os educadores e pais, visto serem estes sujeitos que possuem desejos e são herdeiros de uma história de vida recheada de muita pressão. Millot (1987) diz a esse respeito:

Os pais e educadores não são seres desencarnados preocupados unicamente com o bem da criança. Seus desejos e fantasias afetam com todo o seu peso a prática educacional. De resto, Freud indica em outro texto que as severidades na educação costumam equivaler a uma revanche pelas que foram sofridas anteriormente pelo próprio educador. (p. 88)

Kupfer (1992) revela que não existe um tratado sobre educação na teoria freudiana. Freud vai parando em cada descoberta de um novo aspecto da vida psíquica, e então faz uma relação com a Cultura e a Educação. Sobre isso, a autora diz o seguinte:

As ideias educacionais de Freud emergem em momentos preciosos de articulação da teoria psicanalítica que ele estava, aos poucos, construindo. Depois de aportar em determinado texto, na construção de um conceito psicanalítico, era como se Freud parasse um instante para refletir sobre as consequências da conceituação recém-nascida sobre o seu modo de pensar a cultura, a sociedade e a Educação. Punha-se a examinar, naquele conceito, o que era proveniente de uma particularidade do funcionamento psíquico e o que era fruto direto das influências educativas recebidas pelo indivíduo. Disso se deduz que a ideia freudiana sobre Educação encontra-se em íntima conexão com as ideias por ele produzidas para compor a sua teoria psicanalítica. (p.13)

Apesar de Millot (1987) não considerar viável a conexão entre a Psicanálise e a Pedagogia, visto que o registro do psicanalista é diferente do registro do pedagogo, ela não pode deixar de admitir que, na perspectiva freudiana, os educadores deveriam ter em seu currículo uma formação psicanalítica. Assim, os professores precisam lidar primeiramente com a sua própria história de vida de uma forma satisfatória, para que possam atuar como educadores, na formação moral de crianças e adolescentes. No entanto, para ela, é só o que se pretende nesse caso. Assim, vale a pena refletir no que a autora diz sobre essa questão:

Assim é como pensamos que se deve entender a vontade de Freud de que os educadores recebam uma formação analítica, bem como suas respectivas advertências contra a tentativa de modelar a criança em função dos ideais próprios do educador. Uma análise pessoal talvez seja a condição para poder abster-se autenticamente de sobrecarregar o educando com exigências supérfluas e abusivas, uma vez que estas atam à criança a tarefa de realizar seus ideais, isto é, oferecer-se ao educando como esse “eu-ideal” no qual ele mesmo se aliena. (p.153)

Para outros autores, como é o caso de Kupfer (1992), a importância da Psicanálise para a Educação não se reduz a uma análise pessoal do professor. De certo modo, percebe-se que essa autora está sempre indagando sobre um papel mais abrangente da Psicanálise na dimensão da Educação. Ela destaca o papel da sublimação no fazer pedagógico do professor:

É na medida em que propicia sublimação, como já se disse, que a Educação tem, para Freud, um papel importante. Em texto de 1913, que versa sobre o interesse educacional da Psicanálise, Freud escreve que os educadores precisam ser informados de que a tentativa da supressão das pulsões parciais não só é inútil como pode gerar efeitos como a neurose. De posse dessa informação, os educadores poderão reduzir a coerção, e dirigir de forma mais proveitosa a energia que move tais pulsões. Um exemplo disso é a importância do educador no processo de transformação da pulsão escópica – a pulsão ligada ao olhar – em curiosidade intelectual – ver o mundo, conhecer ideias -, sendo que tal curiosidade desempenha um papel muito importante no desenvolvimento do desejo de aprender. (p. 44)

A autora supracitada informa que algumas tentativas foram feitas ainda no início do século XX, no sentido de se criar uma nova disciplina, a Pedagogia Psicanalítica, encabeçada por Pfister e Zulliger, na Suíça. Houve ainda um incentivo de alguns psicanalistas em transmitir a teoria psicanalítica aos pais e professores, objetivando que de posse desses conhecimentos os mesmos pudessem evitar a neurose em seus filhos. Percebe-se, no entanto, que essas iniciativas não obtiveram muito sucesso.

Voltolini (2009), ao indagar sobre o destino da conexão entre o Campo da Psicanálise e o da Educação, refere-se às publicações de temáticas ligadas a esse respeito. Ele diz o seguinte:

A existência da ‘Revista de Pedagogia psicanalítica’ (Zeitschrift für psychoanalytiche pädagogik), apoiada por Freud, que publicou durante os anos de 1926 a 1937 mais de 300 textos de analistas e outros autores que se dedicaram ao assunto, indicava a pujança dessa articulação. A extinção dessa revista, sem a retomada de qualquer projeto equivalente, poderia alimentar a hipótese, já bastante hegemônica nos dias de hoje entre os psicanalistas, de que a esperança na articulação dos dois campos em questão sucumbiu, graças às reformulações ulteriores da teoria psicanalítica; não fosse o fato de que após o grande lapso de silêncio que se seguiu a esse momento inicial, ressurgiu, mais recentemente, um interesse crescente dos educadores pela teoria psicanalítica. (s/p)

Existe, portanto, um novo movimento no sentido de divulgação da teoria psicanalítica, dessa vez dirigidos a todos os representantes da cultura. Sobre isso, Kupfer (1982) escreve o seguinte:

A terceira direção, mais recente, não diz respeito ao casamento da Psicanálise com a Educação. Trata-se, sobretudo, de uma tentativa mais difusa de transmitir a Psicanálise a todos os representantes da cultura interessados em ampliar a sua visão de mundo. Nesse movimento, que se iniciou na França dos anos 60 e se estendeu de modo mesmo vigoroso ao Brasil, intelectuais de diversas procedências, entre eles alguns educadores, acorreram aos seminários e cursos de divulgação da Psicanálise, consumiram livros, ouviram programas de rádio e televisão, buscando com isso um instrumento a mais com que elaborar, cada um em sua área, o trabalho que tinham a desenvolver. (p.62)

Assim, de acordo com essa autora, para a grande maioria dos psicanalistas de hoje, o debate com a cultura a partir do conhecimento psicanalítico, é legítimo. Porém, a sua aplicabilidade, não. Ela considera que para Freud a reflexão em torno da educação foi algo constante em sua teoria, o que o levou a dizer em “Análise terminável e interminável” (Freud, 1937, vol. III ), uma de suas últimas obras: “*educar, ao lado de governar e psicanalisar, é uma profissão impossível*”.

Sobre essa declaração de Freud, Voltolili (2009) destaca os seguintes aspectos:

Educar e governar, poderíamos dizer são as primeiras tentações do psicanalista, quando tem dificuldade de sustentar sua posição, o que explica o parentesco estabelecido entre elas no conhecido aforismo freudiano sobre os três impossíveis. Lacan (1998) destacou e analisou ambos os riscos em seu texto: *A direção do tratamento e os princípios de seu poder*. Quando o analista, em vez de dirigir a cura, dirige o sujeito, governa. Se em vez de levar o analisante a identificar-se com o seu próprio sintoma no fim da análise, o leva a identificar-se com o analista, educa. De certo modo, a história da elaboração teórica da Psicanálise demonstra que o psicanalista precisa do educador, assim como do governante, para se definir como psicanalista, por sua mínima diferença. (s/p)

Dentro desse contexto conceitual e no momento em que escreveu seu livro “*Freud e a educação: o mestre do impossível*”, só restou a Kupfer (1992) apoiar a tese elaborada por Millot, que diz o seguinte a respeito:

A única aplicação possível é a aplicação da Psicanálise à clínica psicanalítica. Caso se queira tirar proveito da eficácia da Psicanálise como instrumento de transformação frente a sua própria existência – vale dizer frente a seu próprio desejo – será necessário deitá-lo em um divã. Que não se veja nessa afirmação uma demonstração de prepotência ou de arrogância, mas um reconhecimento de impotência. Ou uma afirmação de limites. (p. 73)

Ela conclui sobre esse tema dizendo:

Não se trata, portanto, de criar uma nova disciplina, a Pedagogia Psicanalítica. Não se trata também de transformar professores em analistas. Professores e analistas, aliás, ocupam posições bastante antagônicas entre si (o professor precisa trabalhar com o recalque a seu serviço, enquanto o analista precisa levantá-lo ali onde ele está provocando uma neurose). Resta, assim, transmitir a Psicanálise ao educador, como parecem entender os que, nos dias de hoje, estudam o tema. Mas, o objetivo dessa transmissão não é, como no tempo de Anna Freud, aplicar esse conhecimento diretamente no trato com os alunos. A transmissão da Psicanálise ao educador poderá, então, produzir efeitos de natureza diversa na postura do professor. (Kupfer, 1987, p.76)

Ao considerar essas questões, essa autora não poderia deixar de ressaltar o fato de o professor deter em suas mãos o poder, o qual é oferecido pelo lugar que ocupa na esfera social e no imaginário dos seus alunos. É, portanto, a esse poder que o professor psicanalisado deve renunciar, a fim de possibilitar a individualidade de seus alunos. Sobre a renúncia desse poder na relação professor-aluno, Kufper (1987) diz o seguinte:

Freud discorreu amplamente sobre esse poder de que são revestidos educadores e professores, e sobre a tentação de abusar dele. Falou também que é desse poder que a Pedagogia extrai sua eficácia. Ela precisa reprimir para ensinar. Precisa da energia libidinal sublimada – e não sexualizada. Como fazer uso do controle e ao mesmo tempo renunciar a ele? Embora talvez não exista resposta para essa pergunta, a busca é a única posição possível a ser adotada, se o professor decidir pautar sua conduta pelos princípios psicanalíticos. Ele deve ser capaz, para usar a metáfora de Freud, de ensinar o catecismo a selvagens, acreditando no que faz, com paixão mesmo, sem desconhecer que seus selvagens, às escondidas (vale dizer, nos domínios do inconsciente), continuarão adorando seus deuses antigos. Ou seja, que manterão a fidelidade a modos de pensar subjetivos. Ouvirão o que lhes ensinam de acordo com seus desejos, seus recortes particulares. Ouvirão o que lhes convier e jogarão fora o resto, sem que isso implique uma rebeldia consciente, uma manifestação perversa ou delinquente. (p.98)

Para Lajouquière (1999), a contribuição da Psicanálise para a Educação possui uma abrangência maior do que a preconizada por Millot, especialmente, no aspecto da expectativa de uma educação que privilegie o sujeito e o prepare para desenvolver o seu potencial, embora o autor não apoie os reducionismos oriundos das confusões entre os processos analíticos e educativos, encontrados com frequência nos meios psicopedagógicos. Ele faz uma referência a Cifali, que apoia a conexão entre Psicanálise e a Educação ao referir-se à *educação para a realidade*, imaginada por Freud. A esse respeito, o autor afirma:

Costuma-se afirmar que, quando Freud sentenciou que a educação é o estímulo à substituição do princípio do prazer por aquele de realidade, estava de fato formulando uma nova pedagogia. Mais ainda, por exemplo, Cifali considera essa afirmação freudiana como um típico gesto pedagógico, ou seja, tratar-se-ia de uma nova declaração intencional de um destino educado de obrigado bem-estar. Entretanto, parece-nos que a tese do estímulo à substituição dos princípios, em torno da qual se articularia uma educação para a realidade, não constitui um parâmetro pedagógico para o amanhã ou, se preferirmos, não chega a ser cogitado como uma espécie de fundamento psicanalítico para o agir educativo. Freud estaria esperando apenas que o futuro nos reserve uma “educação libertária das doutrinas religiosas’, mesmo se ela não for capaz de mudar ‘notadamente a essência psicológica do homem.” (p. 36)

Nessa mesma perspectiva, Kupfer (2000) reavalia sua visão sobre a possível conexão da Psicanálise com a Educação. Após uma década de reflexão nessa temática, a autora se lança a escrever seu livro “*Educação para o futuro: psicanálise e educação*” em que trata do casamento entre o saber psicanalítico e a Educação. Ao apresentar seu novo trabalho, Kupfer (2000) declara:

Não resisto, mais uma vez, à metáfora do casamento. Já a havia amplamente utilizado em *Freud e a educação*, inspirada, talvez no uso que o professor Lino de Macedo faz abundantemente dela. Seria, de fato, um contra-senso resistir a ela, já que estamos justamente de cercar, apontar, legitimar, a presença da libido, do desejo, no ato educativo. Assim, terei incoercivelmente de me pautar pela ideia de que queremos casar a psicanálise com a educação. (p.8)

Kupfer vem sendo no cenário brasileiro, uma referência quando o tema é Psicanálise aplicada à Educação. Embora ela continue se baseando na obra escrita por Millot (1987), mantendo seus principais eixos de trabalho, passa agora a admitir que seja possível uma Educação orientada pela Psicanálise. Essa afirmativa é fruto, em especial, de seus trabalhos mais recentes em educação, realizados com base nos pressupostos psicanalíticos. Além da sua experiência, somam-se outros exemplos nessa linha:

Nesse intervalo de tempo, surgiram na França, na Argentina, na Bélgica e no Brasil, entre outros países, experiências que, à primeira vista, parecem contradizer aquelas afirmações, pois visam algo mais que uma iluminação intelectual da psicanálise sobre a educação. Essas experiências permitem demonstrar na prática que se pode educar de modo psicanaliticamente orientado. Porque visam ao sujeito na criança que aprende, essas formulações acabam por provocar inflexões no campo nas práticas educacionais conhecidas, fazendo pensar inclusive que se pode conceber o ato educativo de outro modo. (Kufper, 2000, p.10)

Ao refazer o caminho percorrido por Freud e, posteriormente, por Millot, Kupfer (2000), revela nuanças nas pegadas deixadas no percurso, as quais ampliam as perspectivas nesse campo. Ela diz o seguinte sobre a função do educador, função esta antagônica a do analista:

Sem dúvida, essa é a posição de Freud – o educador ocupa a posição de modelo, que deve ser recusada pelo analista. Mas há trabalhos recentes (Hanff e Petri, 1998; Seynhaeve, 1994) que discutem as diferenças de posição por meio de outros prismas - a sugestão de que um educador possa ser um ‘mestre não-todo’, matizado em certa medida pela posição do analista - dos quais resulta um trânsito entre posições que a formulação de Millot, orientada pelas discussões político-institucionais da época, não permite. (p.31)

Dessa forma, parecem surgir novas possibilidades no ato educativo quando a Psicanálise é transmitida ao educador. Kufper (2000) apoia um saber sobre Psicanálise que não se limita ao divã. Sobre isso, ela diz:

Há uma transmissão da psicanálise ao educador, além daquela que poderia ser feita no divã. Atestam-no os efeitos que se produzem quando os educadores se põem a estudar psicanálise; efeitos que podem ser de angústia, de atuação, defensivos. Não aqueles operados por um analista – a travessia do fantasma, a passagem pelo Rubicão, que transforma radicalmente. Ainda assim, efeitos. (p.119)

De posse do saber psicanalítico, o professor teoricamente poderia lidar com maior propriedade com o sujeito aprendente. Sobre essa questão, Kupfer (2000) comenta:

Quando um professor entra em contato com a psicanálise, ouve falar do sujeito. Continua sem saber como atingi-lo, como manipulá-lo, como enfiar em sua cabeça o que sua racionalidade supõe que ele deveria aprender. Continua sem métodos e o sujeito do qual ouviu falar torna-se mais misterioso do que nunca. Mas esse professor aprende a levá-lo em conta, aprende que visa um alvo e acerta em outro, reaprende que visa à consciência de seu aluno mas atinge o sujeito (isto quando ele efetivamente aprende). (p. 122)

Kufper (2000) reafirma a possibilidade de conexão entre a Psicanálise e a Educação, concluindo com seguintes palavras:

Pois bem: dez anos depois, estamos mais distantes da afirmação segundo a qual a psicanálise ajuda a formar o corpo de conhecimentos teóricos disponível para o educador e para aí. O fato é que não parou. Podemos ver hoje, que a clínica e a prática escolar cotidianas, aliados ao incoercível do desejo, continuam empurrando muitos psicanalistas e educadores a buscar, incessantemente, modos de fazer da educação um instrumento que torne mais digna sustentação do mal-estar na civilização. (p. 148)

Um destaque que pode ser dado quanto à incessante busca de psicanalistas e educadores em dar soluções para os mais diversos problemas encontrados na Educação em dias atuais, é o caso dos que se dedicam a pesquisar os problemas de aprendizagem. Como as crianças e adolescentes com os mais diversos tipos de necessidades especiais poderão acompanhar o ritmo imposto pela escola? Como apresentar rendimentos compatíveis com a concorrida pontuação exigida pelo sistema escolar?

Kupfer (2000) relata brilhantemente como vem desenvolvendo um projeto com alunos com psicose infantil e outras psicopatologias, utilizando a Psicanálise como instrumento de escuta e intervenção. Outro exemplo da utilização da teoria psicanalítica para lidar com os problemas de aprendizagem é o caso de Alicia Fernandez, que se destaca como psicopedagoga na América Latina.

Com o passar dos anos, percebe-se que a tendência dos psicanalistas que acreditam numa conexão frutífera entre a Psicanálise e a Educação, vem sendo a de que o educador esteja apto para desempenhar o seu papel junto aos seus alunos, fazendo, desse modo, a sua própria análise. Dessa forma, a relação que ocorre entre professor e aluno será modificada à medida que cada aluno possa ser percebido como um sujeito desejante e que possui uma personalidade diferenciada no grupo de estudantes. Sobre esse aspecto, Franco (2004) afirma:

A Psicanálise vem modificar a imagem simplista de um ensino baseado apenas numa relação de saber entre professor e aluno. Para os autores psicanalíticos, há uma outra lógica para além da inteligência e da transmissão de conhecimentos. Os números e as letras não são neutros não escapam ao inconsciente. Qualquer matéria a ser ensinada “ocupa um lugar particular na vida fantasmática de um ser humano, um lugar susceptível de dinamizar e inibir a sua relação de sujeito com o saber” (Cifali & Moll,1985, p.101). Ao mesmo tempo, professor e aluno são pessoas mutuamente significativas, o que leva a Psicanálise a abordar a ligação entre os domínios cognitivos e o afectivo. (p.53)

A contribuição da Psicanálise para a Educação, de acordo com o autor supracitado, reside notadamente como uma teoria do desenvolvimento humano e com o conhecimento do funcionamento do aparelho psíquico (Franco, 2004). Além disso, outra contribuição vem trazendo grande reflexão no campo da Pedagogia, especialmente nos processos educativos: “Entre estes têm lugar de destaque a questão do *transfert* e *contratransfert,* a importância dos mecanismos de identificação projectiva no quadro da aprendizagem e da relação educativa, e a identificação das angústias e medos presentes nessa relação” (Franco, 2004, p.56).

Assim, baseados nessa tendência de perceber o sujeito aprendente sob a ótica da Psicanálise, pode-se fazer um recorte do fenômeno transferencial, o qual extrapola o seu habitat, o consultório psicanalítico, passando a ser estudado na sala de aula, na relação professor-aluno.

É, pois, na questão da Transferência e da Contratransferência que este estudo se deterá, a fim de se possibilitar uma reflexão a respeito da contribuição da Psicanálise para a Educação, inserindo-se no Campo transferencial que permeia a relação professor-aluno, em que ocorre um encontro de subjetividades.

2.2 - **O CAMPO TRANSFERENCIAL NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO**

O fenômeno transferencial que ocorre entre o analista e o analisando, tantas vezes quanto se quiser perceber no decurso da psicoterapia, também pode ser observado em outras vivências relacionais fora do consultório. O interesse do presente trabalho é de perceber e analisar o Campo transferencial que perpassa a relação professor-aluno, sobretudo, no cotidiano da sala de aula, além de buscar compreender as implicações desse fenômeno inconsciente na prática docente, bem como no desejo de aprender dos alunos.

Sobre a incidência da Transferência em outras relações diferentes das existentes entre analista e analisando, Kufper (1982) menciona os achados teóricos de Freud, discorrendo da seguinte forma:

Revelada no campo específico da relação médico-paciente, Freud se deu conta da constância com que a transferência também ocorria nas diferentes relações estabelecidas pelas pessoas no decorrer de suas vidas. Entendida como “a repetição de protótipos infantis vivida com uma sensação de atualidade acentuada”, nada impede que a transferência se dirija ao analista ou a qualquer outra pessoa. (p.88)

Franco (2004, p.84), ao discorrer sobre a questão da Transferência no contexto educacional, utiliza o termo *transfert*. Segundo Basch (1989 apud Franco, 2004), define *transfert* como “demonstração de padrões de comportamentos que não parecem estar directamente relacionados com aquilo que está a acontecer aqui e agora, mas que são pré-condições baseadas em experiências anteriores e na reacção do indivíduo a elas.”

Diferentemente do processo analítico, em que a Transferência é um fenômeno utilizado na cura das psiconeuroses, Franco (2004) reforça a ideia de que a percepção do *transfer* por parte do professor, em sua vivência relacional com seus alunos em sala de aula, deve permitir com que este renuncie e venha a sublimar a libido, utilizando os recursos pedagógicos próprios no ato educacional. Não se trata aqui de analisar o *tranfert*: “A Psicanálise não tem, pois, como objectivo interferir directamente na educação escolar mas, uma vez que tem uma visão mais nítida acerca do funcionamento mental, pode contribuir, a longo prazo, para a sua progressiva transformação.”(Franco, 2004, p.86)

Ao perseguir a temática do desejo de aprender do aluno, Kupfer (1992) explana a respeito do Campo transferencial na relação professor-aluno, como uma atmosfera em que seja possível a ocorrência de uma aprendizagem significativa para o aluno, e dessa forma, possibilitando um despertar no desenvolvimento do sujeito aprendente:

Aquilo que Freud denominou transferência pode ser encontrado num contexto analítico, mas também na relação professor-aluno. É a partir da análise dessa relação que se pode pensar no que faz um aluno aprender. O que o faz acreditar no professor, permitindo que um ensino seja eficaz. Pois, superando instituições escolares castradoras, coibitivas, “achatadoras” de individualidades, surgem alunos pensantes, desejosos de saber, capazes mesmo de produzir teorias. (p.8-9)

Para Kufper (1992), a investigação a respeito do que leva as crianças a se inclinarem para o saber, sempre interessou a Freud. Segundo a autora, o teórico afirma que o ponto que serve de marco para despertar a curiosidade em saber na criança é a angústia da castração, momento em que ela descobre a diferença entre homem e mulher, e mais que isso, descobre a falta. A partir desse instante, surge a era dos *porquês*. Sobre o interesse de Freud a esse respeito, a autora diz o seguinte:

No entanto, Freud, por sua própria posição frente ao conhecimento, gostava de pensar nos determinantes psíquicos que levam alguém a ser um “desejante de saber”. Nessa categoria incluem-se os cientistas, que devotam a vida à pergunta *por quê*, e as crianças, que, a partir de um determinado momento, bombardeiam os pais com *por quês*. (p.79)

Para reforçar essa ideia de que o desejo de saber é algo natural na criança, Silva (2006) diz o seguinte: “O desejo e a necessidade de compreender estão dentro da criança e vão se prolongar através de inúmeras perguntas que ela faz, pois a curiosidade, o prazer da descoberta e o conhecimento fazem parte da própria dinâmica da vida.” (p. 169)

Para a autora supracitada, o que irá despertar o desejo na criança, de acordo com a psicanálise, é o desejo materno, mas que irá ser posteriormente castrado pelo poder paterno. Cabe à escola, como representante do social, possibilitar na criança uma atmosfera motivacional para que continue desejando.

A importância do desejo na aprendizagem das crianças é algo imprescindível e depende do significado que esta dinâmica do aprender possui para elas em cada situação de aprendizagem. Cordié (1996, p.23) diz o seguinte a esse respeito: “... para que uma criança aprenda, é necessário que ela tenha o desejo de aprender... nada nem ninguém pode obrigar alguém a desejar.*”*

Decorre, então, que para que a criança possa desenvolver o seu desejo de saber, torna-se necessária: a existência da figura de um professor, alguém que se dedique a ensinar-lhe; um veículo de aprendizagem que esteja em determinada posição de poder em que seja garantido para ela que há algo para ser descoberto. Kupfer (1982) diz o seguinte a respeito da importância do professor no processo de aprendizagem do aluno:

O ato de aprender sempre pressupõe uma relação com outra pessoa, a que ensina. Não há ensino sem professor. Até mesmo o autodidatismo (visto pela Psicanálise como um sintoma) supõe a figura imaginada de alguém que está transmitindo, através de um livro, por exemplo, aquele saber. E no caso de não haver sequer um livro ensinando, o aprender como descoberta aparentemente espontâneo supõe um diálogo interior entre o aprendiz e alguma figura qualquer, imaginada por ele, que possa servir de suporte para esse diálogo. Por isso, a pergunta “O que aprender?” envolve a relação professor-aluno. Aprender é aprender com alguém. (p.84)

Desse modo, não importa que tipo de conteúdo esteja sendo ministrado em sala de aula, mas o foco encontra-se no espaço existente entre o professor e seus alunos, no Campo transferencial, em que as representações psíquicas recheadas do desejo e do poder perpassam o cenário dessa relação. A referida autora diz o seguinte:

Por isso, pode-se dizer que, da perspectiva psicanalítica, não se focalizam os conteúdos, mas o **campo** que se estabelece entre o professor e seu aluno, que estabelece as condições para aprender, sejam quais forem os conteúdos. Em Psicanálise, dá-se a esse campo o nome de **transferência**. (Grifo nosso, p. 87)

Freud (1914) faz uma referência à importância da personalidade dos professores para a formação dos alunos, traçando um paralelo com os conteúdos ministrados na infância, em “*Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar”*:

...É difícil dizer se o que teve mais influência sobre nós e teve importância maior foi nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas, ou pela personalidade de nossos mestres. ... para muitos, os caminhos das ciências passavam apenas através de nossos professores. (p.286)

Para Kupfer (1992), o professor que percebe o valor de sua influência para o desenvolvimento do sujeito do desejo, investirá muito mais na relação com seus alunos do que num conteúdo obsessivamente estruturado, visto reconhecer que não terá domínio na repercussão do que será ministrado em sala de aula. Ela diz o seguinte sobre esse aspecto:

Do mesmo modo, o educador inspirado por ideias psicanalíticas renuncia a uma atividade excessivamente programada, instituída, controlada com rigor obsessivo. Aprende que pode organizar seu saber, mas não tem controle sobre os efeitos que produz sobre seus alunos. Fica sabendo que pode ter uma noção, através de uma prova, por exemplo, daquilo que está sendo assimilado, naquele instante pelo aluno. Mas não conhece as muitas repercussões inconscientes de sua presença e de seus ensinamentos. Pensar assim leva o professor a não dar tanta importância ao conteúdo daquilo que ensina, mas a passar a vê-los como a ponta de um *iceberg* muito mais profundo, invisível aos seus olhos. (p. 97)

Vale à pena especificar que tipo de sujeito se está falando no contexto do aluno em sala de aula. Nunes (2004), em um artigo sob o título: “*Psicanálise e educação: pensando a relação professor-aluno a partir do conceito de transferência”*, fala sobre o sujeito da Educação e o sujeito da Psicanálise:

Assim, decorre que, enquanto na educação o sujeito contemplado é o do conhecimento cognitivo, passível de mensuração, o sujeito do qual se ocupa a psicanálise é o sujeito do inconsciente enquanto manifestação única, singular, não mensurável e que, por isso, não pode fazer parte do concretamente observável. Neste contexto, tratar do processo educativo pode implicar destacar a figura do professor como aquele que, inevitavelmente, numa visão psicanalítica, é convocado a ocupar um lugar que transcende a prática pedagógica. (s/p)

Silva (2006) descreve como a relação com o professor pode ser facilitadora ou inibidora na aprendizagem do aluno. Ele dá ênfase ao processo simbólico que se instala no imaginário do aluno, a partir da forma como se dá a relação com cada professor, à medida que são ministradas as aulas na convivência em sala de aula:

Na relação professor-aluno, a transferência se produz quando o desejo de saber do aluno se liga a um elemento particular, no caso, a pessoa do professor. Posto isso, o conteúdo a ser ensinado deixa de ser o centro do processo pedagógico e a figura do professor e sua significação para o aluno é que passa a ser a chave para o aprendizado. Se um aluno, por alguma razão, consciente ou não, não se sente à vontade com determinado professor é possível que sinta dificuldades em aprender conteúdos que emanem desse professor. Neste caso, o aluno pode ter transferido algo negativo para a figura desse professor, que passou a ocupar um lugar de recusa na psique desse aluno, um lugar que nunca foi da pessoa real do professor, mas que por alguma razão, passa a ocupar devido à transferência do aluno. (p.169)

Para Silva (2006), o papel da Psicanálise diante da relação que se estabelece no ato educativo é de fomentar a imanência do ser desejante que existe em cada aluno, assessorando o professor a operar numa esfera impregnada de afetos e representações inconscientes:

Através do aluno, o professor é colocado diante de si próprio, sendo relevante lembrar que quando se desvaloriza o aluno, isto acontece por que este não é visto em si mesmo, mas através da representação da infância daquele que o vê. A psicanálise pretende compreender o comportamento dos elementos da relação educativa e investir o significado de suas ações, pois a relação educativa não se encontra ao nível do visível, da comunicação interpessoal, mas, sobretudo ao nível dos afetos, dos nossos “fantasmas” e, por isso, do inconsciente. (p.166)

Mesmo de posse desse conhecimento teórico, ainda, é um desafio para o professor que deseja representar para seus alunos um papel de coadjuvante no processo de aprendizagem, em que ele mesmo, o aluno, deve desempenhar o papel principal, o de sujeito desejante, que tem vida própria.

Abrir mão do poder, que historicamente encontra-se na mão do mestre, não é algo que deva ocorrer com tanta rapidez na vivência do professor enquanto articulador do conhecimento em sala de aula. Portanto, cabe a cada professor decidir que aluno deseja formar. Caso seja um aluno-sujeito, em que o diferencial seja a autonomia de pensamento, uma liberdade de criação e de escolhas, então a dinâmica de ensino terá que mergulhar em águas mais profundas. Sobre essa questão, Kupfer (1982) diz o seguinte:

O encontro entre o que foi ensinado e a subjetividade de cada um é que torna possível o pensamento renovado, a criação, a geração de novos conhecimentos. Esse mundo desejante que habita diferentemente cada um de nós estará sendo preservado cada vez que um professor renunciar ao controle, aos efeitos de seu poder sobre seus alunos. Estará preservado cada vez que um professor se dispuser a desocupar o lugar de poder que um aluno necessariamente o coloca no início de uma relação pedagógica, sabendo que, se for atacado, nem por isso deverá reprimir tais manifestações agressivas. Ao contrário, saberá que estão em jogo forças que ele não conhece em profundidade, mas que são muito importantes para a superação do professor como figura de autoridade e indispensáveis pra o surgimento do aluno como ser pensante. (p. 98-99)

Nunes (2004) concorda com o fato de que a postura do professor é algo determinante, para que o aluno se permita a ser um sujeito desejante do saber:

Logo, se o professor se coloca na posição de que tudo sabe, não restará outra alternativa ao aluno a não ser submeter-se à posição de objeto diante desse professor. No entanto, para que o aluno possa se constituir como um sujeito desejante do saber, o professor deveria reconhecer-se um sujeito faltante, castrado. Na mesma medida, o professor deveria sustentar a sua posição como representante do conhecimento. (s/p)

Por ser o fenômeno transferencial um processo inconsciente, cujas representações psíquicas nele constituídas, procedentes dos desejos infantis do aluno, dirigidas para a representação encontrada na figura do professor, transforma o Mestre num personagem do enredo construído no cenário da fantasia do sujeito aprendente.

Para o professor, no entanto, ocupar o lugar do desejo inconsciente do aluno não é uma tarefa das mais fáceis de executar, pois ele mesmo apresenta a mesma demanda psíquica em virtude de também ser inscrito como um sujeito desejante. Sobre essa questão, Silva (2006) diz o seguinte:

A transferência é algo que acontece inconscientemente, onde o desejo inconsciente busca ligar-se a formas (professor) para esvaziá-la do seu valor real, colando ali o sentido que nos interessa. Instalada, o professor torna-se depositário de algo que pertence ao aluno. Este, contudo, não é um lugar fácil de suportar, pois o professor também é um sujeito desejante com a vida própria. Só o desejo do professor justifica que ele esteja nesse lugar, mas assumindo esse lugar precisa renunciar ao desejo, para possibilitar a aprendizagem. (p. 169)

Professor e aluno precisam, pois, criar uma situação em que se tornem aptos para amar e trabalhar. De acordo com o entendimento de Franco (2004):

A relação educativa é entendida como relação de amor: a criança deseja aprender pelo seu desejo de ser aceito, recompensada e reconhecida como um bom aluno. O professor deve preparar o caminho para uma relação baseada no respeito e afecto que estabelecerá as condições da situação de trabalho. (p.76)

O Campo transferencial está envolvido por um clima de amor que perpassa as pessoas que estabelecem relações significativas. No caso da Transferência na relação professor-aluno, este amor permeia o cotidiano da sala de aula. Nunes (2004) discorre a esse respeito:

Nessa relação, está implicada uma relação de amor, uma relação afetiva. Portanto, um professor pode ser um suporte de investimentos de seu aluno porque é objeto de uma transferência. Então, mais além da figura pessoal do professor, o educador vai representar, para o aluno, uma função, substituindo, nesse momento, as figuras parentais e/ou pessoas que lhes foram importantes, representando então esse lugar de saber, de idealização, de poder. (s/p)

Ao avaliar a dinâmica desse amor transferencial, Nunes (2004) evoca a obra de Platão “*O banquete”,* em que a Psicanálise, através de Lacan, tem a intenção de situar a Transferência entre o desejo e o amor na relação psicanalítica. Trazendo para o contexto educacional, a autora faz uma relação de amado-amante dentro do Campo transferencial existente, quando professor e aluno se relacionam:

Direcionando essa linha de pensamento para o universo escolar, um professor, sabendo disso, talvez possa atentar para esse lugar em que se encontra na relação transferencial. Nesse jogo de amor, ora ele está no lugar do amado, (o qual é outorgado a ele pelo seu aluno), ora no lugar de amante (momento em que se põe como um ser faltante), ou seja, em duas posições que o colocam em cheque. Dois lugares que deverão ser dosados na mesma medida; lugares que causam certo mal-estar. Percebe-se então, que um professor pode estar bastante imerso na dinâmica do amor pelos alunos. (s/p)

Nesse Campo transferencial, no entanto, não ocorre apenas a dinâmica do amor, em que os sentimentos amistosos imperam, mas também se apresentam os conflitos movidos pela raiva proveniente, principalmente, da convivência com os pais:

A “turma” é por isso um campo de uma dinâmica de forças inconscientes, que se encontram, se opõem, se reforçam e se destroem. Assim, o aluno por sua vez, projeta sempre no docente os conflitos que teve com os pais. Para um adolescente, o sucesso é o meio de adquirir poder que pode ser uma vingança sobre um dos pais; outro adolescente provoca o professor para colocar à prova a si mesmo e ao docente, bem como para libertar as suas tensões. (Silva, 2006, p.166)

Assim como ocorre no fenômeno transferencial vivenciado na relação entre o analisando e seu analista, o Campo transferencial existente na sala de aula e, mais precisamente, na relação do aluno com o professor, é atravessado por sentimentos de amor e de ódio. Na realidade, essa ambivalência acontece em todas as relações humanas significativas.

Como essa ambivalência de sentimentos, também, se apresenta na sala de aula, poderá ocorrer que um professor não consiga ter tolerância e fique irado, perdendo o controle emocional diante da turma, contratransferindo, assim suas representações para os alunos, diante de uma atitude hostil vinda, por exemplo, de um aluno ou de um grupo dirigido a ele. As preferências também podem existir com relação a determinados alunos em detrimento de outros:

As influências dos alunos sobre os sentimentos inconscientes do professor são frequentes e resultam nos mais variados tipos de comportamentos e reações por parte de quem ensina. Um professor, por mais que não queira, pode desenvolver maior afinidade com determinado aluno e com outro desenvolver uma relação de distância e de recusa. (Silva, 2006, p.169)

Dessa forma, o professor torna-se um personagem de grande importância na história de vida de seus alunos, quando consegue dar escuta ao discurso que deles emana, deixando de simplesmente atuar ou reagir frente a uma atitude deflagrada pelo aluno. Sobre o significado da escuta do professor para desenvolvimento do aluno, Nunes (2004) diz o seguinte:

Sob a ótica da psicanálise, é de fundamental importância ouvir o aluno na sua individualidade para que a palavra seja registrada em toda a sua autenticidade a partir das diferenças. Obviamente, o professor, diante da realidade cotidiana, não poderá se tornar um clínico, nem poderá escutar o aluno como faz o psicanalista, dando lugar ao inconsciente, mas poderá, através de uma ética, que leva em conta os fenômenos inconscientes presentes na sua relação com os alunos, ajudá-los a avançar diante de muitas questões que os mesmos encontram no curso de sua trajetória escolar. (s/p)

A Psicanálise contribui na prática docente quando revela este Campo transferencial existente na vivência das aulas. O professor, munido dessa compreensão, poderá suportar determinados comportamentos de seus alunos, além de encaminhar o foco da energia psíquica deles em direção ao saber:

Na sala de aula, o aluno revive a relação original entre pais e filhos transferindo para o professor todo o amor e/ou hostilidade que teve de abrir mão. O professor para cumprir o seu papel enquanto tal precisa considerar os sentimentos transversais, sem corresponder a eles. Insistindo na tarefa de ensinar, canibalizando as energias fixadas do aluno para a atividade intelectual. (Silva, 2006, p.168)

No entanto, é preciso que o professor tenha consciência das várias formas de poder que exerce sobre seus alunos, sendo que não deveria lançar mão desse poder para formatar o aluno-ideal, mas, pelo contrário, deixar que ele se torne um sujeito único, fruto de todas as suas possibilidades. Morgado (1995, p.113) diz o seguinte: “... o professor trabalhará para que o aluno cresça intelectualmente não para que se transforme num filho ideal. Para isso, o professor deve identificar os sentimentos transferenciais que o aluno lhe dirige, sem, no entanto corresponder a eles...”

Para que o professor possa oportunizar ao aluno as condições adequadas para desenvolver-se como sujeito que se dirige para o conhecimento, é necessário apresentar algumas características que o qualifiquem para exercer essa função com excelência. Além desse perfil adequado, a condição básica para que o educador ocupe um lugar de interlocutor no discurso de seus alunos é o fato de gostar de fazer o que faz, tendo prazer em desenvolver o seu trabalho junto aos seus alunos:

É, também, muito importante que o professor demonstre que gosta do que faz, que seu semblante revele ser a sala de aula um lugar em que ele se sinta bem. Para isto, entretanto, é crucial que a escolha de ser professor esteja marcada pela paixão de formar. Este perfil de professor é tomado pelos alunos como um líder, um referencial, consequentemente, sua palavra também é tomada como a de alguém responsável, digna de ser ouvida. Um professor sensibilizado possibilita espaços para que haja a circulação da palavra, apostando na possibilidade discursiva de seus alunos, favorecendo para que o aluno possa se implicar no seu processo de vir a ser. (Nunes, 2004, s/p)

Com relação ao Campo transferencial vivenciado no relacionamento com adolescentes na sala de aula, percebe-se algumas nuances, as quais são trabalhadas por psicanalistas contemporâneos, como é o caso de Beatriz Gutierra. Essa autora escreve sobre a temática da adolescência ligada ao fenômeno transferencial, buscando implicações tanto na clínica como no aspecto educacional. Ao refletir sobre a relação professor-aluno, e notadamente relacionada a alunos adolescentes, Gutierra (2004) diz o seguinte:

Relatos de professores de adolescentes indicam que há uma transformação no campo transferencial na relação professor-aluno quando se trata de alunos adolescentes. São frequentes as posturas de questionamento e afronta ao professor, indicando uma transformação em relação ao saber vinda do campo do outro. Campo este que, na infância, incluía a promessa da possibilidade de relação sexual e que na adolescência, se revela como impossibilidade desta completude, deste gozo prometido na infância. O mundo adulto e seus ideais ficam “sob suspeita”. (s/p)

A crise de autoridade é uma realidade bastante percebida na fase da adolescência. Questões provenientes dos conflitos familiares vivenciados pelos adolescentes diretamente com seus pais, ou indiretamente, quando ocorrem as crises entre o casal; a separação dos pais; as dificuldades do adolescente se aceitar nessa fase e de ser aceito pelo grupo, são fatores importantes que frequentemente irão desembocar na convivência escolar. O professor, em virtude de tradicionalmente ocupar o lugar de autoridade em sala de aula, terá a “chance” maior de ser atingido pela agressividade proveniente das mais diversas situações de conflito vividas pelo adolescente.

A pergunta que se pode levantar sobre esse problema da crise de autoridade compartilhada por um número muito grande de adolescentes do mundo atual seria: como, de fato, se poderiam alcançar os alunos adolescentes no cotidiano das aulas, de maneira que interajam com os seus professores no que diz respeito aos conteúdos e aos afetos amistosos? Percebe-se que eles não deixam, facilmente, que o professor ocupe o lugar de referencial no conhecimento e na relação interpessoal. Essa recusa dificulta que possam, com liberdade, exercer o direito da escuta. Sobre essa questão, Becker (1997) diz o seguinte em seu livro “*Aborrecência, de quem*?”:

Por isso, na transferência, a restituição daqueles significantes que possam construir uma identificação simbólica é uma forma de devolver ao adolescente sua posição discursiva. É somente se o adulto admite estar numa relação transferencial como um mestre que não escreve, mas partilha a verdade, que poderá sustentar certa posição de autoridade perante este que aborrece. (p.111-112)

Cabe, pois, aos professores cientes do Campo transferencial que envolve as relações em sala de aula, se arriscarem numa posição de autoridade, ao mesmo tempo, ocupando um lugar de um ser que percebe as subjetividades enquanto lida com outros seres os quais estão em formação e que precisam de uma escuta, ou um olhar diferenciado. Relacionar com adolescentes, portanto, constitui-se um desafio para quem deseja alcançá-los, efetivamente, em toda a sua complexidade. Sobre esse aspecto, Gutierra (2002) afirma:

No caso dos professores, um mestre não-todo, que sustenta seu lugar e seu valor na transmissão sem identificar-se ao lugar de todo saber que implicaria num embate com os adolescentes. Um mestre que, na verdade permite a circulação discursiva dos alunos, contribuindo para que aquilo que ele ensina pode contribuir numa oferta de significantes para o aluno construir sua inserção social. Posição não muito cômoda, pois implica num professor que sustente o discurso do mestre, matizado pelo discurso do analista. (s/p)

É, pois, dentro do Campo transferencial em que adolescentes se encontram relacionando com os seus professores em situação de sala de aula, com toda sorte de representações inconscientes, que se pretende observar ou interpretar aspectos relevantes na relação professor-aluno.

**CAPÍTULO III**

**METODOLOGIA DE PESQUISA**

**Os Caminhos Percorridos...**

3.1– **O Interesse Pelo Tema**

O desejo de pesquisar a respeito do conceito de Transferência em Psicanálise teve início ainda no curso de formação em psicologia, na universidade. O meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) foi em torno dessa temática. A partir de então, como psicólogo clínico venho me dedicando a entender como o fenômeno transferencial pode ser mais bem percebido e interpretado na relação terapêutica.

Outra vertente de minha busca vem sendo de procurar fazer uma conexão da Psicanálise com a Educação, no sentido de que possa subsidiar a minha prática como psicólogo escolar. Pesquisar, portanto, sobre o Campo transferencial na relação professor-aluno, é uma forma de compreender melhor como esse fenômeno ocorre no âmbito da vivência dos atores envolvidos no cenário da sala de aula.

Dessa maneira, a pesquisa em Educação, com enfoque na Psicanálise, não poderia deixar de interessar-se pelo desejo que move o professor e o aluno no processo de ensino-aprendizagem. O que impulsiona esses agentes da aprendizagem a se encontrarem e se relacionarem num determinado lugar e tempo, propiciado pela educação escolar? É possível que nesse campo relacional os sentimentos de amor e de ódio possam coexistir? Como esse campo inconsciente, invisível, é vivenciado na sala de aula? Essas são algumas das questões que foram levantadas de forma implícita ou explícita nesse trabalho.

Em minha prática na escola, venho ouvindo professores e alunos em suas queixas ligadas aos vários tipos de dificuldades provenientes das relações travadas em sala de aula. Os professores reclamam da indisciplina de seus alunos, da falta de respeito e de consideração. Já os alunos, em sua maioria adolescente, dizem ter dificuldades em interagir tranquilamente com alguns de seus professores, em virtude de serem rígidos e pouco afetuosos. Parece que o desafio em torno da aprendizagem escolar gira mais no aspecto da relação professor-aluno do que no aspecto cognitivo ou do conteúdo acadêmico propriamente dito.

O desafio assumido nesta pesquisa é o seguinte: encontrar um nexo possível entre a vivência relacional dos professores com seus alunos em sala de aula, em que entram em cena os desejos e toda espécie de sentimentos e o conceito de Transferência, visto tratar-se de um processo mental que ocorre de forma inconsciente, sendo amplamente estudado pela Psicanálise. Além do interesse no aspecto teórico, ressalta-se a interpretação da Transferência como uma técnica ricamente utilizada no trabalho do analista com seu analisando no *setting* terapêutico. Embora o desafio seja grande, o desejo que move é maior que o risco em se fazer esse tipo de pesquisa.

A ideia não está em tentar transformar a sala de aula num consultório psicanalítico, mas conhecer até que ponto, o Campo transferencial que permeia as relações existentes durante o ato pedagógico, pode ser favorável ou não ao processo de ensino-aprendizagem. Como as representações psíquicas dos sujeitos implicados na relação professor-aluno podem interferir no desejo de aprender e, consequentemente, no progresso educacional.

Esta é mais uma pesquisa em torno da contribuição que a Psicanálise pode fornecer à Educação. Ao fazer um estudo sobre a personalidade dos professores, numa perspectiva psicodinâmica, Franco (2004) diz o seguinte:

A contribuição da Psicanálise para a Pedagogia permanece como utilização do saber analítico para a exploração do campo pedagógico, no sentido de mais conhecimento sobre este, e como atitude de análise e investigação na multidimensionalidade desse campo. É, também, a leitura do acto educativo e do campo pedagógico tendo como referência o saber psicanalítico aplicado à investigação. (p. 68)

Com este estudo, pretende-se, portanto, dar maior suporte ao professor, a partir da teoria psicanalítica, a fim de que possa lidar com maior domínio de sua própria personalidade e de seu funcionamento psíquico, bem como perceber as manifestações inconscientes de seus alunos, notadamente quanto ao aspecto transferencial. Dessa forma, cada professor poderá organizar seu método pedagógico e sua dinâmica de trabalho, conforme a compreensão que possui de si mesmo e de seus alunos, ajustando a sua didática e o seu estilo de acordo com a realidade percebida em cada situação educacional.

3.2 – **O Contexto de Produção**

O campo de pesquisa em que este estudo está inserido é o educacional, embora a base teórica venha da Psicanálise. A escola no seu cotidiano da sala de aula foi o palco de observações e questionamentos. Sabendo-se que o campo do conhecimento ligado à Educação em conexão com a Psicanálise vem se preocupando em compreender o subjetivo, o que é mais intrínseco e variável entre os seres humanos.

O trabalho foi realizado através de uma pesquisa de natureza *qualitativa e dialética*, em que o investigador e o coinvestigador fazem parte da escola pesquisada, e, portanto, não podem ser considerados como pesquisadores neutros no processo de investigação (Santos Filho, 2000). Dessa forma, a pesquisa foi realizada no Sistema de Ensino Universo, escola em que trabalho como psicólogo escolar há quatro anos, tendo como auxiliar uma estagiária de psicologia, do último ano do curso.

O método de pesquisa utilizado foi o *estudo de caso*, visto a dimensão do universo escolar, bem como pela necessidade de um olhar mais perscrutador a respeito das atuações inconscientes que formam o Campo transferencial. Assim, foi privilegiado deter-se de forma profunda e exaustiva na particularidade de uma turma de alunos da 8ª série do Ensino Fundamental, incluindo alguns de seus professores, para que se possa analisar o fenômeno da transferência no contexto educacional e obter um conhecimento mais detalhado sobre a ocorrência desse fenômeno nas relações desenvolvidas entre esses professores e seus alunos.

Fazer uma investigação com questões bastante subjetivas e abstratas, como é o caso das representações do inconsciente dinâmico é, no mínimo, complexo. Todavia, percebemos que o método mais apropriado para se conhecer como ocorre o fenômeno transferencial na relação professor-aluno é fazer um estudo de caso envolvendo uma situação vivenciada na própria sala de aula. Sobre essa questão, Gil (1999, p.73) discorre o seguinte: “O estudo de caso é um estudo empírico que investiga um fenômeno atual dentro do seu contexto de realidade, quando as fronteiras entre o fenômeno e a realidade não são claramente definidas, e no qual são utilizadas várias fontes de evidência.”

Ao trilharmos o caminho do método de *estudo de caso* para investigar o fenômeno transferencial na sala de aula, percebemos que tínhamos “mais variáveis de interesses do que pontos de dados” (Yin, 1994, p.21). Dessa forma, privilegiamos mais a descrição e a interpretação dos dados colhidos no processo investigativo, buscando encontrar um sentido para eles, visto que o nosso interesse central está mais focado no significado inscrito nas subjetividades que nos dados estatísticos. Sobre isso, Rey (2001) discorre:

O conhecimento qualitativo é uma produção de construções e interpretações, ou seja, não é apenas a soma de experiências, mas também a necessidade de atribuir-lhe sentidos. Na tentativa de compreender os dados concretos obtidos no processo investigativo surge a interpretação: um processo constante no qual o investigador constrói indicadores que não fariam sentido se tomados isoladamente, como meras constatações empíricas. (p.38)

Assim, de acordo com Merriam (1988), o aspecto heurístico deste estudo está no fato de buscar esclarecer sobre o fenômeno transferencial no ato educativo, no sentido de procurar compreendê-lo, descobrindo novas relações e/ou conceitos a esse respeito.

Para compreender melhor como ocorre o Campo transferencial na relação professor aluno, precisei escolher uma escola, para efetivar a pesquisa de campo.. Decidi, então, realizar a investigação na própria escola em que venho desenvolvendo minhas atividades no campo da psicologia. O motivo maior está relacionado ao fato de ser uma escola aberta aos estudos em Educação, associado ao aspecto da facilidade de acesso à escola e conhecimentos dos profissionais de educação da mesma (Diretor, assessora pedagógica, coordenadora), os quais possibilitaram a minha inserção aos professores, alunos e ambiente de sala de aula.

No início, planejei investigar um número muito grande de professores e alunos. Porém, com o passar do tempo, percebi que precisava escolher um caso particular para desenvolver o meu estudo de uma maneira mais profunda, partindo, dessa forma, de um caso específico, particular, para alcançar uma compreensão global. Assim, escolhi uma das quatro turmas de 8ª séries do Ensino Fundamental. A turma 8MD destacava-se por suas altas notas nas avaliações bimestrais, por isso, resolvi investigar como se dava a relação dos professores com os alunos dessa turma. Pode-se, portanto, considerar que esta investigação possui uma ênfase no estudo de caso instrumental (Stake, 1995/2007).

A pesquisa ocorreu, portanto, no Sistema de Ensino Universo, na cidade de Belém-PA,Brasil, em uma turma de 8ª série (8MD), no período de agosto a dezembro de 2009. Essa unidade, chamada de Universo-mundurucus, lida com alunos de 5ª série do Ensino Fundamental ao convênio (3º. ano do Ensino Médio), numa faixa etária que vai dos 10 aos 18 anos, sendo que a grande maioria dos alunos é adolescente.

Gostaria de ressaltar o fato de o estudo tratar diretamente com a faixa etária da adolescência, sendo escolhida uma turma de 8ª série, situada entre 13 e 14 anos de idade. Eles encontram-se numa faixa média entre os alunos de 5ª série e os do convênio. Sabe-se que em cada etapa, os adolescentes entram em contato com novos desafios, que vão desde a depressão devida aos lutos da infância até aos relacionados com a administração dos desejos sexuais e a escolha da profissão. Todavia, percebo que o momento de vida em que os alunos das 8ª séries vivenciam é bastante rico, notadamente no aspecto das relações interpessoais, na família e na escola. É nesse momento que mais se percebe a presença do adulto-referência, como agente de diálogo e compreensão, em virtude das mudanças que ocorrem no adolescente, em especial, as de cunho relacional ou social.

O colégio Universo é visto pela população da cidade como uma das escolas que mais aprova no vestibular, tendo em muitos anos, conquistado os primeiros lugares no ingresso às universidades mais conceituadas do Estado do Pará. Portanto, percebe-se que a intenção principal dos pais dos alunos, ao colocarem seus filhos para estudar nessa escola, está baseada nos resultados alcançados no vestibular.

A fim de contextualizar o campo de pesquisa, é necessário que se tenha algum conhecimento sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola pesquisada, bem como do Regimento Escolar, visto serem esses os documentos que norteiam a filosofia educacional e as normas que regem a conduta escolar dos seus integrantes.

Quanto ao Projeto Político Pedagógico do colégio Universo, podemos extrair dele algumas informações sobre as diretrizes filosóficas que norteiam a sua proposta de ensino. Como Missão Educacional, temos a seguinte:

Formar cidadãos éticos, críticos e reflexivos, com efetivo compromisso de responsabilidade social, capazes de buscar através dos saberes adquiridos, a auto-realização, em uma vivência pautada na justiça, na verdade e na solidariedade, em prol de um mundo verdadeiramente humano. (p.24)

Alguns princípios que norteiam a Missão Educacional da escola pesquisada podem ser destacados:

* **Princípios Psicológicos** (p.24)

- A construção da autonomia, como objetivo e expressão do processo de desenvolvimento.

- A valorização e o reconhecimento da autoestima e da interação cooperativa, como bases para o desenvolvimento.

* **Princípios Pedagógicos** (p.24)

**-** Os tipos de relações que se estabelecem entre professores e alunos, alunos e alunos e alunos e o conhecimento são fatores determinantes da aprendizagem.

Dentro da proposta curricular, podemos destacar uma das finalidades educativas que interessam ao objetivo deste estudo: “A compreensão de que ensinar e aprender são funções tanto do aluno quanto do educador, de forma que, quanto mais prazerosa for à troca realizada mais eficaz será o processo de interação”(p. 28)

De uma maneira geral, o PPP do colégio Universo está pautado nos princípios propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), ano 1998, que possui como fio condutor a cidadania. Dessa forma, busca-se um novo perfil para o professor e também para o aluno. Um professor melhor preparado para mediar e desafiar seus alunos para a aprendizagem. Um aluno, cujo eixo de todo o processo de ensino-aprendizagem reside sobre ele, precisa aprender a aprender, posicionando-se como sujeito de sua própria formação. A escola, e mais precisamente a sala de aula, precisa propiciar condições, para que o aluno seja um sujeito autônomo e reflexivo, sendo preparado para tornar-se um cidadão responsável e ético.

Em relação ao Regimento Escolar, podemos destacar nos direitos e deveres dos docentes e do que lhes é vedado, atitudes que dignifiquem seus alunos para que tenham um ambiente propício para a aprendizagem. Quanto aos impedimentos aos professores, podemos destacar os seguintes:

* Manter relacionamento amoroso com alunos nas instalações do colégio;
* Faltar ao devido respeito, à dignidade dos alunos e a eles se dirigir em termos ou atitudes inadequadas a um educador. (p. 15)

Da mesma forma, podemos destacar nos direitos e deveres dos discentes e o que lhes é vedado. Os discentes devem apresentar atitudes de respeito e consideração para com os educadores. E quanto ao que lhes é vedado, podemos pontuar os seguintes casos:

* Provocar desordem de qualquer natureza nas dependências do Colégio, ou mesmo fora, estando uniformizado;
* Sair da sala de aula sem autorização do professor e sair do Colégio sem autorização da Direção ou dos Serviços Pedagógicos. (p.18)

Além dos direitos e deveres, dos impedimentos e das atribuições dos membros da comunidade escolar, o Regimento Escolar visa também reger a disciplina entre esses membros. Como uma instituição que tem como objetivo a formação holística das crianças e adolescentes, ao lado da família, a escola, através de seu Regimento Escolar, procura aprimorar o ensino e a aprendizagem, bem como a formação do educando (p.35).

Sob essa perspectiva, percebe-se, que no caso da escola pesquisada, existe um desafio que é direcionado, especialmente, para o professor, o qual se relaciona cotidianamente com os seus alunos adolescentes em sala de aula. A dificuldade do adolescente em acatar os limites impostos pelas exigências do social é algo perceptível por quem está lidando sistematicamente com ele, como é o caso da família e dos educadores. Uma das características da adolescência é a tendência em transgredir as normas, para se auto-afirmarem. Dessa forma, a atitude de indisciplina dos adolescentes vem dificultando o relacionamento interpessoal no âmbito escolar e, consequentemente, trazendo sequelas para a aprendizagem acadêmica de muitos alunos.

3.3 – **Os Objetivos do Estudo**

Antes de considerar os dados coletados na pesquisa, é importante que se defina os objetivos deste estudo, destacando as questões norteadoras que irão ser o foco da investigação.

3.3.1 – **O Objetivo Geral**

Este estudo pretendeu investigar o Campo transferencial existente na relação professor-aluno no cotidiano da sala de aula, no Sistema de Ensino Universo, mais precisamente, numa turma de 8ª série, visando conhecer como ocorre a intersubjetividade dos atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

3.3.2 – **Os Objetivos Específicos**

Para adentrar no Campo transferencial da relação professor-aluno, é preciso definir as áreas a serem investigadas. Decidimos, então, nortear a pesquisa com base nas seguintes questões:

* + - * Como o relacionamento entre professor e aluno é percebido por eles, levando-se em consideração os desejos e sentimentos que ocorrem em ambos?
      * Como professor e aluno reagem diante dos conflitos que ocorrem na vivência de sala de aula, levando-se em consideração o papel de autoridade do professor?
      * Como as situações vivenciadas pelo professor e pelo aluno em suas vidas particulares podem influenciar na convivência deles em sala de aula, considerando-se a história de vida familiar?
      * Como o professor percebe o fenômeno transferencial no relacionamento com seus alunos em sala de aula, levando-se em consideração o conhecimento que possui sobre o assunto?

3.4 – **A Coleta dos Dados**

3.4.1 – **A Seleção dos Instrumentos**

No início da pesquisa, começamos a preparar os questionários a serem utilizados com os participantes selecionados, no entanto, percebemos que esse tipo de instrumento de coleta de dados não seria o mais indicado para a investigação proposta no estudo de caso. Assim, redimensionamos o foco para a preparação e, posteriormente, a aplicação de *entrevistas semi-estruturadas*, pois tratava-se de um número pequeno de participantes, além da necessidade de um contato mais aproximado com eles. Sobre a utilização da entrevista e de outros instrumentos de recolha de dados numa pesquisa de *estudo de caso*, Yin (2003, p. 105) diz o seguinte: “as entrevistas conduzidas de forma espontânea; a observação participante tem como ponto fundamental a participação em relação aos comportamentos e razões interpessoais”.

Essas entrevistas foram baseadas nos questionários que, inicialmente, haviam sido preparados para serem distribuídos aos participantes da pesquisa. Entretanto, as questões contidas nelas, tornaram-se mais pessoais, com o objetivo de que os participantes pudessem se expressar com uma maior profundidade sobre aspectos do relacionamento professor-aluno, podendo fazer comentários mais extensos sobre os seus sentimentos e desejos, inclusive no caso da atração sexual dentro desse Campo.

As entrevistas realizadas com os sujeitos de pesquisa foram feitas em um ambiente que garantia privacidade e duraram em média 25 minutos. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi assinado antes das entrevistas.

Juntamente com as entrevistas, foram utilizadas as *observações diretas* em sala de aula, a fim de verificar se o que os professores e os alunos entrevistados disseram condizia com as atitudes apresentadas por eles. Assistimos às aulas dos professores participantes da pesquisa, observando a sua dinâmica relacional e buscando perceber as reações dos alunos diante das atitudes de cada professor, anotando aquilo que mais chamava a atenção do investigador e do coinvestigador. É necessário reafirmarmos que o foco de nosso interesse neste trabalho reside nas relações interpessoais existentes entre os professores e seus alunos, na situação educacional em sala de aula, em que as representações inconscientes se manifestaram de formas verbais (perguntas, conversas paralelas) e não-verbais (gestos, posturas, rabiscos).

Em outra ocasião, foi realizada uma *dinâmica vivencial* com os alunos da turma, sem a presença dos professores. Nessa oportunidade, foi solicitado que cada aluno escolhesse um dos três professores que participaram da pesquisa, para expressar através de um desenho e com um pequeno texto a respeito de como o percebiam. Depois disso, a turma foi dividida em dois grupos. Um grupo formado por alunos e outro por alunas. A cada grupo coube a tarefa de confeccionar um cartaz expressando o relacionamento que os alunos tiveram com os seus professores, durante o ano. Após a construção dos painéis, alguns alunos, representantes dos grupos, socializaram as ideias expressadas nas figuras escolhidas e coladas, diante de toda a turma.

A utilização do desenho como instrumento de recolha de dados deve-se ao fato de ser esta uma técnica projetiva em que se pode ter uma ideia imediata dos aspectos subjetivos dos participantes da pesquisa. Como menciona Campos (1986, p.24): “O desenho como Técnica Projetiva reflete uma impressão do “todo” individual como uma “Gestalt” organizada, que aparece em toda a sua extensão, através de um olhar do examinador experimentado na técnica de interpretação do desenho, sem necessidade de muitos cálculos e escores”.

Dessa forma, solicitar aos participantes da pesquisa que desenhassem de maneira espontânea, de acordo com a temática solicitada, surgiu da necessidade de obtermos mais dados sobre as representações inconscientes e dos afetos desses sujeitos, bem como da crença de que os desenhos podem comunicar uma realidade psíquica atualizada, proveniente da vida mental de quem desenha. Os desenhos foram associados ao discurso dos participantes durante as entrevistas. Campos (1986) discorre a esse respeito, dizendo:

Assim, a afirmação de que o indivíduo desenha o que sente, em vez de somente o que vê, resume as observações dos clínicos e experimentadores mencionados. O indivíduo, pelo tamanho, localização, pressão do traço, conteúdo do desenho, etc., comunica o que sente, em adição ao que vê. Seus aspectos subjetivos definem e dão cor às suas intenções objetivas (p.19).

3.4.2– **A Seleção dos participantes**

Os sujeitos da pesquisa foram selecionados entre os técnicos, professores e alunos da escola pesquisada, durante o mês de novembro de 2010. A *coordenadora* selecionada foi a que supervisionava os professores do Ensino Fundamental. Foi realizada uma entrevista individual com a técnica pedagógica em um ambiente sigiloso e sem interferências.

Os *professores* que participaram da pesquisa foram os que faziam parte do quadro da turma selecionada (8MD). Entre eles, foram selecionados três professores que ensinavam disciplinas de áreas diferentes (Matemática, Biologia e História), os quais demonstraram disponibilidade em serem entrevistados e observados em sala de aula. Eles disponibilizaram uma de suas aulas, a fim de que fossem observados em seu relacionamento com os alunos em sala de aula, enquanto desenvolviam suas aulas. Cada um dos professores foi entrevistado em ambiente sigiloso e isento de interferências.

Quanto aos *alunos* participantes, foi pesquisada a turma como um todo, no ambiente de sala de aula, constando de 47 alunos, entre 13 e 14 anos de idade, sendo que, em outro momento, 10 alunos da turma (5 do sexo masculino e 5 do sexo feminino) foram entrevistados individualmente, os quais atenderam voluntariamente à solicitação do investigador, obtendo estes a permissão dos pais para serem entrevistados.

As entrevistas realizadas com os alunos voluntários foram marcadas de acordo com o horário disponível para cada um deles, em um ambiente sigiloso e isento de interferências.

Selecionar pedagogos, professores e alunos como objeto de investigação é, de certa forma, entrar no campo da Educação. Esses sujeitos de pesquisa são, na verdade, os porta-vozes da história da Educação e da história de suas subjetividades. Como a nossa intenção foi investigar a relação professor-aluno no ambiente escolar, acreditamos que esses participantes estavam aptos a nos fornecerem importantes informações sobre o Campo transferencial na vivência relacional percebida por cada um deles, no cotidiano da sala de aula.

Convém destacar o papel fundamental desempenhado pelo professor na ação educativa de seus alunos. Portanto, tê-lo como participante ativo desta pesquisa, oportuniza um espaço de fala e de escuta para o professor, como pessoa e como profissional da Educação, visto que seja, talvez, quem mais se encontre implicado nas ações existentes dentro do Campo transferencial que ocorre na atmosfera da sala de aula. Ao pensar o professor como um objeto de estudo nas investigações educacionais, Franco (2004) diz:

Sendo a situação educativa, intrinsecamente relacional, o professor participa nela carregado de significados. Para além dos conteúdos ou das matérias ligadas ao saber, o professor, enquanto pessoa, na sua subjectividade (vivida intersubjectivamente na relação com os alunos e a escola) torna-se objecto de estudo e investigação (p.72).

Os encontros realizados com os participantes da pesquisa foram marcados, portanto, pelas observações feitas da relação professor-aluno, pelos registros das falas dos sujeitos e pelas percepções de vivências dos alunos. Destaca-se o trabalho de interpretação dos desenhos, notadamente aqueles feitos pelos 10 alunos voluntários e pelos professores, no primeiro momento das entrevistas realizadas individualmente.

Dessa forma, os vários instrumentos utilizados na pesquisa apresentam muitas informações a respeito de alguns desejos, sentimentos e expectativas dos atores envolvidos no ato educacional, os quais foram vivenciados pela turma de alunos da 8MD, do ano de 2009, bem como por alguns dos professores dessa turma. Esses dados foram categorizados, a fim de que se encontrasse um sentido pertinente entre eles, dentro do aspecto da intersubjetividade relacional dos participantes.

3.4.3 – **AS CATEGORIAS DE ANÁLISE DOS DADOS**

O estudo realizado nesta pesquisa tem por objetivo a análise dos dados coletados através dos instrumentos utilizados, dando um enfoque interpretativo baseado numa perspectiva psicanalítica. Trata-se, portanto, de uma triangulação quanto ao uso de vários instrumentos de pesquisa, para uma busca de maior compreensão do fenômeno pesquisado.

De acordo com a utilização de cada instrumento com os sujeitos da pesquisa, fomos realizando a análise interpretativa do material produzido por eles, tomando como parâmetro as questões norteadoras do estudo, as quais já foram expressas neste trabalho, sendo definidas a partir dos temas abordados nas entrevistas semi-estruturadas feitas com os professores e os alunos. A entrevista realizada com a coordenadora foi utilizada como uma visão de alguém que lida tanto com os professores, como com os alunos dessa turma, mas que está fora do relacionamento vivenciado em sala de aula.

Levando-se em consideração a vivência em sala de aula e a percepção do professor e do aluno, foram elencadas as categorias para a análise dos dados nominais coletados neste estudo, as quais estão baseadas nos temas abordados nas entrevistas realizadas com os participantes, contidas no apêndice I e II.

As categorias de análise são as seguintes:

* **O Papel de Professor de Adolescentes.**

Foi solicitado aos professores entrevistados que desenhassem algo sobre como se veem realizando o seu trabalho em sala de aula, no papel de professor de adolescentes. A representação feita através de um desenho surge como uma oportunidade do professor projetar no papel o seu desejo e seus anseios quanto à profissão que exerce, bem como uma possibilidade de verificarmos os sentimentos e desejos ali pontuados.

* **O Sentimento da Convivência com os Professores**

Foi solicitado aos alunos entrevistados que desenhassem algo sobre o sentimento que tinham ao conviverem com os seus professores no cotidiano da sala de aula. O objetivo, nesse caso, é perceber o nível de aceitação e envolvimento que os alunos possuem com seus professores.

* **O Relacionamento Professor-Aluno.**

A análise, nesse caso, está ligada ao nível de relacionamento interpessoal existente entre o professor e seus alunos e vice-versa, objetivando conhecer como os participantes da pesquisa percebem o envolvimento relacional na realidade da sala de aula, levando-se em consideração os sentimentos e identificações presentes nessa relação. Essa questão está expressa principalmente nos itens 01, 02, 03, 04, 05, 06 e 07 da entrevista feita com os professores, e os itens 01, 02, 03, 04 e 05 da entrevista feita com os alunos.

É importante ressaltar que a análise interpretativa do Campo transferencial feita através dos outros instrumentos de coleta de dados (Observações, Dinâmica Vivencial e Desenhos) foi direcionada às questões norteadoras presentes nas entrevistas, sendo perpassadas pelas percepções visualizadas nesses instrumentos.

Pode-se, neste caso, enfocar sub-categorias que expressem o grau de relacionamento existente na convivência em sala de aula. Entre elas, destacam-se:

* + - * A identificação com algum aluno/professor;
      * Os sentimentos de amor/ódio na relação;
      * A atração sexual.
* **O Respeito Mútuo na Relação Professor-Aluno**.

Nessa categoria, o objetivo de avaliar a questão do respeito e da consideração que envolve a relação professor-aluno, fazendo uma analogia com o envolvimento dos participantes com os objetos parentais. Essa questão está expressa especialmente nos itens 08 e 09 da entrevista feita com os professores e nos itens 06 e 07 da entrevista feita com os alunos.

* **A Influência das Vivências Extra-Sala de Aula na Relação Professor-Aluno**.

É importante, neste estudo investigar-se como a relação professor-aluno pode ser influenciada por conflitos e ansiedades vivenciadas em outras relações, especialmente, na esfera familiar, visto precisarmos compreender a relevância das representações psíquicas na forma como professores e alunos fantasiam ou idealizam o seu relacionamento uns com os outros. Os itens da entrevista com os professores relacionados com essa questão são: 10 e 11. Com relação à entrevista dos alunos, os itens associados são: 08 e 09.

Nesse caso, identificamos as seguintes sub-categorias:

* + - * As identificações com as figuras parentais;
      * A projeção das tensões vividas pelo professor como pessoa, na convivência com os alunos.
* **A Utilização do Poder Pelo Professor.**

A questão da autoridade x autoritarismo, vinculada à dificuldade em acatar os limites sociais, provenientes das relações travadas no seio familiar, é o foco dessa categoria. No caso do professor, como agente ativo de autoridade, cabe analisar como está exercendo o seu papel, além de perceber quais os sentimentos e desejos relacionados à vivência desse poder. Quanto ao aluno, como agente passivo que precisa acatar aos direcionamentos do adulto-referência, é necessário analisar as representações psíquicas que estão presentes em cada um deles, de acordo com suas peculiaridades. Os itens 12,13 e 14 da entrevista com os professores têm a finalidade de elucidar a esse respeito. O mesmo acontece com os itens 10, 11, 12 e 13 da entrevista com os alunos.

As sub-categorias, nesse caso, são as seguintes:

* + - * A atitude do professor diante da indisciplina do aluno;
      * A avaliação como instrumento de poder;
      * A culpa do aluno;
      * A Ética profissional.
* **A Compreensão Sobre o Fenômeno Transferencial Pelo Professor.**

Essa categoria, exclusivamente direcionada aos professores, objetiva detectar o grau de compreensão que eles têm sobre a existência de aspectos inconscientes transferenciais, enquanto se relacionam com seus alunos no cotidiano da sala de aula. Essa questão foi esclarecedora no que diz respeito à consciência que cada professor pesquisado tem dos conceitos da Psicanálise aplicados a sua prática educativa, sendo que, de posse dessas informações, será possível pensar em alguma forma de intervenção, no sentido de sugerir alguma ação que gere uma melhora no campo da Educação. O item 15 da entrevista com os professores tem como finalidade investigar a esse respeito.

**CAPÍTULO IV**

**DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

A descrição dos dados e, consequentemente, a sua análise, foram baseados em sete categorias estabelecidas a partir das entrevistas realizadas com os participantes da pesquisa. Por se tratar de uma escala nominal, foram feitas algumas associações entre essas categorias, utilizando-se os instrumentos de pesquisa administrados com os sujeitos, a fim de se aprofundar o estudo na dimensão das representações inconscientes que permeiam a relação professor-aluno, as quais puderam ser percebidas e interpretadas numa abordagem psicanalítica. Dessa forma, foi possível chegar a algumas reflexões sobre o Campo transferencial na relação professor-aluno.

Este capítulo será dividido em sete partes principais, destacando-se as falas dos participantes do estudo de caso: a coordenadora, os professores e os alunos entrevistados, bem como a turma como um todo. Além disso, descrevemos as observações de algumas atitudes dos professores e dos alunos, percebidas durante as aulas que assistimos. Sintetizaremos, ainda, as percepções obtidas a partir dos dados recolhidos e da análise dos mesmos, ressaltando as representações dos entrevistados que constam nos quadros 1, 2 e 3. E, finalmente, discutiremos os resultados encontrados na pesquisa.

4.1 - **Com a Palavra a Coordenadora**

Como já foi dito anteriormente, a entrevista realizada com a coordenadora do Ensino Fundamental da escola serviu apenas para contextualizarmos a turma 8MD quanto ao relacionamento que demonstraram com os seus professores durante o ano letivo, numa perspectiva de quem lida cotidianamente com os atores envolvidos na sala de aula. Após essa visão ampla e de quem está fora do Campo transferencial estabelecido na sala de aula, nos deteremos na vivência dos professores e dos alunos participantes do estudo, destacando os seus dizeres e as suas produções.

Com relação ao *perfil da turma*, foi-nos informado pela coordenadora, que se tratava de alunos, cujo desempenho acadêmico foi excelente durante todo o ano. Em virtude desse resultado acadêmico, segundo a coordenadora, a turma se considerava melhor que as outras três turmas de 8ª séries da escola: “Eles se consideram superiores. São prepotentes, competitivos entre si. Possuem liderança de uma aluna que os levam a pontuar algumas reivindicações pertinentes na coordenação. Eles se consideram a melhor turma entre as 8ª séries.” [C]

Sobre o *relacionamento interpessoal* dos alunos da turma com os professores, a resposta foi a seguinte: “Sem problemas de relacionamento durante grande parte do ano. Já no final do ano letivo, alguns alunos vêm apresentando algumas questões de desrespeito com certos professores.”[C]

Quando questionada sobre o *grau de satisfação* dos alunos com relação aos professores e vice-versa, a coordenadora disse que, de acordo com a estatística realizada na escola sobre esse dado, esses alunos apresentam um nível de satisfação de BOM para ÓTIMO em relação aos seus professores. Já os professores, consideraram possuir um nível de satisfação BOM. Eles reclamam da falta de humildade desses alunos para reconhecer que não sabem tudo.

Com referência à *disciplina* em sala de aula, de acordo com o seu acompanhamento técnico-pedagógico, percebe a turma tranqüila: “Não ocorrem encaminhamentos dos alunos da turma ao setor técnico, por parte dos professores, no entanto, ainda se percebem conversas paralelas no momento das aulas, bem como a dispersão de alguns alunos durante as explicações dos conteúdos.” [C]

Podemos, então, avaliar que a turma 8MD, do ano de 2009, é caracterizada por alunos com excelente desempenho escolar, competitivos entre si e com as outras turmas da mesma série e que apresentam certa dificuldade para serem ensinados. São, no entanto, respeitosos com seus professores, com quem se sentem bastante satisfeitos.

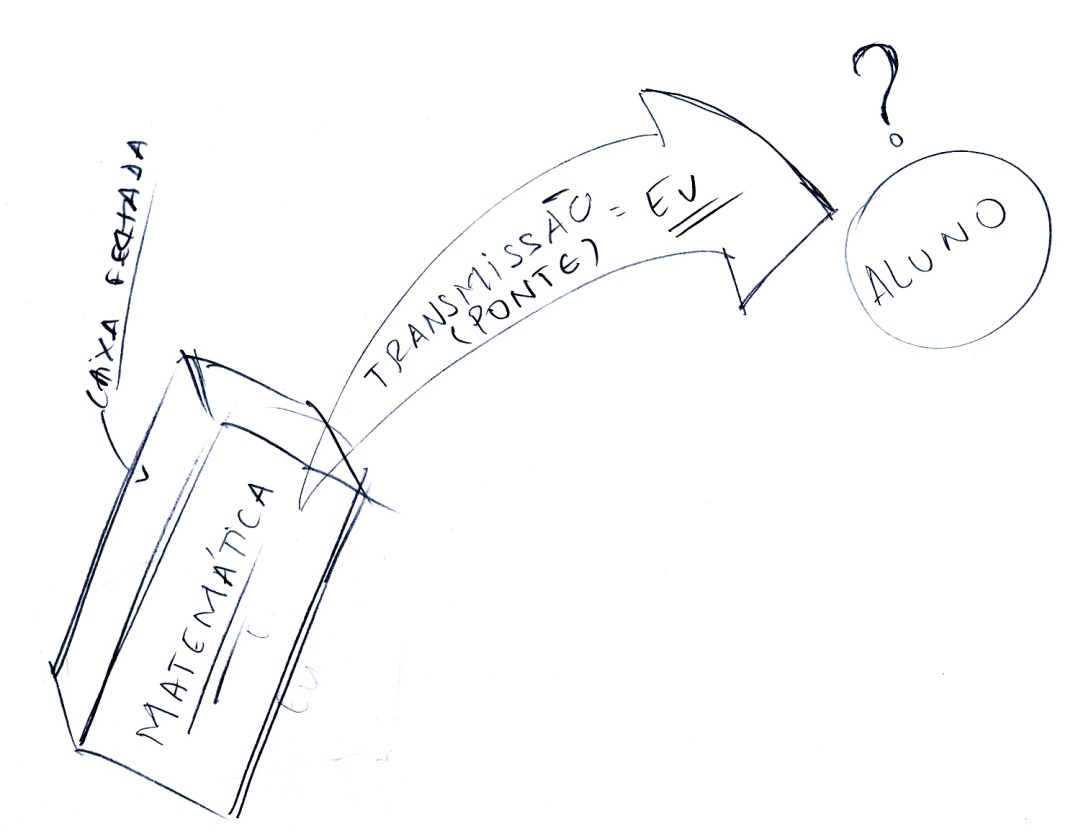
Quanto aos professores da turma 8MD, em geral, lidam bem com esses alunos, demonstrando que estão satisfeitos em realizar o seu trabalho junto a essa turma, apesar da falta de humildade apresentada pelos alunos.

4.2 – **Com a Palavra os Professores**

4.2.1 – **O Papel de Professor**

A primeira categoria de análise diz respeito ao *papel de professor*. Como os professores representaram, através do desenho, a sua “missão” de professor de adolescentes.

Obteve-se o seguinte resultado no caso do P1:

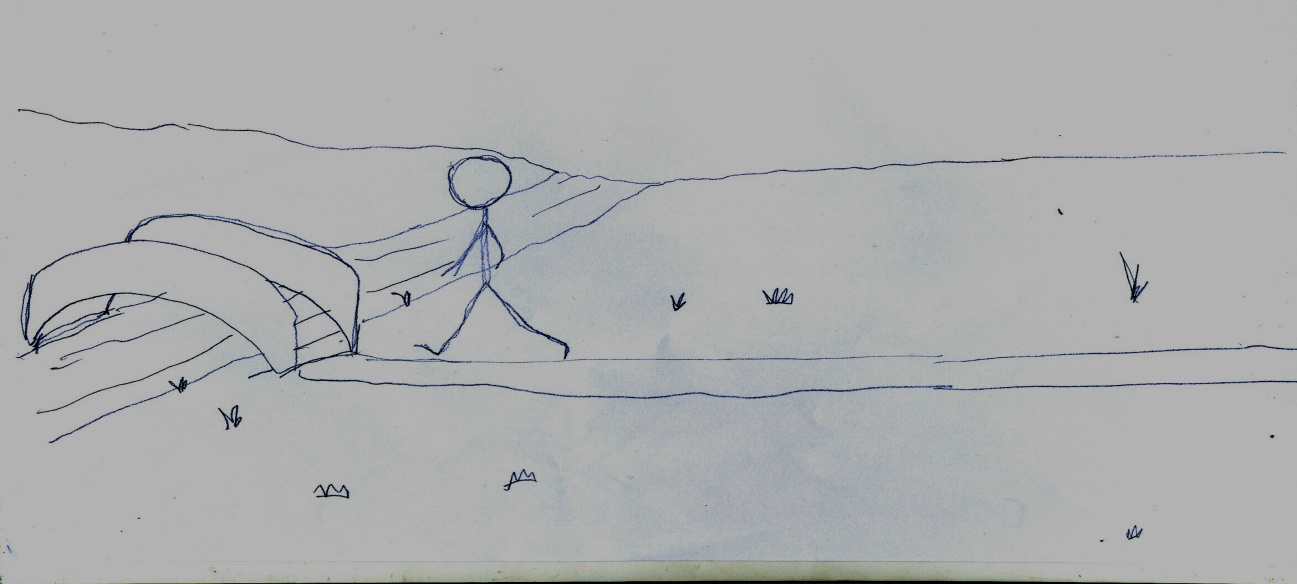


*Figura 1 - Desenho do P1.*

A fala do P1, de acordo com sua percepção de seu desenho, é a seguinte: “É a matemática na cabeça do aluno. Minha função seria então de uma espécie de chave que serve para abrir o entendimento dos alunos”.

Ao analisar o desenho do P1, associando a toda a observação feita em torno da personalidade desse professor e de sua atuação em sala de aula, podemos destacar que para ele, a sua proposta de trabalho com seus alunos está bem definida. Esse professor se coloca no lugar de alguém que precisa dar solução para o problema do aluno referente ao conteúdo de sua disciplina. Assim, busca aprimorar-se o máximo possível para desempenhar com sucesso a sua função. Ele tenta preparar todo o ambiente de aprendizagem, de sorte que nada atrapalhe a sua concentração e a atenção dos alunos quanto ao conteúdo que está ministrando. Devido à sua meta, esse professor se mantém tenso e rígido para não perder o foco e exige que os seus alunos façam o mesmo.

Quanto ao resultado obtido com o P2, temos o seguinte:

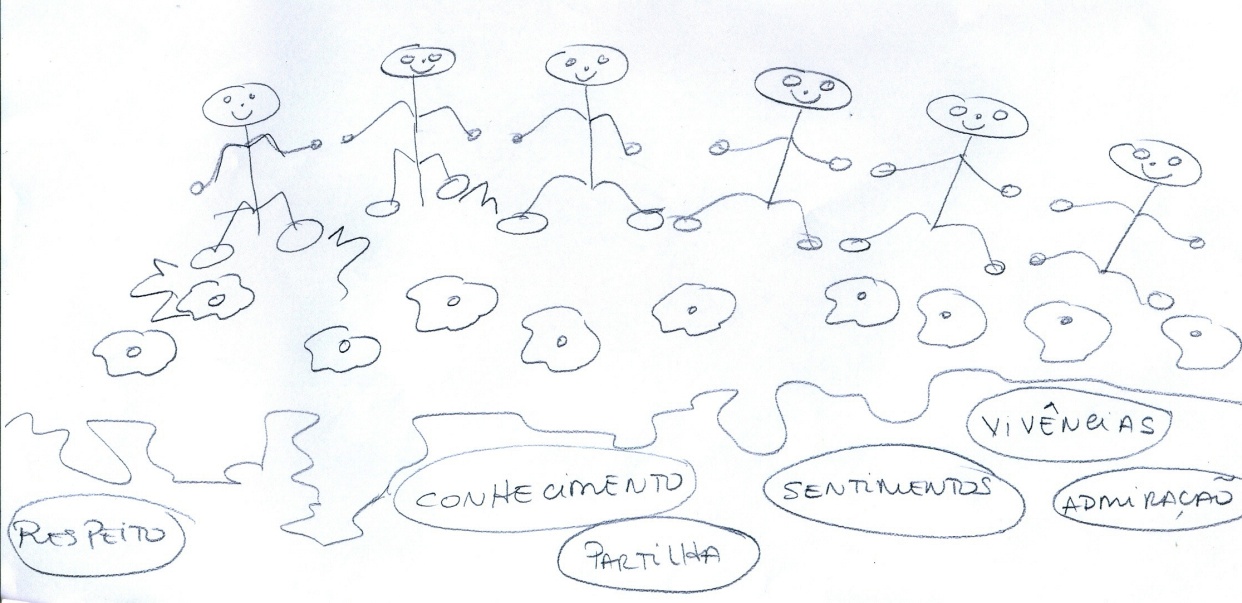


*Figura 2- Desenho do P2*

Nesse caso, o professor percebeu o seu desenho da seguinte forma: “Uma pessoa seguindo o seu caminho para atravessar uma ponte. Esse é o caminho trilhado pelos alunos. A ponte é o professor.”

Na análise do desenho do P2, levando-se em consideração a observação do caso, esse professor empenha-se por desempenhar o seu papel de ponte para os seus alunos. Ele acredita que pode conduzi-los ao conhecimento e, por isso, busca transmitir a eles o conteúdo de sua disciplina, com o máximo de empenho. Percebe-se um esforço em desenvolver o seu trabalho com empatia, mesmo quando se encontra cansado e tenso. Sua flexibilidade permite com que se relacione satisfatoriamente com seus alunos. Ele consegue aliar o seu timbre de voz (grave e alta), ao senso de humor, tentando manter a ordem na turma, ao mesmo tempo, tentando fazer de sua aula uma experiência prazerosa.

Com o P3, o desenho teve a seguinte produção:



*Figura 3 – Desenho do P3*

P3 percebeu o seu desenho da seguinte forma: “Vejo um ambiente – o professor e o aluno não têm um limite entre eles. Vejo a natureza, um ambiente harmonioso.”

A análise desse desenho está relacionada à maneira como o P3 se vê diante de seus alunos. É um professor que se envolve afetivamente com seus alunos adolescentes, tentando identificar-se com eles em seus conflitos e sentimentos. Possui a estratégia de utilizar a linguagem própria dos adolescentes para poder alcançá-los nas dificuldades próprias dessa fase. Ao mesmo tempo, pretende aprender com eles sobre a maneira como pensam e sentem. Sua aula é envolvente e divertida, com o foco na participação interativa dos alunos no conteúdo. Isso produz certa confusão, em algumas ocasiões, no estabelecimento dos papéis de professor e de aluno. P3 precisa cobrar, às vezes, a ordem devida para o bom andamento da aula.

4.2.2 – **O Relacionamento Interpessoal Professor-Aluno**

A segunda categoria de análise refere-se ao *relacionamento interpessoal* propriamente dito entre os professores entrevistados e os alunos da 8MD. Passaremos a analisar como cada professor avaliou esse relacionamento.

P1 julga que tem um bom relacionamento com a turma, apesar de sua rigidez. Sabe que a sua relação com os alunos da turma é de REGULAR para BOM: “Sei que sou rígido, mas eles sabem que é para o bem deles.” [P1]. Ele percebe que não consegue alcançar cada um dos alunos da turma:

Cada aluno é diferente do outro. Alguns são fáceis de lidar, outros são fechados. Difícil saber o que passa na cabeça deles... é difícil, num curto tempo, dá atenção a todos e tratar todas as questões dos alunos. Algumas vezes repasso a minha preocupação com algum aluno para a coordenação, especialmente quando vejo que é uma dificuldade dele... busco ajudar. Estou sempre disponível para eles. [P1]

P1 declara que não privilegia nenhum aluno da turma. Tenta tratar todos de igual modo em sala de aula, sem privilegiar nenhum. Apesar da relação de amizade que tem com alguns: “Alguns são admiráveis desde outros momentos. Cria-se uma relação professor-aluno de amizade, que extrapola a sala de aula. Alguns me convidam para festa de aniversário. Com alguns me vejo como professor e como amigo.” [P1]

Ao perceber que a turma está desmotivada, P1 diz que é sensível ao momento vivenciado pelos alunos e diminui o nível de cobranças que normalmente faz para a turma.

No relacionamento com seus alunos da turma, P1 procura não confundir ao ponto de se envolver afetivamente ou sexualmente com eles. Apesar de já ter recebido cantadas de alunas, procura manter o controle: “Tenho medo de algum envolvimento e perder tudo o que eu já construí aqui na escola. Dessa forma crio um bloqueio nessa área.” [P1]

Ao falar sobre as suas reações emocionais, da sua raiva diante de atitudes inadequadas dos alunos, P1 menciona: “Já senti raiva sim. Um aluno arrotou alto durante a minha explicação. Eu fiquei com raiva e ele foi retirado de sala.” [P1] Apesar desse fato, o professor não percebeu grandes desafios com essa turma.

Ao interpretar as falas do P1, podemos ressaltar o aspecto do controle que esse professor procura ter sobre a turma. Ele avalia que é necessário manter a rigidez, a fim de que seus alunos aprendam, apesar de se esforçar para humanizar o aprendizado. P1 percebe que não consegue alcançar os alunos plenamente, notadamente, no aspecto emocional.

Quanto ao desejo erótico dentro desse Campo transferencial, percebe-se que também está sob controle do consciente de P1. A contratransferência é evitada em prol de um objetivo maior que é o aspecto profissional e ético.

Quanto ao P2, percebe-se afetuoso com os alunos, mas exigente demais:

Tenho uma relação de carinho com alguns. Uma inteligência emocional desenvolvida... Uma amizade. Já com outros, um desconhecimento. Pouco contato. Uso de rigidez para manter a postura na aula... Eles são alunos que tem uma auto-exigência muito elevada. Acho que são muito exigidos. Às vezes me peguei sendo rígido sem que a situação exigisse, perdendo o controle, perdendo a calma. [P2]

P2 declara que tenta dar atenção a todos os alunos da turma, mas encontra dificuldade em atender a todos devido ao número muito grande de alunos: “Os alunos mais comportados a gente deixa. Acaba que se privilegia os menos comportados, que se busca saber como está em casa.” [P2]. Por outro lado, privilegia os alunos que admira em seu potencial de raciocínio, buscando estar mais próximo e estimulá-lo.

Esse professor diz que procura ser sensível às dificuldades encontradas pela turma ou por um aluno, em especial. Deixa de dar o conteúdo de sua disciplina para conversar com seus alunos, em casos especiais. P2 declara que apesar disso, procura não envolver-se afetivamente ou sexualmente com seus alunos adolescentes, em virtude da questão da ética profissional:

Já me senti atraído por uma aluna. Foi assustador! A aluna se enquadrava no modelo de beleza. Algo idealizado. A tendência foi me distanciar não alimentando a proximidade da aluna, em virtude dos cuidados da profissão, não devendo criar fantasias no aluno. No caso de alunas que se atraíram por mim, prefiro lidar com os adolescentes como menininhos. Transfiro na relação de minhas sobrinhas adolescentes. Vejo o papel do professor preponderando a do homem. Entendo os alunos que se sentem atraídos, é uma espécie de transferência. Sou um personagem para eles, por isso procuro não misturar as coisas. [P2]

Nesse relacionamento com os alunos, P2 declarou que já sentiu raiva de certos alunos: “Sim, já senti raiva de aluno. Ninguém está imune disso. Procuro, geralmente, usar o diálogo, mas já recorri ao confronto com o aluno, impondo minha autoridade. Isso foi palco para reflexão. Acho que é necessário impor limites para o aluno.” [P2]

P2 se sente desafiado a lidar com os adolescentes e percebe que precisa está preparado para se relacionar com eles:

Os adolescentes testam os nossos limites, como seus professores. Eu não os aperto demais, para não arrebentarem, e nem os afrouxo muito. Sei que é preciso dosar a pressão. Às vezes é difícil ser educado e gentil com os alunos, embora queira ser amistoso. É uma questão de preparo constante para entrar em sala de aula e interagir com eles. [P2]

Quanto ao relacionamento interpessoal do professor (P2) com a turma 8MD, podemos analisar que esse professor fica bastante tenso ao interagir com os seus alunos adolescentes. Fica com medo de perder o controle emocional diante de uma situação inesperada. Demonstra encontrar-se num conflito psíquico, entre ser amistoso ou exigente com os alunos. No entanto, apresenta muitos recursos em sua personalidade que possibilita o sucesso em sua atuação profissional.

Quanto ao desejo erótico nesse caso, percebe-se que P2 identifica o desejo, mas busca sublimá-lo, ao investir em seus alunos no aspecto educacional.

Segundo os dizeres de P3, o relacionamento com os alunos dessa turma possui um esquema de amizade:

Eles já são meus alunos desde a 6ª série. Já temos uma relação de cumplicidade. É mais do que uma simples relação de professor-aluno. Já estive com eles em vários ambientes, tendo abertura para conversarmos sobre problemas tipo “primeiro amor”. Temos uma relação de amizade, mesmo com os novos, que chegaram este ano. Eles já entraram no esquema.” [P3]

Apesar dessa abertura relacional desenvolvida por P3, esse professor declara que não consegue lidar com cada aluno, em sua subjetividade, em virtude de alguns não darem abertura para tal. No entanto, P3 diz não favorecer nenhum aluno da sala e detalha a maneira como se relaciona e se identifica com os problemas vivenciados por eles:

Não favoreço nenhum aluno. Pelo contrário, exijo mais daqueles que tenho mais intimidade. Aconselho, mas cobro. Às vezes me sinto mais mãe do que professora. Não só doutrino, fazendo cobranças. Faço da mesma forma como com as minhas filhas. Idealizo o relacionamento que terei no futuro com elas, ao me relacionar com meus alunos adolescentes. Dou bronca, puxo orelha, falo de relacionamento amoroso e sexualidade com eles. [P3]

Quanto à questão de já ter se envolvido afetivamente ou sexualmente com alunos, P3 relatou:

Não. Mas já fui assediada. Já ocorreu de alguns alunos tirarem gracinha. São brincadeiras graciosas. Já tive dificuldades de sair de insinuações de alunos. Eu não os vejo apenas como simples alunos, e sim, como pessoas que precisam de ajuda. Consigo conversar com os alunos, dando o sentido de orientadora na esfera sexual. No caso de insinuações por parte de meninas, já ocorreu de uma aluna se envolver emocionalmente. Quando percebi, procurei não dar tanta atenção a aluna. Não a abandonei totalmente, mas fui me distanciando aos poucos. [P3]

Ao discorrer sobre o fato de ter sentido raiva de algum aluno, P3 disse o seguinte: “Sim, senti raiva ao ser desrespeitada por um aluno quando estava grávida. Ele me desrespeitou na frente de seus colegas. A vontade era de agredir fisicamente esse aluno, mas consegui me controlar.” [P3]

P3 falou do desafio de trabalhar com os seus alunos adolescentes, numa perspectiva de tranquilidade e prazer: “Prefiro trabalhar com adolescentes. Tento passar minhas vivências para meus alunos. Procuro me identificar com esses adolescentes, para que também possa aprender a lidar com as minhas filhas, quando elas estiverem nessa etapa da vida.” [P3]

A interpretação desse tipo de relacionamento que P3 tem com a turma é de alguém que intenta assessorar seus alunos no papel dos pais, como orientador nas questões conflituosas que eles estão passando. Embora o conteúdo de sua disciplina seja dado de forma primorosa, o seu trabalho extrapola o acadêmico. Existe também uma necessidade de aprender como os adolescentes pensam e sentem a vida, a fim de que possa utilizar essa percepção em sua relação familiar. A complexidade desse tipo de relação encontra-se na dificuldade desse professor conseguir, em todas as situações, administrar os limites necessários para uma convivência respeitosa.

O desejo erótico comparece na relação de P3 com o grupo de alunos, porém esse professor procura utilizar uma estratégia de acolhimento, sublimando o desejo sexual quando se dedica ao ensino do conteúdo acadêmico, associando com os cuidados referentes às áreas de conflitos, próprias da fase vivenciada pelos adolescentes.

4.2.3 – **O Respeito Mútuo na Relação Professor-Aluno.**

Essa categoria de análise foi avaliada pelos professores participantes, levando-se em consideração a convivência com a turma 8MD.

O P1 considera que os alunos deveriam demonstrar mais respeito por ele, estando mais disponíveis em aprender o conteúdo de sua disciplina: “... especialmente aqueles alunos que têm maior dificuldade em entender o assunto.” [P1]. Nessa relação de respeito, P1 diz que o que mais o incomoda em seus alunos:

A indiferença do aluno, especialmente quando ele fica conversando no momento da aula. Em outras situações também, quando o aluno passa a estudar o conteúdo de outra disciplina na hora da minha aula. Quando não sou considerado por certos alunos. Cobro à turma que valorizem o privilégio que tem de estudar nessa escola e ter esses professores. [P1]

A análise feita desse aspecto da relação professor-aluno está no fato do P1 não admitir que seus alunos sejam indiferentes diante da possibilidade que tem de assimilar o assunto transmitido em sala de aula. Seria uma perda de oportunidade, pois os alunos deveriam priorizar a aprendizagem desses conteúdos tão complexos, os quais ele, como professor capaz, tem plenas condições de assessorá-los. Dessa forma, P1 se sente frustrado diante dessa negligência dos alunos, percebendo como uma falta de respeito a ele, mas, principalmente, ao próprio conteúdo ministrado.

Para P2, a questão do respeito em sala de aula deve ser aliada ao diálogo, à proximidade e à relação de confiança. Ele expõe sobre a conduta inadequada do aluno que mais o incomoda: “É o deboche. Isso é terrível para mim! O aluno inquieto é difícil. É diferente do aluno que quer provocar, me tirando do sério.” [P2]

Ao analisar a postura de P2 diante do desrespeito do aluno, percebemos que ele demonstra um medo de não saber se controlar perante uma frustração provocada pelo aluno. Esse professor não aceita ser desautorizado, desrespeitado ou ridicularizado em sala de aula. Esse é um dos motivos que o levam a tentar manter a ordem e o domínio de classe, tentando equilibrar a autoridade de adulto-referência, com o humor. Ele teme ser muito pesado com os alunos, numa situação inesperada.

Na perspectiva do P3, o respeito que tem desenvolvido no relacionamento com os alunos da turma, precisa ser mútuo. Para P3: “Gostaria que alguns alunos mudassem de atitude, sendo menos egoístas, passando a ser mais humanos, sendo mais gente. Acho que certos alunos são muito prepotentes, “donos da escola”, devido estar nesta escola desde a 5ª série.” [P3]

Assim, percebe-se que P3 apresenta uma expectativa alta de reciprocidade no relacionamento com seus alunos, tanto no aspecto relacional, como afetivo. Quando não sente que foi valorizado, chama a atenção de seus alunos.

4.2.4 – **A Influência das Vivências Extra- Sala de Aula na Relação Professor-Aluno.**

Essa é uma categoria que trata das experiências dos professores entrevistados, notadamente aquelas relacionadas às vivenciadas na história familiar.

De acordo com a percepção do P1, a vida profissional precisa ser distinta da pessoal: “Procuro separar, de maneira total. Quando me separei da minha primeira esposa não trouxe os problemas para a sala. Procurei descontar dando aulas.” [P1]

Sobre a influência que a experiência familiar, em especial com os pais da infância, P1 diz o seguinte:

Minha mãe era professora, sempre cobrou de mim. Meu pai também sempre cobrou. Acho que procuro ser com os alunos o professor que eu nunca tive. Gostaria de me ter como professor. Tirei zero em matemática. Não reclamei dos professores. A culpa era nossa, como alunos. Pedi para meu pai um professor de matemática, chorando. Meu pai comprou um livro e disse: “está aqui o teu professor de matemática”. Tirei nove na próxima prova! Na época fiquei chateado com meu pai. Hoje, acho que meu pai é quem me formou. Depois disso, já sabia o que ia ser (riu). Conto isso para os meus alunos. [P1]

Entra em cena a questão das representações psíquicas no Campo transferencial projetadas pelo P1 na convivência com seus alunos em sala de aula, as quais advêm de sua experiência vivida nas suas relações familiares. Interpretamos que, no caso desse professor, o desejo de agradar ao pai e de atender às suas expectativas, fez com que pudesse superar as suas dificuldades acadêmicas e tornar-se um professor de sucesso. Da mesma forma como ocorreu em sua experiência pessoal, P1 busca reproduzir na realidade de sala de aula, com seus alunos. Embora a sua intenção seja a de ajudar seus alunos, como possivelmente era a mesma de seu pai, no empreendimento de decifrar os enigmas da sua disciplina, a sua abordagem é rígida e ansiogênica.

Na percepção de P2, a sua atuação em sala de aula é perpassada por sua vivência pessoal e familiar: “Sim, a relação com as sobrinhas são transferidas nas situações com os alunos. Quando estou passando por um estresse emocional, não consigo dar uma boa aula. A memória falha diminui a empolgação. Quero logo sair da sala de aula. Procuro ser mais objetivo na aula.” [P2]

Sua história de vida vem servindo de lastro para a sua performance como professor de adolescentes:

Sim, é o modelo. A forma como minha mãe agia comigo na infância era muito severa. Odiava pela diferença que percebia com relação aos meus amigos. Hoje reconheço a importância dessa cobrança. Deu certo! Hoje tenho uma visão do certo e do errado. Ela sempre cobrou muito, nunca elogiou. Procuro não fazer isso. Elogio a turma. Não pode ser só a cobrança. É preciso estimular os alunos. O elogio fazia falta no meu caso. [P2]

Ao analisar a história de vida familiar do P2, percebe-se que este se encontra constantemente num conflito com relação à sua postura de autoridade em sala de aula. Ele entende a importância da cobrança em seu papel de professor, porém não quer reproduzir a atitude austera de sua mãe, por isso precisa elogiar seus alunos. Sente o quanto esses alunos são pressionados pela sociedade, especialmente, pela família e escola. Quando cobra seus alunos sente-se inseguro, em decorrência da culpa, pois vem à tona a sua própria relação com o aprendizado, identificando-se com eles quanto à vivência dessa etapa da vida.

Para P3, os problemas enfrentados em sua vida particular, não deveriam interferir no trabalho que realiza junto a seus alunos, porém, sabe que muitas vezes é inevitável: “Faço tudo para eles não perceberem. Às vezes não dá para deixar de transparecer, quando estou com problemas com minhas filhas. Fico mais calada e peço que os meus alunos não brinquem tanto.” [P3]

A maneira como os pais de P3 agiram com ela na infância e na adolescência influencia na forma como se relaciona com os seus alunos:

A formação como pessoa, faz com que, em algumas ocasiões, me pegue agindo com os alunos como se eles fossem as minhas filhas. A educação dos meus pais foi muito parecida com a que eu dou as minhas filhas. É a referência. Eu me vejo mais como se fosse a mãezona deles (riu). Tento me identificar com as garotas na questão do namoro e do sexo. Tenho abertura com os alunos. [P3]

P3 sinaliza claramente que vem trazendo o seu estilo de ser e de fazer o ato educativo em sala de aula, da sua vivência familiar. Ela age com os alunos como se fossem filhos, esperando ser amada, além de professora, como mãe. Percebe-se aqui, uma demanda de amor bastante forte, contratranferindo para os alunos um desejo inconsciente não identificado.

4.2.5 - **A Utilização do Poder pelo Professor**

Como os professores entrevistados analisam sua maneira de lidar com o poder no manejo da relação com a turma 8MD.

P1 utiliza de sua autoridade para disciplinar o aluno caso este apresente um comportamento inadequado em sala de aula. Ele diz que, nessas circunstâncias, pede para o seu aluno sair de sala de aula. P1 considera-se severo “para o bem de seus alunos”. Quanto à utilização das avaliações bimestrais, como uma forma de demonstrar o poder sobre os alunos e punir por alguma conduta desaprovada pelo professor, P1 diz o seguinte:

Não, nunca utilizo disso para puni-los. Já tive vontade, mas foge da minha forma de pensar. Procuro cobrar nas avaliações o que é coerente com aquilo que foi ensinado em sala de aula. Quando percebo que alguns alunos não estudaram muito, fico mais próximo deles no ato da avaliação, mas não facilito. [P1]

Analisamos este aspecto do P1, levando em consideração o que já foi mencionado anteriormente com respeito à identificação que esse professor tem com a figura paterna. Apesar de sua austeridade, P1 demonstra um grau de sensibilidade às dificuldades que alguns alunos apresentam de compreender os assuntos de sua disciplina. Diferentemente de seu pai, ele procura achegar-se aos seus alunos, acolhendo-os em suas limitações.

Quanto ao P2, à forma como lida com o manejo dessa turma expressa a sua personalidade: “Sou autoritário. Demonstro através do meu timbre de voz, do meu corpo e da minha face. Sou exigente.” [P2]

Os dizeres de P2 relativo à utilização das avaliações de aprendizagem como instrumento de poder, é o seguinte:

Não, é uma das coisas mais sérias para mim. É a prova documental do meu trabalho. Tem o olhar do aluno e do pai. Além de o aluno levar para outros professores. É o meu trabalho. Procuro ser imparcial. Não olho o nome do aluno ao corrigir a prova, para não correr no risco de o relacionamento com o aluno em sala de aula influenciar na nota dele. Nem sempre a conduta do aluno em sala condiz com a nota. [P2]

A história de vida familiar serve de modelo para a maneira como P2 age com seus alunos em sala. Mesmo com todo o conhecimento e leitura de mundo desse professor, ele ainda está modelado pelo autoritarismo proveniente de sua mãe. Acima de tudo, P2 pretende ser justo com seus alunos, não deixando se levar pelo aspecto afetivo que possui com alguns alunos da turma.

Para P3, a maneira de lidar com os seus alunos está baseada no diálogo, buscando solucionar o conflito na própria sala de aula, encaminhado algum caso para o setor técnico-pedagógico apenas quando for bastante necessário. P3 investe no ambiente relacional de forma que haja respeito mútuo: “... respeitando os alunos, sempre na expectativa que eles correspondam à forma como lido com eles.” [P3]

O poder não é utilizado por P3 para se sobressair diante dos alunos e nem para se vingar deles: “Não. Quando tenho problemas com o aluno ou com a turma, trato com eles, não guardo mágoas e não busco me vingar de alguma forma. A tendência é ajudar, educar.” [P3]

A análise que fazemos da postura de P3, no exercício do papel de autoridade em sala, é que esse professor utiliza da estratégia da igualdade dos direitos na relação com os alunos, a fim de trazê-los para perto de si, e dessa forma, torná-los cúmplices no ato educativo.

4.2.6 – **A Compreensão do Fenômeno Transferencial pelo Professor**

Com a finalidade de investigar sobre a compreensão que os professores entrevistados possuem sobre o Fenômeno transferencial, foi perguntado sobre o entendimento de cada um deles a respeito do assunto.

P1 disse o seguinte sobre a Transferência: “É a transmissão de conhecimentos para outras pessoas”. [P1]

P2, por sua vez, considerou da seguinte forma:

Na relação transferencial o professor passa representações que atraiam as mulheres (erótica). O aluno vê o professor como uma figura de pai, mãe ou irmão mais velho. Alguém que pode oferecer orientação, percebendo-o como o mais velho do grupo. O professor também espera uma postura de carinho de seus alunos. [P2]

P3, dentro de sua compreensão sobre o assunto, pensa o seguinte: “É relacional. É o que você consegue transferir para o aluno, não só o conteúdo, mas também o afeto.” [P3]

Baseado nos dizeres dos professores percebeu-se que não existe uma compreensão aprofundada sobre o conceito de Transferência, da forma como ela é concedida pela Psicanálise. O P2 foi o que mais se aproximou de um entendimento desse fenômeno psíquico, embora o perceba de forma superficial e desorganizada.

Fazendo uma relação entre as ações, os comportamentos e as interações dos professores entrevistados com os alunos da turma 8MD, analisamos que, de maneira geral, a nossa percepção é de que o Campo transferencial que envolve essas relações está permeado de sentimentos e representações inconscientes provenientes da fantasia dos professores e ligados ao desejo, ao amor e ao ódio, tornando o ambiente de sala de aula, um lugar onde são travadas verdadeiras batalhas nos âmbitos psíquico e emocional. Assim, essas relações interpessoais apresentam-se tensas e desafiadoras para os professores, mas não menos prazerosas e idealizadas, visto que são movidas pelo desejo de educar seus alunos, o que os motiva a continuarem no exaustivo labor da Educação.

4.3 – **Com a Palavra os Alunos**

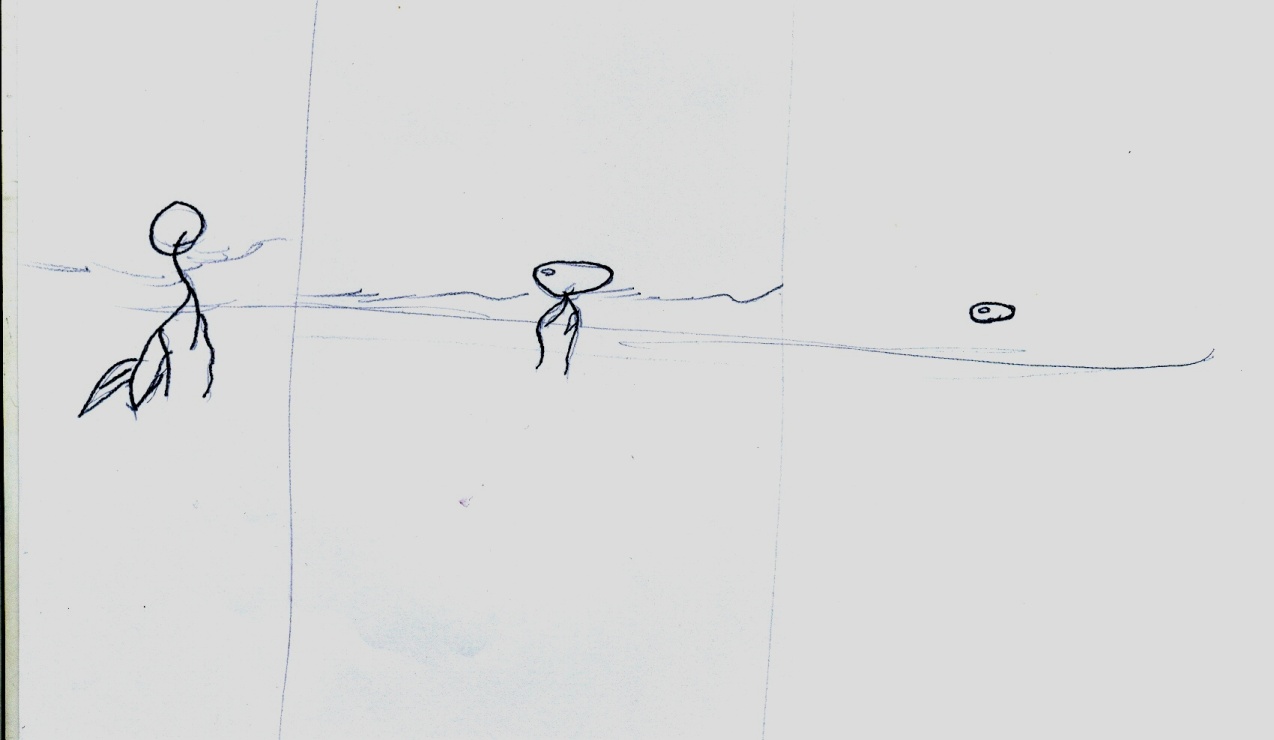
4.3.1 – **O Sentimento de Convivência com os Professores**

Foram entrevistados 10 alunos da turma, sendo que 05 do sexo feminino (F) e 05 do sexo masculino (M). Num primeiro plano, foi solicitado que esses alunos fizessem um desenho para expressar o sentimento que tinham ao se relacionarem com os professores da turma, na convivência diária de sala de aula. Cada um deles desenvolveu o seu desenho conforme será demonstrado a seguir:



*Figura 4 – Desenho da F1*

F1 falou dos sentimentos opostos que possui quando se relaciona com seus professores: “Eu me percebo como essa boneca. Os sentimentos são opostos. Professores com quem me identifico, e acabo gostando da matéria”. [F1]



*Figura 5- Desenho da F2*

F2 falou sobre o seu desenho, destacando a importância de uma professora que não está mais trabalhando na escola: “Uma professora que não está mais na turma. Ela era muito próxima, as que substituíram a matéria não substituíram a relação. Eu a conheci ainda criança, a dificuldade era se a chamava de professora ou pelo nome. Eu era uma semente, agora sou um broto.” [F2]



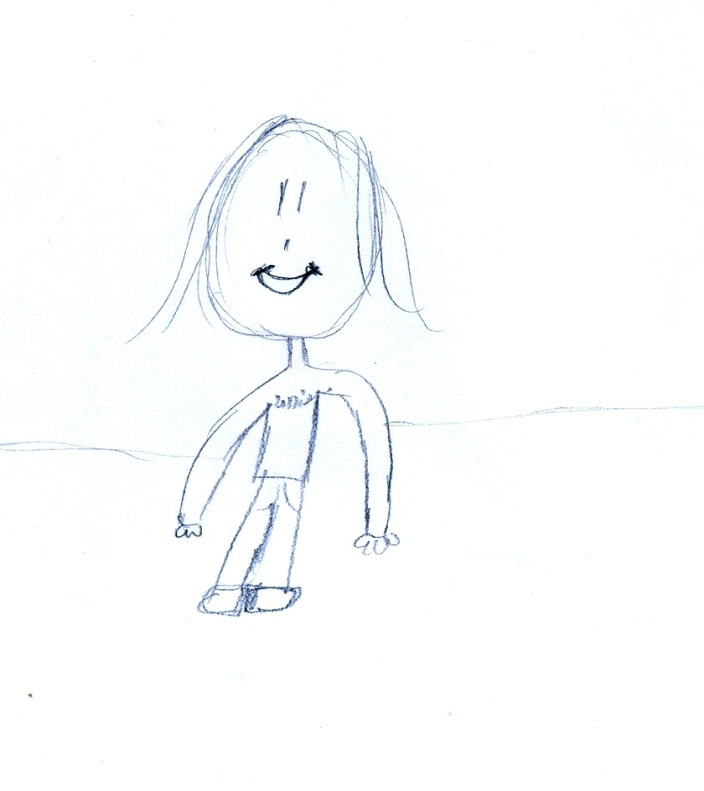
*Figura 6- Desenho da F3*

F3 expressou a leitura que fez de seu desenho, dizendo o seguinte: “Me sinto muito feliz. Muito bem com alguns professores. Com outros não muito bem, mais ou menos. No entanto, com relação ao professor P1, apesar de sua falta de respeito, particularmente, tenho um bom relacionamento com ele.” [F3]

**

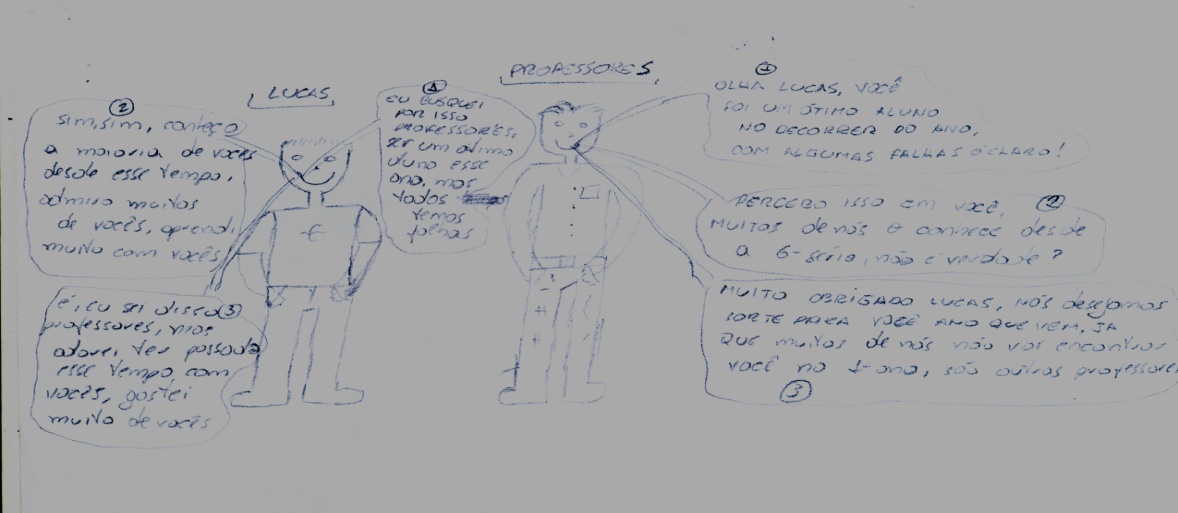
*Figura 7 – Desenho da F4*

F4 representou seu sentimento através de uma estrela: “É uma estrela. As bases para um bom relacionamento com os alunos. A compreensão do aluno quando é repreendido.” [F4]



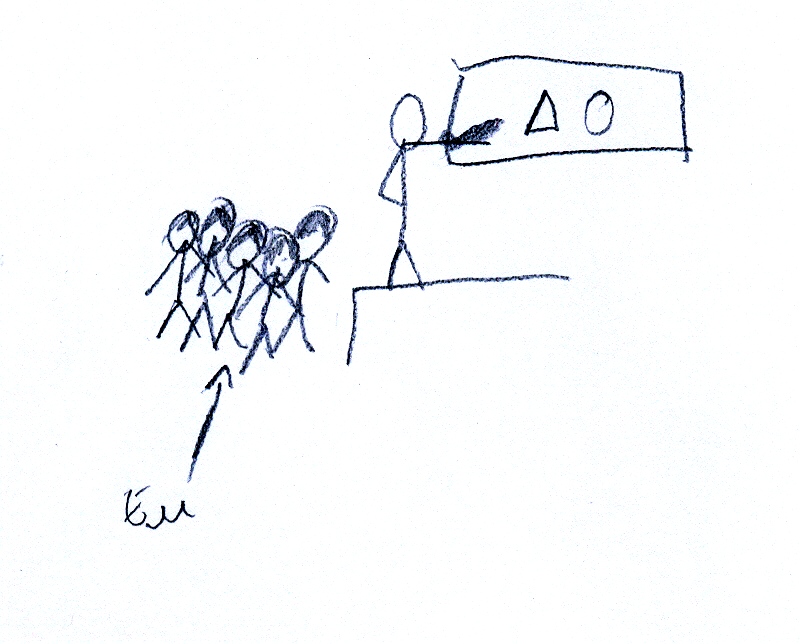
*Figura 8 – Desenho da F5*

F5 leva em consideração em seu desenho a questão da liberdade de pensamento: “Liberdade em optar sobre o que pensa e sobre as suas decisões.” [F5]



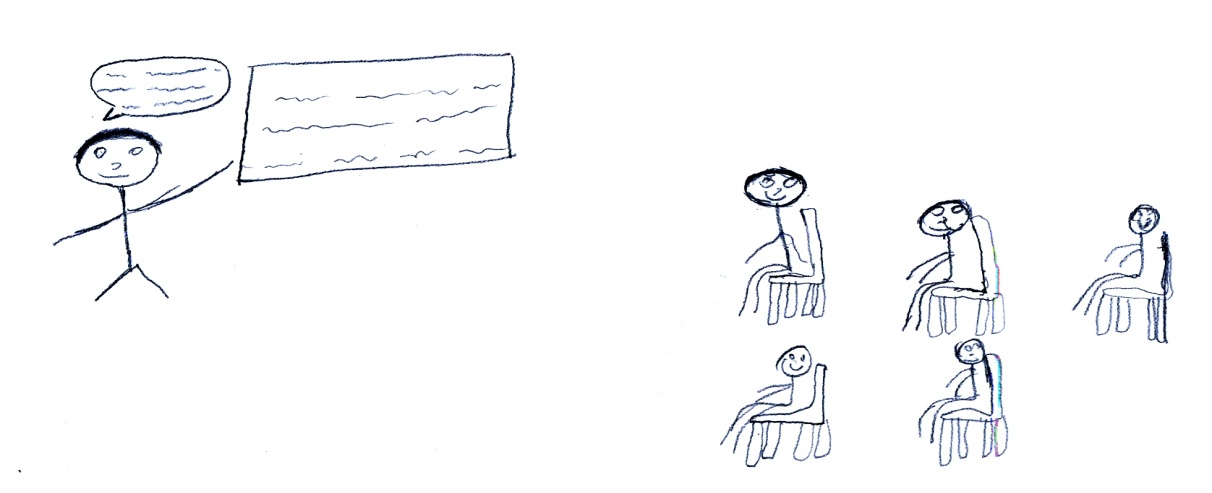
*Figura 9 – Desenho do M1*

Para M1, o sentimento é de satisfação: “Harmonia com todos!” [M1]



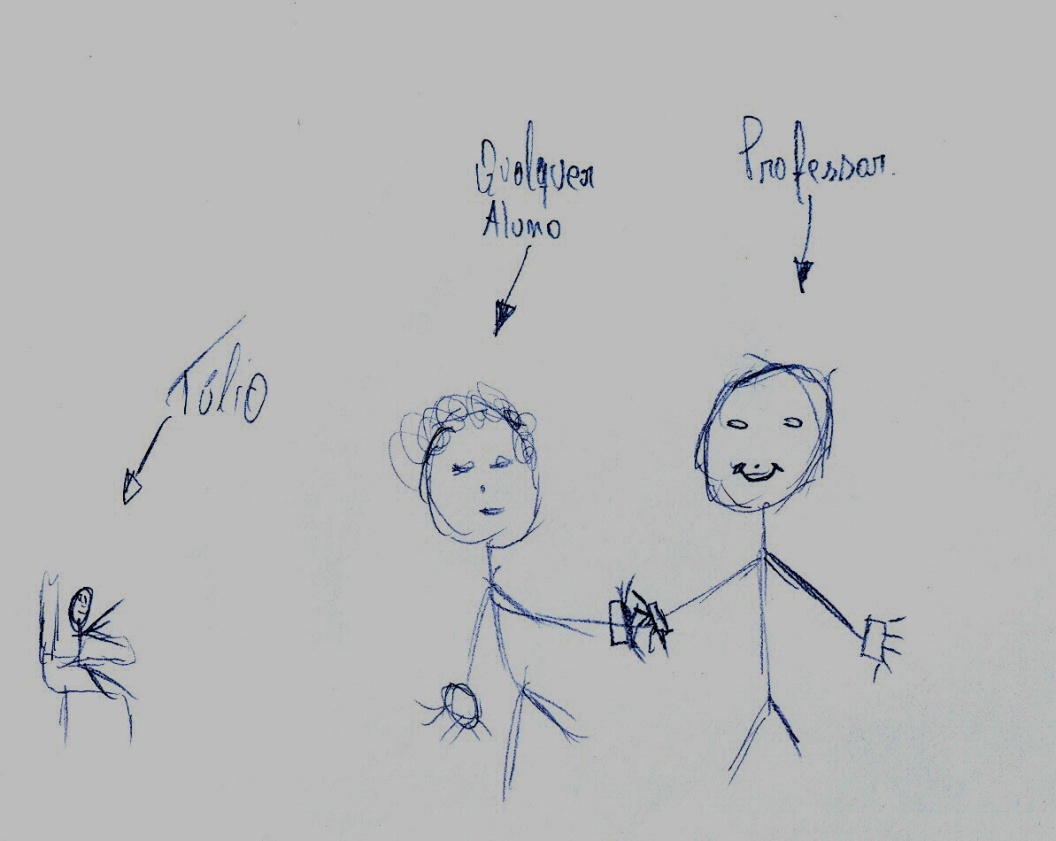
*Figura 10 – Desenho do M2*

Para M2, a sua fala a respeito de seu desenho é bastante direta: “Normal como aluno”. [M2]



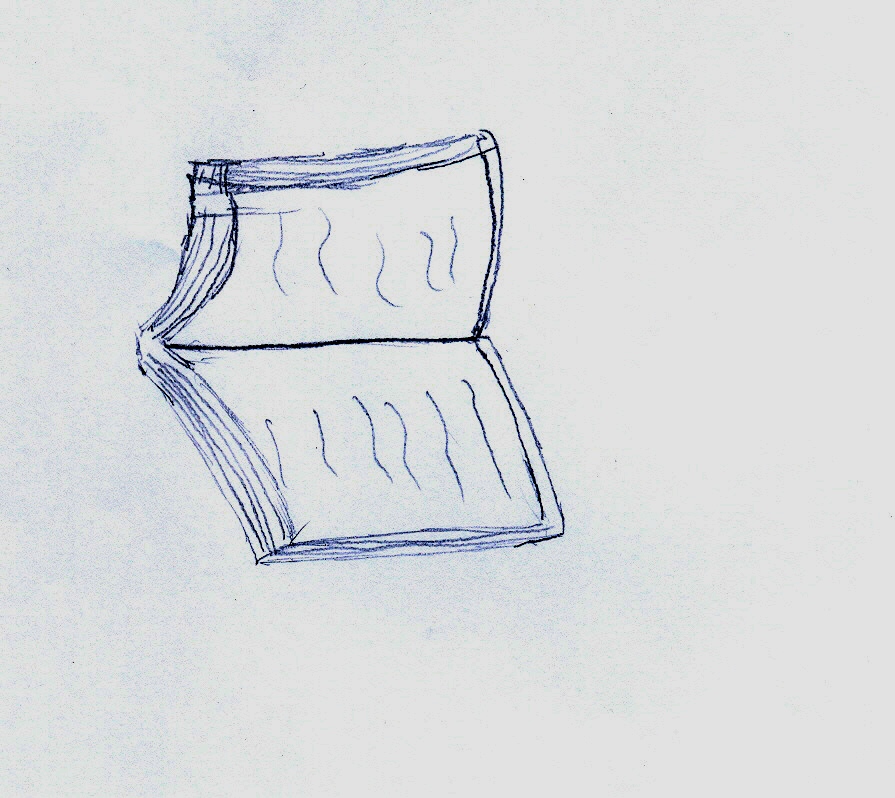
*Figura 11- Desenho do M3*

M3 expressou através de seu desenho o sentimento que percebe em si com relação aos seus professores de sala: “Me fiz como mais um no meio das pessoas. Não me vejo especial para elas, para a maioria. Sou amigo de alguns. Com a maioria não me sinto à vontade, pois percebo que não vale à pena para elas, pois sou apenas um adolescente.” [M3]



*Figura 12- Desenho do M4*

M4 expressou sobre a ausência de intimidade com os professores: “Não converso muito com os professores. Fico mais na minha. Só falo sobre as coisas relacionadas à matéria escolar.” [M4]



*Figura 13- Desenho do M5*

M5 desenhou fazendo uma relação direta com a situação acadêmica: “O livro, a gente aprende um monte de coisa.” [M5]

A análise dos desenhos dos alunos entrevistados demonstra, de uma forma geral, que alguns deles possuem um vínculo afetivo com determinados professores, enquanto que outros não conseguem aproximar-se como gostariam. No caso dos alunos do sexo masculino, ao interpretar os desenhos e os dizeres deles, percebemos certo distanciamento afetivo dos professores, sendo mais formais com eles. Já as alunas demonstram um simbolismo mais profundo, por meio de seus desenhos, sinalizando um vínculo afetivo mais acentuado com seus professores.

4.3.2 – **O Relacionamento Professor-Aluno**

Nessa segunda categoria de análise, o foco de análise foi o relacionamento dos professores com os alunos da turma, sob a perspectiva dos alunos entrevistados. Passaremos, então, a analisar os dizeres dos alunos, caso a caso, buscando abstrair resumidamente as suas percepções, de acordo com a proposta do estudo.

F1 disse que se relaciona bem com alguns professores, mas com outros não consegue se aproximar muito. Não concorda com algumas posturas de certos professores que tratam mal os alunos. Fica com raiva e se vinga, não prestando atenção nas aulas. Ao fazer referência ao P1, ela diz: “Por mais que as pessoas dizem que ele é mal e chato, parece comigo quando está brincando”. [F1]

Para essa aluna, os professores deveriam ser mais próximos de seus alunos, resguardando o aspecto afetivo-sexual. Ela os vê como pessoas para ensinar e ser amigos. Ela ressalta um professor da turma que faz os alunos acreditarem neles mesmos. Sobre esse maior envolvimento F1 diz o seguinte: “Se o relacionamento dos professores com a gente fosse mais íntimo teriam mais a nossa confiança. Gostando do professor, a gente passa a se envolver mais com a matéria. Quando a gente gosta do professor, a gente gosta de escutar o que ele fala.” [F1]

Ao analisar as considerações de F1, entendemos que a aluna desejaria que seus professores fossem mais amigos que mestres. Sente-se frustrada e com raiva quando alguns professores não se comportam da forma como idealiza. Ela demonstra esse sentimento, não valorizando as aulas desses professores, não dando a escuta devida, a fim de vingar-se, pois sabe que esses professores desejam a sua atenção. Essa postura da adolescente é, provavelmente, trazida de sua relação com os seus pais. Ela reproduz a mesma atitude no relacionamento com os seus professores.

F2, por sua vez, refere-se ao relacionamento com seus professores da seguinte forma:

Bom, porque eu sou uma aluna que tenho minhas dificuldades, converso na aula, sou chamada à atenção. Eles são professores, às vezes, estressados, trazem “coisas” de casa e isto é normal. Às vezes estão felizes e a aula é mais fluente, e às vezes estão mais tristes e a aula não flui. Eles são pais, filhos, é comum. [F2]

Diante das dificuldades dessa aluna e da turma, F2 esperaria que seus professores fossem mais pacientes, embora saiba que a turma seja difícil, em razão do excesso de conversas paralelas. Refere-se ao P1 e P3 como professores com os quais possui maior identificação, em virtude de se relacionar com eles desde a 5ª série. A aluna diz que nunca se apaixonou por nenhum professor: “Não tem nenhum bonito! (riu)”. [F2]

Essa aluna demonstra ser muito seletiva em seus relacionamentos. Percebe-se com dificuldades no aspecto relacional e esperando que seus professores sejam mais tolerantes com as suas dificuldades, próprias de sua personalidade.

F3 falou da qualidade do relacionamento com os professores, referindo-se ao seu amadurecimento. Percebe que alguns deles são muito bons. São acolhedores, sabendo brincar, mas também falando sério. Ela tem a expectativa de que seus professores possam interagir melhor com a turma: “Um pouco mais respeitadores. Um respeito mútuo. Mais acolhedores. Que saudassem com Bom Dia! Que dessem aulas mais dinâmicas e participativas.” [F3]

Nesse caso, percebemos uma aluna ajustada emocionalmente, que lida bem com seus professores. No entanto, trata-se de uma adolescente que cobra que eles sejam mais bem preparados, como pessoas e como profissionais, a fim de tornar a sala de aula um ambiente mais agradável.

F4 vê seu relacionamento com os professores de maneira muito positiva. Ela diz que se envolve com a maioria deles. Esse envolvimento, no entanto, não está vinculado à questão sexual-afetiva: “Eles são muito velhos, e é uma relação profissional”. [F4]

Essa aluna ressalta que já sentiu raiva de um professor, referindo-se ao P1: “Já senti raiva de um professor por sua arrogância, sem necessidade, gerando uma repulsa nos alunos (severo). Às vezes, é desnecessário, e outras os alunos merecem.” [F4]

Percebemos que F4 encontra-se bastante disponível para a amizade com os professores, porém sente-se muito frustrada quando se encontra em uma situação onde a injustiça ocorre. De uma forma geral, está muito satisfeita com a abordagem que eles fazem durante as aulas.

F5 ressente-se da falta de liberdade que percebe na relação professor-aluno. Diz que alguns são rígidos e que poderiam ser mais liberais em suas aulas. Sobre esse aspecto, destaca um docente que sabe chamar a atenção dos alunos: “Ele cobra, mas acredita na gente.” [F5] Quanto à identificação com algum professor, F5 considera que o P2 explica bem a matéria e convive bem com os alunos, tendo uma boa relação de amizade com a turma.

Para essa aluna, de modo geral, seus professores são tensos e exigentes no que diz respeito às normas e a dinâmica das aulas. A aluna se sente presa em sala de aula, cerceada pelo sistema escolar. Ela gostaria que o ato educativo fosse mais livre e que os professores fossem os agentes dessa liberdade.

M1 refere-se à convivência com os professores de uma forma impessoal. Ele não aprofunda os seus dizeres no aspecto relacional, apesar de demonstrar muita tranquilidade na convivência em sala de aula. M1 faz um comentário sobre o P1, considerando que consegue se identificar com ele: “Muitos colegas não o consideram, mas se o cara não for desse jeito a gente não aprende. Ele é organizado. Cobra da turma. Prepara pra prova. Muitos não o conhecem fora da sala. Na sala ele é sério. Ele é duro e rigoroso.” [M1]

A análise feita da personalidade de M1 permite que percebamos traços de rigidez superegóica. Ele espera ser cobrado por seus professores, desejando ser elogiado por eles quanto ao seu desempenho escolar. É exigente consigo mesmo e com os outros. Está focado no aspecto acadêmico, sem envolver-se muito nos relacionamentos.

Para M2, o relacionamento com os professores é algo muito importante, no entanto, não percebe que eles o consideram uma pessoa especial. Tem dificuldade em aceitar a atitude de vários professores: “Com alguns professores tenho desgosto desde quando entram na sala, pela ignorância e arrogância que demonstram. Dá vontade de não assistir à aula. Com outros é legal.” [M2]

Sente raiva em muitas situações vivenciadas na sala. Ele considera que P1 é o professor com o qual tem maior dificuldade de lidar: “Ele é arrogante e grita, e ainda fica com raiva dos alunos.” [M2]

M2 diz que gostaria de um maior acolhimento por parte dos professores: “Desejaria que fossem mais amigos comigo. Que conseguissem o respeito sem serem arrogantes e ignorantes. Que se preocupassem mais com o aspecto afetivo dos alunos.” [M2]

Trata-se de um aluno com uma demanda de amor muito acentuada. Ele não se sente aceito plenamente pelos professores. Apresenta uma grande dificuldade de lidar com as frustrações. Ele esperaria que cada professor tivesse um vínculo afetivo mais estreito com ele, da mesma maneira, como percebe no relacionamento com outros alunos.

M3 considerou que a relação com os professores é muito tranquila. Ele destacou um de seus professores como alguém muito próximo da turma: “Ele é gente fina, legal, bacana com a gente.” [M3] e destacou o P1 como alguém por quem já sentiu raiva: “Ele é muito chato. Quando está com raiva desconta na gente.” [M3]

Ao analisar as produções de M3, percebemos que o aluno apresenta um relacionamento tranquilo com os seus professores, sem, no entanto, ter uma expectativa de amizade com eles, como também, sem envolver-se de forma profunda.

M4 apresentou respostas bastante diretas às questões da entrevista. Ele destaca um dos professores como alguém que consegue entendê-los na fase da adolescência.

A análise, no caso de M4, é de que esse aluno gostaria de uma maior aproximação com seus professores, mas por algum motivo, não conseguiu criar um vínculo afetivo com eles. O aluno percebe que todos os outros colegas se aproximam satisfatoriamente dos professores, mas ele não. Isso pode estar relacionado à timidez do aluno, a uma personalidade rígida ou às dificuldades em demonstrar afeto, provenientes da convivência familiar.

Para M5, a relação com alguns professores é boa e com outros, não. Ele demonstra não lidar bem com a postura injusta apresentada por alguns deles. Fica com raiva quando se sente injustiçado. Destaca o trabalho feito pelo P1, com o qual se identifica: “Gosto da matéria e da maneira como o professor lida com a turma. Acho que a personalidade do professor é parecida com a minha.” [M5]

Outro professor com o qual M5 se identifica é o P2, em virtude de ele explicar bem o assunto, sem enrolar. Além disso, segundo esse aluno, P2 não fica gritando na sala o tempo todo, usando algumas piadas em suas aulas, tornando-as bem humoradas.

A análise das produções de M5 aponta para um aluno que está muito focado no aspecto acadêmico. Ele busca encontrar um equilíbrio entre as características de P1 e P2, entre a seriedade e o humor, mas não abre mão do compromisso com a aprendizagem.

4.3.3 – **O Respeito Mútuo na Relação Professor-Aluno**

Os dizeres dos alunos pesquisados expressaram a questão do respeito e da confiança na convivência em sala de aula, de acordo com as suas percepções.

Para F1, o nível de confiança e respeito vivenciado na sala é bom, no entanto, não tem muita intimidade para compartilhar questões pessoais com seus professores. Não se sente bastante segura para isso.

F2 concorda com F1, achando alto o nível de respeito com os professores: “Eles falam numa boa com a turma.” [F2]

F3 entende da mesma forma. Ela consegue sentir um ambiente propício para conversar coisas da sua vida pessoal com uma professora.

F4 declara também que o respeito é percebido em ambos os lados da relação.

F5 acha ótimo o respeito na sala, mas não possui um nível de intimidade que a impulsione tratar de questões mais pessoais com os seus professores: “Professor não é parente. É preciso se fazer separação no relacionamento.” [F5]

M1 considera que os professores, em geral, são muito respeitosos: “A maioria mantém o diálogo. Eles parecem amigos da gente. Eles batem papo com os alunos.” [M1]

M2 vem conseguindo, aos poucos, confiar mais em alguns professores. Para ele, no entanto, a maioria dos professores da turma, considera apenas uma parte dos alunos: “A maioria dos professores só dialoga com um grupinho. Apenas dois professores dialogam com a turma toda.” [M2]

M3 percebe que o nível de respeito é bom.

M4 considera a postura dos professores da seguinte forma: “Alguns se estressam rápido, outros são mais calmos. Algumas vezes sai da sala de forma injusta. Achei-me injustiçado.” [M4] Esse aluno não aceita ser discriminado pelos professores, talvez, por essa razão, pontue o desrespeito de alguns deles.

.

M5 se sente atendido em sua expectativa com relação aos professores: “A maioria tira as dúvidas da turma. Eles apresentam um bom nível de respeito e diálogo, no geral.” [M5]

4.3.4 – **A Influência das vivências Extra- Sala de Aula na Relação Professor-Aluno**

Essa é uma categoria que trata das identificações feitas pelos alunos ao se relacionarem com seus professores, notadamente, daquelas oriundas dos vínculos afetivos com os pais e outros familiares.

F1 consegue identificar-se com um professor a tal ponto de desejar que ele fosse seu pai: “Ele é um professor que tem um bom coração. Ele dá conselhos pra gente. Faz com que a gente acredite em nós mesmos. Ele nunca nos tratou mal.” [F1]

Para essa aluna, os momentos de carinho que tem com seus pais são muito raros, por isso abraça e dá presentes a vários professores, pois percebe que alguns deles são acolhedores e sensíveis.

A análise que surge, nesse caso, confirma a questão da carência amorosa de M1. Ela espera suprir a necessidade de afeto que, parece existir na relação com os pais, aproximando-se de seus professores e tentando se identificar com eles. Quando é tratada mal, afasta-se para punir quem a frustrou. Parece que essa atitude de F1 extrapola a sua relação com os seus professores. É fruto de uma transferência, cujas representações inconscientes se reportam, possivelmente, aos pais.

F2 demonstra não conseguir se identificar, atualmente, com nenhum professor da turma, apesar de ser carinhosa com alguns deles. A aluna encontra-se em dificuldade de relacionamento com os pais: “A relação com meu pai e minha mãe não é muito boa, não.” [F2], no entanto, considera que é afetuosa com os pais, e eles são também com ela.

Ao considerar as falas e o desenho de F2, percebemos que a demanda de amor da aluna é muito grande. É muito exigente e seletiva quanto ao relacionamento afetivo, tanto nas relações familiares, como no vínculo afetivo com os professores. Ela conseguiu se identificar com uma professora, a qual considerava como amiga. Com a perda da professora-amiga, essa aluna ainda não conseguiu elaborar o luto, substituindo por outros professores.

F3 considera que determinados professores ocupam facetas da figura de pai em sua vida. A aluna diz que um dos professores mais queridos da turma “dá sermões na hora em que a turma mais precisa” [F3] Ela também destaca a importância do P1, dizendo que “ele é mais severo, dá limites”. [F3] Não consegue abraçar os professores. Já, em casa, a aluna não é tão carinhosa.

Essa aluna demonstra que possui limites bem delineados, os quais são adquiridos na relação com os pais. Ela admira seus professores e seus pais, porém não consegue se aproximar muito deles estabelecendo um relacionamento mais afetuoso em casa e na escola.

F4 considera que é muito importante respeitar aos pais e aos professores, e ser carinhosa com eles. Sobre essa atitude que F4 traz da sua convivência com a família, ela diz o seguinte:

Tenho muito respeito pelos professores. Tenho alguns como segundos e terceiros pais. Respeito e brinco com eles, como faço com meus pais. Tenho um professor (P1) que o vejo, às vezes, como um pai. Ele abre os meus olhos para muita coisa. É a mesma coisa que um pai faz por querer o bem de seus filhos. [F4]

Para essa aluna, a convivência na escola é um prolongamento da sua realidade vivida em sua família. Ela sente que está em harmonia com seus pais e seus professores.

F5 considera que é uma adolescente carinhosa com todos, no entanto, não deseja estar presa nos relacionamentos. A aluna quer ser livre pra pensar e agir.

M1 considera que a relação que tem com seu pai é mais importante que os outros relacionamentos, inclusive como os professores. No entanto, consegue se identificar com um professor da turma, que possui características semelhantes às percebidas no pai: “Ele tem um jeito aconchegante. Briga na hora de brigar, mas é acolhedor.” [M1]

Esse aluno se sente aberto na demonstração de afetos para com os professores: “Abraço, cumprimento como a um amigo. Com as professoras eu abraço e dou beijinhos, com respeito.” [M1]

Ao analisar os dizeres do aluno e seu desenho, percebemos que se trata de um aluno que deseja muito agradar aos professores de sua turma. Ele possui uma postura de sedução, a fim de ser aprovado pelas pessoas. Apesar de saber que apresenta falhas, não pode demonstrá-las, pois teme perder a aceitação das pessoas.

M2 considera que já desejou que certo professor fosse seu pai: “Com ele eu tenho uma identificação física. Ele é igual ao papai. Só que ele sabe ouvir, tem paciência. Eu gosto dele.” [M2] Outro professor considerado é o P2. Com relação ao carinho, sente-se distante de seus professores.

Esse aluno tem a expectativa de que seus professores sejam seus amigos e sejam sensíveis às suas dificuldades: “Algumas vezes não entendia o conteúdo que estava sendo passado pelo professor na sala, devido estar com problema na família.” [M2]

Com os pais, M2 percebe que o carinho não é recíproco: “Sou carinhoso com meus pais, mas eles não são comigo.” [M2]

A análise feita nesse caso é de que o aluno apresenta dificuldade no relacionamento com seus pais e isso o deixa sensível diante das frustrações e dos conflitos experimentados na convivência de sala de aula. Ele transfere a raiva que sente dos pais para a figura dos professores, notadamente, daqueles que apresentam características parecidas com as de seus pais.

M3 demonstra não incomodar-se como aspecto relacional. Ele se vê comum. Um aluno da turma, portanto, não investe na relação com os seus professores. O seu relacionamento com os seus pais é suficiente para ele: “Gosto dos meus pais” e “Sou carinhoso com os meus pais”. Na escola, M3 não se manifesta.

M4 também não se envolve com a questão relacional com os professores. Nesse caso, porém, o relacionamento familiar não é muito afetuoso. Ele demonstra certa dificuldade em desenvolver os relacionamentos. O aluno acha, talvez, que as pessoas não conseguem entendê-lo, e por isso, não se aproxima muito delas.

M5 considera que o seu objetivo na escola é estudar. Procura não perder esse foco diante das situações vivenciadas na relação com seus professores, mesmo quando se sente indignado diante das injustiças que presencia. Não reage de maneira agressiva, pois consegue reprimir seus impulsos, da mesma forma que vem fazendo na convivência familiar.

4.3.5 – **A Utilização do Poder pelo Professor**

Nessa categoria, a questão do poder do professor (Autoridade X Autoritarismo) será avaliada a partir da perspectiva dos alunos participantes da pesquisa, bem como a reação desses alunos diante dos limites impostos por eles na condução de suas aulas.

Para F1, os professores ficam irritados quando a turma está fazendo bagunça: “Eles ficam, às vezes, com raiva, chateados, chamando a nossa atenção. Chegam até a desabafarem suas inquietações. A maneira como F1 reage quando o professor cobra algo que não aceita é fazendo caretas. Ela admite que já foi preconceituosa com um professor e por isso se sente culpada: “Depois mudei de ideia”. [F1]

Com relação à realização das avaliações, F1 afirma que vivencia o momento do teste com ansiedade, com nervosismo, pelo fato de estar sendo testada e pela nota.

F2 não percebe nada de anormal no procedimento dos professores. Ela considera que a maneira como eles agem com a turma, e a forma como a sua turma age com os professores, é normal. A aluna não percebe nenhum conflito grave.

F3 responde a esta questão dizendo que, de uma forma geral, os professores lidam bem com o poder. Há apenas casos isolados, como quando um deles impôs a sua vontade, falando de uma forma desrespeitosa com a turma. Aí percebeu o mau uso do poder. Por sua vez, lembra que também já foi desrespeitosa com certo professor: “Colei durante a prova. Sinto-me culpada por ter colado, e assim, desrespeitado o professor.” [F3]

Com relação às provas, F3 diz que fica calma: “O professor, normalmente, mantém a mesma postura das aulas.” [F3]

F4 falou da irritação dos professores diante da falta de humildade de alguns alunos da turma e pelo excesso de conversa: “Eles ficam extremamente furiosos com a turma. Dão esporo.” [F4] Lembra que se sentiu culpada diante de uma atitude inadequada, quando foi preconceituosa com um professor: “Sei que foi falta de respeito” [F4]

Quanto à prova, F4 disse que fica nervosa, principalmente, no caso da prova de matemática.

F5 percebe que as posturas dos professores diante dos problemas causados pelos alunos podem ser bem diferentes. Para ela, os docentes deveriam impor mais a sua autoridade com os alunos, sendo mais enérgicos: “Alguns precisariam colocar mais limites na turma, expulsando de sala. Alguns fingem que não estão vendo para não terem problemas”. Lembra que já ficou com raiva de um professor e reagiu: “Dessa vez provoquei só para sair de sala.”

Quanto à avaliação, F5 disse que nessa situação se sente vigiada, mas fica geralmente tranquila. É relevante analisar a postura incoerente dessa adolescente com respeito à liberdade de pensar e agir que espera ter na escola. Ao mesmo tempo em que espera ser cobrada de forma severa por seus professores, para que possa empenhar-se mais nos estudos. A aluna testa a autoridade dos professores na expectativa de que eles a punam, retirando-a da sala. Ela cobra dos professores que se posicionem com relação à indisciplina da turma e a sua indisciplina. Parece que precisa ser controlada por um pai que lhe imponha limites, ao mesmo tempo em que deseja livrar-se da autoridade desse pai.

A ambivalência analisada é uma característica bastante comum observada na experiência de vida dos adolescentes. Ela quer se livrar das cobranças, da pressão vinda do social, porém sabe que precisa desses limites para crescer e obter sucesso.

M1 percebe que alguns professores se impõem diante do comportamento inadequado dos alunos. Outros, porém, são indiferentes. Ele reage de forma natural ao ser testado durante as avaliações bimestrais: “Faço as provas de maneira tranquila.” [M1]

M2 considera que alguns professores agem de forma arrogante e ignorante, outros são o oposto:

Nenhum é correto. Alguns pegam pesado, outros leve demais. Deveriam ser mediano, equilibrados. Dialogar, mas, às vezes, tirar de sala. Com alguns professores tenho desgosto desde quando entram na sala pela arrogância e ignorância que demonstram. Dá vontade de não assistir a aula. Com outros, é legal. [M2]

M3 aceita que cada professor aja de maneira diferente: “Cada um tem um jeito diferente. Alguns são mais rígidos, outros conseguem acalmar a turma, sem precisar tirar ninguém de sala.” [M3] Para esse aluno, o fato de precisar fazer as provas, é algo normal. Ele já se sentiu culpado por ter tirado nota baixa e por ter saído de sala.

M4 tem a expectativa de ser respeitado por seus professores, mas percebe que alguns se estressam muito rápido. Quanto à avaliação, M4 considera que é uma situação normal “mas é uma coisa mais séria, sem muita brincadeira”. [M4]

M5 avalia que os professores, ao lidarem com o poder, apresentam várias posturas em sala de aula:

Alguns conversam com a gente. Já outros gritam e demonstram ficarem com raiva, dizendo que a matéria foi dada. Outros não ligam para a bagunça para não perderem a amizade com os alunos. Alguns professores são rígidos com a turma como um todo, mas com certos alunos relevam suas falhas. [M5]

Esse aluno declara que já ficou com raiva de um professor e tentou demonstrar o seu sentimento: “Sim, quando estava com raiva do professor, fiquei disperso, conversando com os colegas, levantava do meu lugar, só para ele perceber que eu estava chateado. Acho que não fui respeitado por ele e, por isso, também não o respeitei.” [M5]

Com relação ao momento da prova, esse aluno relata sobre o seu emocional, temendo que os professores se utilizassem das avaliações para se vingar de algo que ocorreu no período das aulas: “Fico nervoso. Tenho medo de tirar nota baixa. Medo de o professor ficar com raiva e dar uma prova muito difícil, pois existem ameaças durante as aulas, de cobranças nas provas.” [M5]

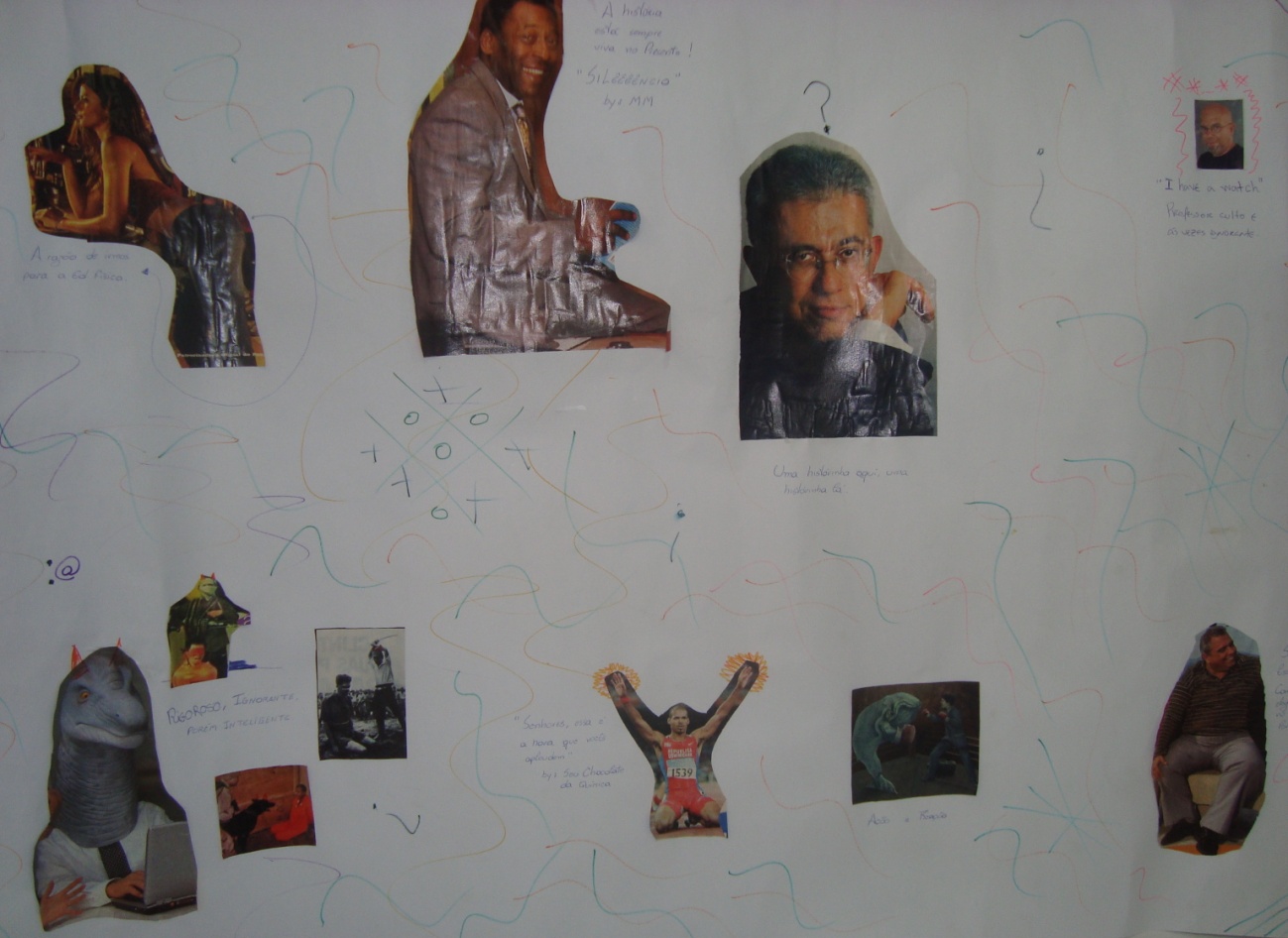
A análise que fazemos da vivência desse aluno diz respeito à sua tensão, a ansiedade que demonstra ao lidar com os seus professores na convivência de sala de aula. Ele procura manter o foco no acadêmico e, por isso, preocupa-se em que algo aconteça de errado, que frustre o seu tão desejado sucesso na aprendizagem. O aluno teme ser penalizado pelo professor e, por isso, se esforça para fazer tudo certo durante as aulas.

Ao fazermos uma relação dos dizeres e das percepções dos alunos entrevistados, entendemos que o Campo transferencial existente na relação professor-aluno foi percebido por esses alunos de uma forma geral, como um ambiente propício para o desenvolvimento dos afetos e dos sentimentos de amor e de ódio, provenientes, sobretudo, da dinâmica familiar. Os papéis de pai e mãe (ou irmão mais velho) estão presentes no imaginário dos alunos, quando se relacionam com os seus professores.

A expectativa desses alunos com relação aos seus professores é de que eles saibam transmitir os conteúdos de sua disciplina, sem deixar de serem acolhedores com os alunos. Querem professores afetuosos, educados, mas também seguros e que deem limites para a turma.

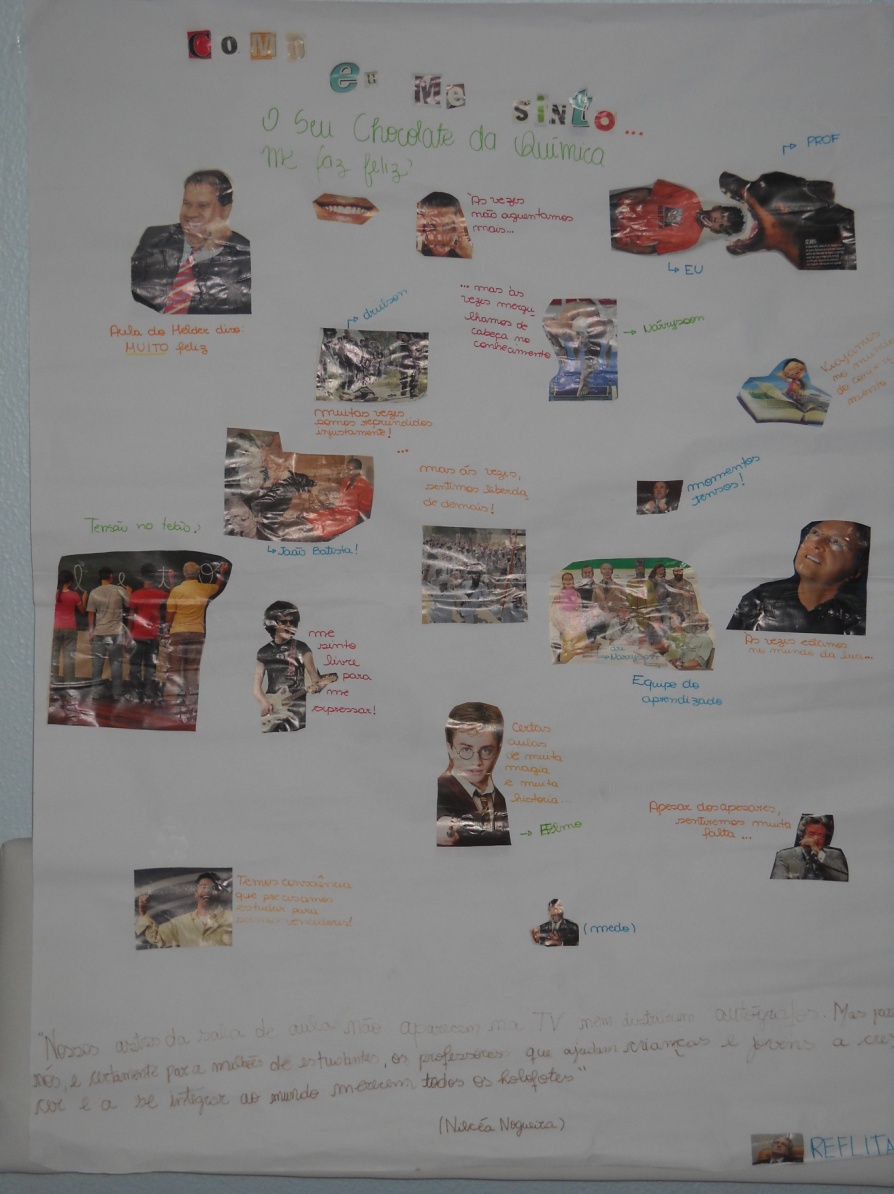
4.4 – **Com a Palavra a Turma 8MD**

Foi realizada uma dinâmica de grupo com os alunos da turma 8MD. Em um primeiro momento, a turma foi dividida em dois grupos: o grupo de alunos e o grupo de alunas. Em cada grupo, os alunos construíram um cartaz, expressando como percebiam o seu relacionamento com os professores da turma. Os cartazes tiveram a seguinte construção:

*Figura 14 – Cartaz dos Alunos*

No primeiro grupo, formado por alunos do sexo masculino, percebeu-se que a intenção foi retratar os sentimentos voltados para os professores que mais chamavam a atenção da turma, pois expressões e atitudes utilizadas no cotidiano da sala de aula foram realçadas. Eles destacaram o caso do professor P1 que aparece como um professor repressor dos alunos, e de quem todos têm medo. Para eles, esse professor é ignorante e rigoroso, porém é inteligente. Focalizam a professora de educação física, como “o motivo para irem às aulas de educação física” (figuram uma mulher bonita e sensual). Finalizam o cartaz, elegendo um professor como o melhor professor do colégio: “esse é parceiro, com seu carisma e elegância, ele é cobrado por todos”. Assim, esse professor foi sempre elogiado por seus alunos, que exigiam que viesse cada vez mais elegante.

Em geral, os professores são avaliados por esse grupo como amigáveis, tendo algumas exceções. Utilizaram do humor para caricaturar seus professores, aqueles queridos e os que são considerados aversivos pelo grupo de alunos.



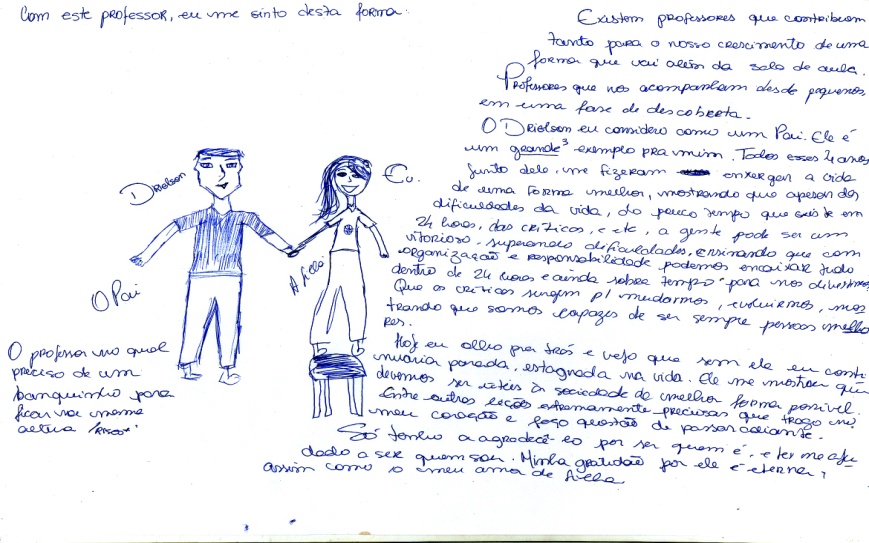
*Figura 15 – Cartaz das Alunas*

Já, no segundo grupo, a intenção das alunas parece ter sido de conseguir fotos de pessoas que pareciam com os professores e demonstrava como o grupo de meninas se sentia diante desses professores. Para elas, os professores são soberanos e a turma é a “número 1”: “os professores são nossos heróis e o futuro de todos os alunos”. Elas destacaram alguns professores no painel. Elegeram o melhor professor, dizendo que sua aula é feliz. Sobre P1, o grupo representou como uma pessoa austera: “muitas vezes somos repreendidos injustamente”. Elas disseram: “às vezes não aguentamos mais”. Terminam dizendo que tem professores que causam muita pressão na turma, outros, não. “apesar de tudo, vamos sentir muita falta de todos eles”.

Em um segundo momento da dinâmica com os alunos, pedimos que eles escolhessem um dos três professores que participaram da pesquisa, a fim de representar por meio do desenho, como percebem a sua relação com esse professor.

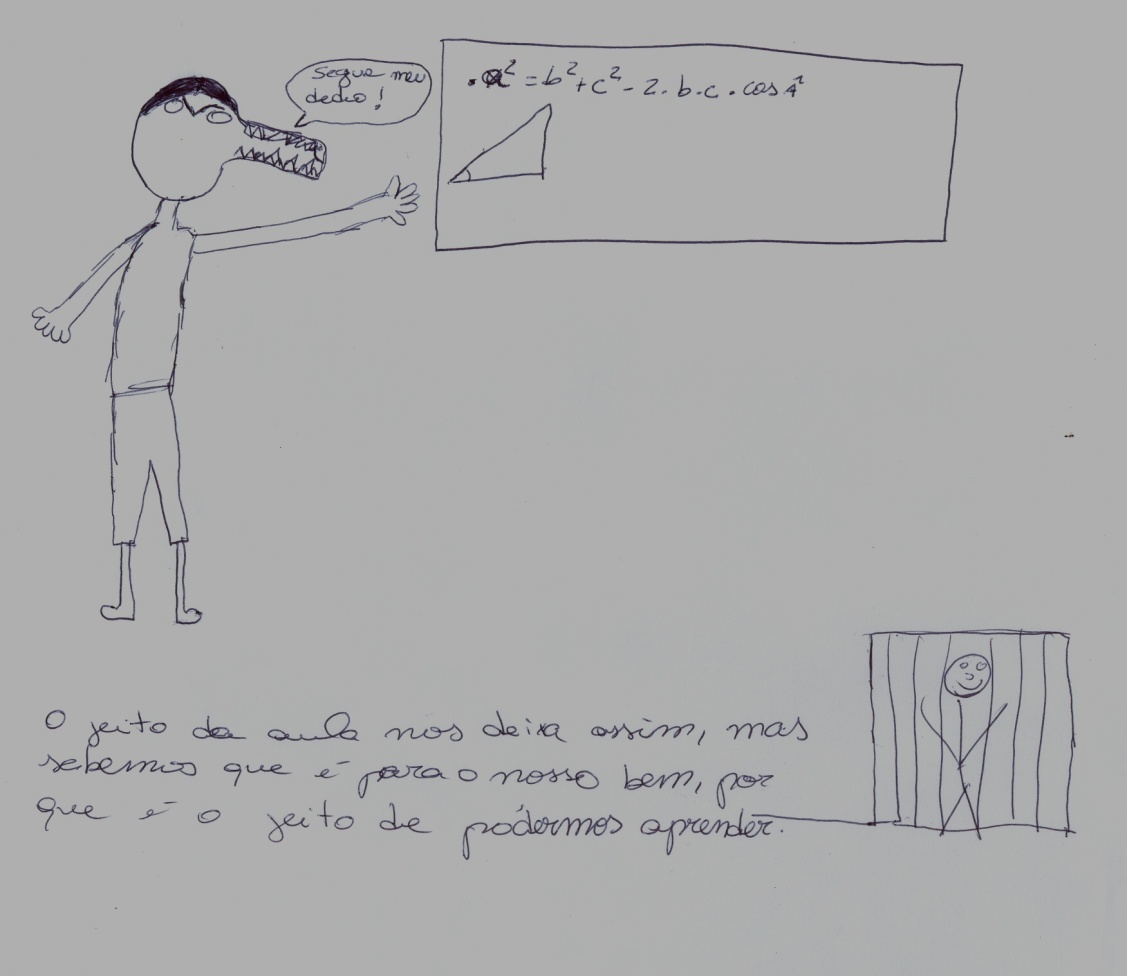
O P1 foi escolhido por mais da metade da turma (28 alunos), sendo distribuídos em três subgrupos: os que o elegeram como o professor mais significativo em suas vidas; aqueles que o perceberam como bastante rígido em suas aulas, mas que conseguiam entender que “é para o nosso bem”; e, por último, aqueles que o viram como um professor arrogante e não conseguem aceitá-lo dessa forma.

No primeiro grupo, 04 alunos o perceberam como um professor muito especial em suas vidas, importante para o seu crescimento pessoal: ”Hoje eu olho para trás e vejo que, sem ele eu continuaria parada, estagnada na vida. Ele me mostrou que devemos ser úteis à sociedade da melhor forma possível.” Essa aluna vê P1 como um pai e age com ele como se fosse sua filha:



*Figura 16 – Desenho 8MD*

No segundo grupo, formado por 10 alunos que perceberam P1 muito rígido, mas conseguem entender que “é para o nosso bem”, os alunos admitem que ele é um excelente professor, mas reclamam do seu humor instável e da rigidez desnecessária que percebem nele. Isso pode ser exemplificado através do desenho abaixo:



*Figura 17- Desenho 8MD*

E, finalmente, no terceiro grupo, composto por 10 alunos, P1 é considerado como um professor ignorante e por isso eles não conseguem aceitá-lo. Alguns desse grupo percebem que P1 se apresenta com um tipo de personalidade quando está em sala de aula e com outra quando se encontra fora de sala: “É muito gente boa fora de sala de aula”.

Com relação ao temor que esses alunos sentem de P1, temos o exemplo do seguinte desenho:



*Figura 18 – Desenho 8MD*

Dessa forma, analisamos que P1 se apresenta para a turma 8MD de forma muito controvertida, despertando sentimentos de amor e de ódio que se cruzam no Campo transferencial. Ele ocupa o lugar de pai no imaginário de muitos alunos, de alguém que quer impor limites, desejando conduzi-los e afirmando saber o que é melhor para eles. Para a maioria dos alunos da turma, ele é visto como um professor muito bem preparado em termos de conteúdo e no aspecto da didática. No entanto, consideram que a sua dinâmica relacional é muito tensa, o que faz com que muito desses alunos se mantenham a distância dele. Ele consegue dar condições para que o aluno aprenda o conteúdo de sua disciplina, porém o custo emocional para alguns deles é muito alto.

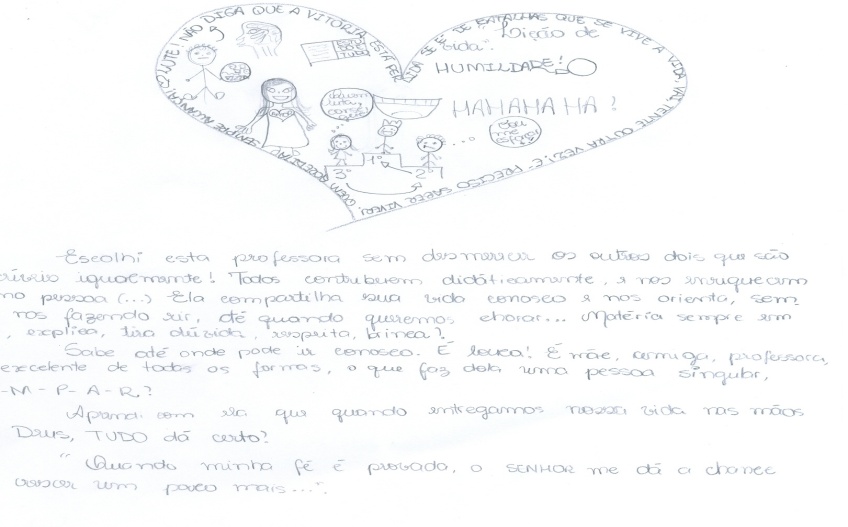
Passaremos, então, a análise do caso de P2. Todos os desenhos realizados pelos alunos que o escolheram, expressam que esse professor é muito legal e que sua aula é muito divertida. Mesmo quando pede o silêncio da turma, o faz de maneira respeitosa. Para esses alunos, P2 se apresenta muito acolhedor, transmitindo bastante tranqüilidade para os alunos da turma. Para expressar a dinâmica relacional desse professor, temos o exemplo do seguinte desenho, que fala da segurança que o aluno sente quando se relaciona com P2.



*Figura 19 – Desenho 8MD*

P2 destaca-se para muitos alunos, em virtude de ocupar o lugar transferencial de irmão mais velho deles. Ele cobra dos alunos, é exigente, mas faz isso de forma humorada e amigável, buscando falar a linguagem deles e dar abertura para sintonizar-se com o código próprio do discurso adolescente.

No caso de P3, analisamos que os alunos a tratam como uma pessoa amiga, algo que extrapola a relação professor-aluno. Para eles, as aulas de P3 são muito alegres. Ela cria um clima afetivo de proximidade com os alunos e isso faz com que confiem nela para falar de assuntos relacionados com a realidade deles fora da escola. O desenho seguinte expressa o sentimento dos alunos que selecionaram P3:



*Figura 20- Desenho 8MD*

A maneira como P3 é percebida pelos alunos que a selecionaram, assemelha-se ao papel de amiga. Com ela, esses alunos podem falar sobre qualquer assunto. Sabem que ela não irá reprimi-los e nem censurá-los. O canal para o diálogo encontra-se constantemente aberto. Isso faz com que esses alunos se identifiquem com P3 e com a sua disciplina. A aprendizagem em sala de aula torna-se bastante interativa, o que não impede de, algumas vezes, tornar-se uma dinâmica confusa e barulhenta. Isso se deve, possivelmente, a dificuldade de manter o papel de autoridade, próprio da professora,e, ao mesmo tempo, o de cúmplice, próprio da amiga.

4.5 – **Com a Palavra os Investigadores**

Além dos dizeres dos participantes da pesquisa, já considerados acima, torna-se necessário que registremos os dados recolhidos nas observações diretas feitas durante as aulas dos professores pesquisados, as quais foram assistidas por nós. De cada professor pesquisado assistimos a uma aula. Após observar as atitudes dos professores e dos alunos ao se relacionarem em sala de aula, procurei discutir com a co-investigadora (Estagiária de Psicologia) sobre as anotações do material que havíamos recolhido mediante esse instrumento de investigação, bem como sobre as percepções obtidas a partir dessas observações. Assim, a partir de cada situação observada, e da análise das atitudes dos professores e dos alunos, consideramos os seguintes dados:

4.5.1 – **Observações na Aula do P1**

Na aula observada, P1 fazia a revisão de conteúdo, utilizando-se do quadro para apresentar o assunto. Com relação às atitudes do professor e dos alunos, observamos os seguintes itens:

* P1 apresentou voz de comando. Ele exigiu silêncio de seus alunos. Quando ocorreu algum barulho por parte da turma, logo o professor agiu, fazendo “psiu”, apenas uma vez.
* P1 não sorriu durante a aula e não permitiu que os alunos ficassem rindo.
* P1 demonstrou muita disponibilidade na apresentação do conteúdo da sua disciplina. Ele perguntava e a turma respondia em coro.
* Os alunos estavam agitados, barulhentos, mas logo que o P1 entrou, eles se sentaram e fizeram silêncio. Sentaram-se de forma ereta nas cadeiras e enfileirados.
* A maioria dos alunos olhava fixo para o local onde estava o professor e respondia às suas perguntas. Eles demonstravam estar atentos e interativos. Porém, alguns alunos estavam silenciosos, e demonstravam certa dispersão. Esses alunos estavam alheios à aula; não respondiam às perguntas feitas pelo professor, e nem tiravam suas dúvidas.

Consideramos, dessa forma, a aula do P1, bastante tradicional, pois a relação professor-aluno, demonstrada nessa ocasião, foi mecânica, bastante técnica, sem abertura para diálogo, para o afetivo, e, portanto, sem levar em consideração a subjetividade do aluno.

Percebemos que as regras são bem estabelecidas. O professor já vem demonstrando sua expectativa quanto ao comportamento da turma durante as aulas, desde o início do ano letivo. O controle está nas mãos do professor. Parece que ele teme perder esse controle, portanto, não permite que os alunos relaxem, que utilizem o humor durante suas aulas.

Os alunos correspondem às expectativas de P1, mantendo-se sentados de forma tensa, sem conversar e participando da aula. Eles procuraram estar bastante atentos às explicações do professor.

4.5.2 – **Observações na Aula do P2**

A aula observada tratava da exposição de um assunto da disciplina. P2 utilizou a multimídia, apresentando vários slides relacionados com o conteúdo ministrado. Com relação às atitudes do professor e dos alunos, observamos os seguintes itens:

* Algumas vezes, P2 precisou aumentar o som de sua voz para chamar a atenção do grupo. No geral, ele conseguiu captar a atenção da turma, enquanto transmitia o conteúdo de sua aula. Embora esse professor tenha imposto a sua voz (alta e grave), ele conseguiu apresentar uma abordagem humorada e performática, utilizando algumas piadas para contextualizar o conteúdo histórico, sendo rico em seus exemplos.
* Sua abordagem foi bem à vontade, utilizando-se de vários temas, inclusive a temática do sexo. Apresentou uma linguagem jovem que pareceu-nos agradar aos adolescentes que o assistiam.
* Alguns movimentos de P2 foram demasiadamente fortes, como é o caso do bater na porta, em certo momento da aula.
* Enquanto o professor instalava a mídia que iria utilizar durante a aula, os alunos chegavam (era a primeira aula da manhã), e contavam o que havia acontecido durante o final de semana. Percebemos muito barulho na turma, nesse momento. Ao serem apagadas as luzes, o barulho foi diminuindo. A presença do professor parecia não causar nenhum temor nos alunos. Eles demonstraram tranquilidade na convivência com o professor.
* Os alunos demonstraram ter abertura para rir durante a aula, no entanto, o professor precisou intervir, algumas vezes, cobrando parceria de alguns alunos. Nesses casos, o professor precisou ser incisivo com alguns.
* Percebemos que os alunos que se sentavam nas cadeiras da frente, participavam mais da aula e interagiam melhor com o professor. Alguns alunos que estavam sentados atrás ficaram calados durante toda a aula, demonstrando certo alheamento à dinâmica apresentada por ele. Alguns alunos ficaram até isolados, sem serem alcançados pelo professor.

Analisando as atitudes do P2 percebemos certa tensão nele. Alguns movimentos foram demasiadamente fortes, como foi o caso do bater na porta, em certo momento da aula. A relação do professor com os alunos da turma parece ser complexa, visto que P2 demonstra querer ficar bem próximo de seus alunos, acessível a eles, mas apresenta certa tensão, talvez como uma defesa, um campo de força para protegê-lo de algo que não tenha controle. Quanto aos alunos, demonstram já terem se adequado à forma de falar e interagir do professor. Isso faz, provavelmente, com que eles fiquem bem tranquilos e interessados na aula.

4.5.3 – **Observações na Aula do P3**

A aula observada tratava da apresentação de conteúdo, utilizando a multimídia com slides relacionados com o assunto ministrado. Com relação às atitudes de P3 e dos alunos observamos o seguinte:

* A professora utilizou uma linguagem bem acessível aos adolescentes. Em alguns momentos demonstrou um papel de colega deles, em outros momentos, tentou ocupar o lugar de autoridade, próprio de professor.
* Percebe-se que a aula foi dinâmica e interativa, no entanto, nota-se um excesso de barulho tanto por parte dos alunos, como no caso de P3, que em alguns momentos mistura-se com o grupo de adolescentes.
* As regras para a participação dos alunos parecem não serem tão claras para eles. P3 deixa a turma muito à vontade, tendo que cobrar deles uma atitude de colaboração, em alguns momentos.
* Quanto aos alunos, observamos a dificuldade que eles apresentaram para sentarem e participarem da aula, após o período de intervalo. Os alunos ficaram relativamente à vontade na sala, no que se refere à forma de se sentarem. A conversa paralela foi comum. A aula aconteceu de maneira participativa e com muito barulho. Existiu um intenso interesse pelo tema apresentado pela professora, o que gerou inúmeras participações por parte dos alunos. A voz alta e algumas vezes alterada (grito) da professora ocorre em virtude das várias perguntas feitas ao mesmo tempo pelos alunos.
* Os alunos demonstram bastante abertura para participarem com entusiasmo. O sorriso e o humor foram permitidos pela professora, embora esta delimitasse os exageros de certos alunos, reprovando algumas atitudes inadequadas com um grito.

Analisando as atitudes de P3, percebemos que busca identificar-se com seus alunos, relacionando-se com eles numa postura de igualdade, embora tenha que desempenhar o papel de autoridade no grupo. Essa confusão nos papéis torna a aula confusa, mas por outro lado, faz com que os alunos se permitam interagir com liberdade, perguntando sobre assuntos próprios da adolescência. P3 faz questão de demarcar o seu papel de autoridade, sem deixar de ser acolhedora, dando a escuta necessária para os alunos que desejam interagir.

4.6 – **Representações dos Entrevistados**

Para finalizar este capítulo, iremos sintetizar as representações expressas pelos entrevistados neste estudo de caso, a fim de que se dê uma maior visibilidade dos dados colhidos no processo da pesquisa, possibilitando uma melhor percepção sobre os perfis dos participantes. As representações serão demonstradas através dos quadros 1, 2 e 3 abaixo:

4.6.1– **Quadro 1: Representações dos Professores (P)**

Quadro 1: **Representações dos Professores (P)**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Professores  Categorias | P1 | P2 | P3 |
| O papel do professor | “Chave” para o conhecimento do aluno. | “Ponte” para o aluno | Cumplicidade. |
| Relacionamento Professor/Aluno | Mantém-se no controle da relação. | Controla-se para relacionar-se com aluno | Interage com os alunos, misturando-se com eles. |
| O respeito na relação | Frustrado quando se percebe não reconhecido pelos alunos. | Tensão e medo;  Preocupa-se em não ser inadequado. | Expectativa de reciprocidade. |
| A influência da vivência extra-sala | Reproduz as situações vividas na família. | Reproduz a vivência familiar de maneira flexível. | Deseja ressignificar sua adolescência com seus alunos. |
| O poder exercido pelo professor | Severo “para o bem dos alunos”. | Autoritário mas humorado. | Liderança no grupo de adolescentes. |
| O conceito de transferência | Desconhecimento | Sentido ligado às representações de pai, mãe e irmão mais velho. | Desconhecimento parcial. |

Como descrito no quadro acima, cada um dos professores entrevistados apresenta uma perspectiva com relação ao seu papel de professor. Daí decorre que a dinâmica relacional em sala de aula, segue a visão que possuem de si mesmos e dos alunos que querem formar.

4.6.2 – **Quadro 2: Representações das Alunas (F)**

Quadro 2: **Representações das Alunas (F)**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Alunas  Categorias | F1 | F2 | F3 | F4 | F5 |
| Convivência com os professores (sentimento) | Amor/Ódio. | Impessoal.  Saudade de uma professora. | Felicidade. | Compreensão. | Desejo de liberdade. |
| Relacionamento | Frustrada pelo distanciamento dos professores. | Expectativa de tolerância por parte dos professores. | Bom. | Envolvimento. | Tensão diante de emergências. |
| Respeito | Bom nível. | Bom nível. | Confiança;  Liderança. | Mutualidade na consideração | Ótimo nível. |
| A Influência da vivência extra-sala | Professores vistos como pais. | Controla-se para não se envolver. | Lida com os professores, trazendo o modelo da família. | Lida com os professores trazendo o modelo da família. | Traz para a sala de aula conceitos adolescentes, vividos na família. |

Como observamos no quadro acima, as alunas entrevistadas apresentam uma expectativa grande de que os seus professores sejam mais afetuosos com os alunos.

4.6.3 – **Quadro 3: Representações dos Alunos (M)**

Quadro 3: **Representações dos Alunos (M)**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Alunos  Categorias | M1 | M2 | M3 | M4 | M5 |
| Convivência com os professores (sentimento) | Harmonia. | Normal. | Indiferença. | Distanciamento. | Desejo de aprender. |
| Relacionamento Professor/Aluno | No nível acadêmico. | Tensão e raiva.  Não se sente aceito. | Impessoal. | Impessoal. | No nível acadêmico. |
| Respeito | Ótimo. | Alguns professores têm preferências no grupo. | Alguns professores são injustos no trato com os alunos. | Bom | Bom. |
| A Influência da vivência extra-sala | Desejo da aprovação dos pais.  Precisa de aprovação dos professores. | Identifica com a figura paterna.  Traz para a sala as frustrações na família. | Controla-se para não se envolver. | Traz para sala as frustrações na família. | Não se envolve na reação.. |

Ao considerarmos os dados expostos no quadro 3, percebemos que, diferentemente das alunas pesquisadas, os alunos demonstram, de forma geral, menor interesse no envolvimento afetivo com seus professores. A exceção encontra-se no caso do M2, que apresenta uma demanda afetiva bem acentuada.

4.7 – **Discussão dos Resultados**

Ao discutirmos os resultados obtidos nesta pesquisa, a partir do estudo de caso investigado, convém retomar as questões apresentadas nos capítulos anteriores, sobre o Campo transferencial na vivência relacional dos professores com seus alunos em sala de aula. O problema inicialmente definido reside na necessidade de se compreender como o fenômeno transferencial se apresenta na relação professor-aluno, visto que, segundo a Psicanálise, a Transferência é um fenômeno que ocorre de forma inconsciente, presente em todas as relações interpessoais significativas. Trata-se, portanto, de se verificar quais as contribuições possíveis da Psicanálise para o campo da Educação, buscando-se uma possível conexão entre essas áreas do saber.

Dessa forma, fizemos a investigação por meio de um *estudo de caso*, em que uma turma da 8ª série (8MA) pertencente ao Sistema de Ensino Universo, constando de 47 alunos, participou do estudo, sendo que apenas 10 alunos foram incluídos nas entrevistas individuais. Participaram, ainda, 03 professores da turma, pertencentes a diferentes áreas do conhecimento e de ambos os sexos. Além desses sujeitos de pesquisa também, foi entrevistada a coordenadora do Ensino Fundamental da escola. Para que possamos analisar e discutir os achados do estudo, precisamos omitir os nomes dos professores e dos alunos entrevistados, buscando o máximo de sigilo nesse caso. Por isso, os sujeitos da pesquisa foram designados por letras e números. Tais como: A coordenadora [C], os professores [P1, P2 e P3], os alunos do sexo Masculino [M1, M2, M3, M4 e M5] e as alunas do sexo Feminino [F1, F2, F3, F4 e F5].  
 Um aspecto relevante a ressaltar diz respeito às áreas de atuação dos professores. Foram selecionados professores de diferentes áreas do conhecimento, e de ambos os sexos, com a intenção de que os alunos entrevistados tivessem a oportunidade de dizer como percebem o seu relacionamento com eles, sem, no entanto, haver a preocupação de classificar no estudo proposto, categorias relacionadas a sexo e a disciplina de atuação. Assim, a identidade dos professores participantes fica mais preservada, atendendo ao critério do sigilo e, portanto, da Ética.

Vale a pena resgatarmos neste capítulo, as questões norteadoras do estudo sobre o Campo transferencial na relação professor-aluno, que são os objetivos específicos desta investigação, as quais já foram registradas no capítulo 3 deste trabalho, a fim de considerarmos a discussão dos resultados da pesquisa, de maneira mais esclarecedora. Assim, norteiam este estudo, as seguintes questões:

* + - * Como o relacionamento entre professor e aluno é percebido por eles, levando-se em consideração os desejos e sentimentos que ocorrem em ambos?
      * Como professor e aluno reagem diante dos conflitos que ocorrem na vivência de sala de aula, levando-se em consideração o papel de autoridade do professor?
      * Como as situações vivenciadas pelo professor e pelo aluno em suas vidas particulares podem influenciar na convivência deles em sala de aula, considerando-se a história de vida familiar?
      * Como o professor percebe o fenômeno transferencial no relacionamento com seus alunos em sala de aula, levando-se em consideração o conhecimento que possui sobre o assunto?

Levando-se em consideração as questões norteadoras expressas, sobretudo, nos quadros 1, 2 e 3 presentes no ponto anterior deste capítulo, podemos realizar uma discussão dos resultados obtidos na investigação sobre o Campo transferencial na relação professor-aluno, dividindo em duas áreas principais:

4.7.1 – **As Representações dos Professores**

De acordo com os dados obtidos na pesquisa, podemos considerar que cada professor apresenta o seu próprio estilo. Estilo este que reflete sua personalidade, gerando um modo particular de ensinar, de acordo com a sua história de vida familiar, e sua visão sobre Educação e, em especial, a perspectiva que tem do seu papel de educador.

Neste mesmo sentido, Franco (2004) considera sobre a importância das estruturas internas do professor, como fator importante em sua atuação docente:

À nossa preocupação vai, pois no sentido de conhecer como é que estruturas ou organizações internas afectam as condutas explícitas. Se cada professor se caracteriza pelo seu estilo e modo pessoal de ensinar, então a forma como ele organiza seu ensino, a sua prática didáctica e educativa, mesmo que tome como central a preocupação com a aprendizagem dos alunos e a eles dedique sua atenção (ou a atenção/compreensão possível), enraíza-se em seu mundo interno, na forma como viveu e organizou as suas experiências, afinal como cresceu e se desenvolveu pessoal e profissionalmente. (p.20)

O interesse desta investigação é, pois, verificar como a atuação do professor em sala de aula, favorece o relacionamento interpessoal com seus alunos, dando um enfoque ao aspecto inconsciente. Portanto, o foco de nossa busca está na maneira como professor e aluno vivenciam o ato educacional quando se encontram em relação.

Dessa forma, os resultados obtidos apontam para P1 como um professor que é fortemente influenciado em sua prática docente, pelas cobranças de sua família, notadamente de seu pai, no aspecto acadêmico. Isso demonstra como o professor pensa a educação dos seus alunos, apresentando uma abordagem rígida com eles, a fim de que possam assimilar adequadamente os conteúdos de sua disciplina. Age de uma maneira autoritária, com o objetivo de discipliná-los a serem alunos dedicados na aprendizagem.

P1 demonstra desconhecer o conceito de Transferência. Parece que o seu foco de conhecimentos acadêmicos está muito voltado para os conteúdos de sua disciplina. Para esse professor, a eficácia no ensino suplanta a relação com os seus alunos. Assim, P1 parece não considerar que cada um deles pode reagir de maneira diferenciada às suas exigências acadêmicas. Percebemos que para alguns estudantes, P1 é excelente professor porque exige bastante dos mesmos e porque mantém a turma em silêncio. Para outros, no entanto, a severidade de P1, faz com que temam se aproximar dele e de sua disciplina, dificultando, assim, o acesso à aprendizagem, para determinados alunos.

A questão evidenciada na análise da postura de P1 é a subjetividade dos alunos. Será que o importante é a assimilação dos conteúdos, ou o que interessa para a Educação é aprendizagem significativa desse conteúdo? Que sentido cada estudante dá para o conteúdo que o professor está ministrando? Acreditamos que essas questões passam pelo viés da relação que se estabelece entre o professor e seus alunos.

Os resultados apontam para P2 como um professor em constante conflito. Ele organiza a sua prática docente em sala de aula de forma que os seus alunos sejam ensinados em um ambiente de humor e estímulo. No entanto, P2 fica tenso quando precisa administrar conflitos, ou quando precisa demonstrar autoridade na turma. Sua atuação em sala de aula é, portanto, perpassada por sentimentos antagônicos de amor e de ódio, internalizados na convivência familiar, especialmente com sua mãe.

Para esse professor, seu papel de “ponte” para seus alunos encontra-se evidenciado através do ensino em sala de aula, bem como na relação que estabelece com eles. Apesar da força que transparece em sua atuação durante as aulas, no entanto, percebemos que os discentes conseguem se aproximar dele e relacionar-se satisfatoriamente. P2 demonstra ter um conhecimento sobre a teoria psicanalítica, tendo certa leitura a respeito da Transferência, demonstrando assim interesse sobre assuntos distintos de sua área de conhecimento.

A questão levantada quando percebemos a atuação de P2 é a dificuldade em controlar seus impulsos e desejos. Será que o conhecimento da Psicanálise é suficiente para que o professor possa lidar adequadamente com as suas representações psíquicas ao relacionar-se com os seus alunos?

No caso de P3, os resultados apontam para uma pessoa que atua como professor de adolescentes, tentando identificar-se com eles em busca de resgatar a sua própria adolescência. Esse fator motiva P3 a relacionar-se com seus alunos com muita liberdade e cumplicidade nos assuntos próprios dessa fase. Apresenta autoridade no grupo de alunos, no sentido de liderança, porém não se impõe de forma autoritária, o que não impede que sinta raiva quando se vê frustrada na falta de correspondência da atenção que dá aos alunos.

P3 procura se colocar no lugar dos alunos, defendendo-os como na função de mãe, ou como considera Illich (1976, p. 65) “professor-terapeuta - se julga autorizado a investigar a vida particular de seus alunos a fim de ajudá-los a tornarem-se pessoas”. Para ele, o conceito de Transferência é muito incipiente. Não apresenta um conhecimento aprofundado sobre esse assunto.

Levantamos o questionamento sobre a atuação de P3 no aspecto do envolvimento que tem com os alunos adolescentes. Será que é positivo para os alunos que o professor se misture no grupo, procurando agir e falar de uma maneira que seja identificado como um dos integrantes da turma? Talvez ocorra uma mistura de papéis, nesse caso.

4.7.2 – **As Representações dos Alunos**

Neste ponto, iremos considerar os alunos entrevistados, incluindo as alunas (F) e os alunos(M), e os restantes dos estudantes da turma, a fim de discutirmos, dando uma visão geral dos resultados obtidos com os adolescentes da turma 8MD. É importante ressaltar que se trata de uma turma cujo rendimento acadêmico foi considerado pela escola como excelente, sendo que, o aspecto que nos dedicamos a investigar, foi o relacionamento desses alunos com seus professores.

Verificamos que os sentimentos dos alunos pesquisados foram muito diversos. Alguns estão focados no aspecto acadêmico, e, portanto, não interagem com seus professores de maneira afetiva. Alguns desse grupo reagem a esse relacionamento de forma indiferente. Outros se envolvem com os professores, buscando neles uma amizade, ou uma relação parecida com a que possuem na família. Entre esses encontram-se alguns alunos que se sentem muito frustrados por não perceberem o acolhimento devido por parte de alguns professores, sentindo-se serem preteridos por eles.

De uma maneira geral, os alunos percebem que são respeitados pelos professores. Consideraram que eles são muito bem preparados academicamente. No entanto, os estudantes fizeram ressalvas no aspecto relacional com alguns docentes. Para essa turma, alguns são muito rígidos nas cobranças acadêmicas e na conduta em sala de aula. Esse fator leva a maioria dos adolescentes a reagirem diante desses professores com raiva e frustração, sentindo que são injustiçados e pressionados. Eles têm a expectativa de que seus professores sejam excelentes no conteúdo das disciplinas, sejam respeitadores e ainda, que sejam compreensivos e preparados para lidar com os conflitos próprios da adolescência. Assim, demonstraram que precisam ser tratados com limites e com afeto por seus mestres.

Muitos desses alunos expressaram que o relacionamento com seus professores são perpassados por sentimentos e desejos próprios da relação com seus pais. Trazem, portanto, consigo, os anseios e sentimentos vivenciados com as figuras paternas, em que a autoridade deles é contestada e desautorizada. Eles vivenciam a crise de autoridade também no relacionamento com os docentes. É próprio dos adolescentes, ao se depararem com os limites impostos na escola e, especialmente na sala de aula, reagir de maneira semelhante como fazem no âmbito familiar.

A agressividade manifesta ou contida nesses adolescentes, provenientes das dificuldades em lidar com as frustrações, faz com que os conflitos ocorram no relacionamento vivenciado com os professores em sala de aula. Percebemos que a Transferência ocorre nesses casos, de uma forma muito evidente. Os alunos procuram em seus professores as representações constituídas no relacionamento com os pais, ou desejam preencher lacunas deixadas por eles no que diz respeito ao aspecto afetivo.

A questão levantada quando avaliamos os resultados obtidos com as várias formas de expressão desses alunos refere-se à importância que a relação vivenciada com os professores possui para cada um deles. Como o aluno, como um ser individual, percebe cada professor? Que expectativa esse ser possui quando interage com seus professores? Entra em cena, portanto a questão da subjetividade de cada estudante da turma, ao sentir e perceber cada um de seus professores com os quais precisa interagir durante todo o ano letivo.

**CONSIDERAÇÕES FINAIS**

***Saber seguir,***

***Junto com os outros sendo***

***E noutros se prolongando***

***E construir o encontro com as águas grandes***

***Do oceano sem fim.***

***Mudar em movimento***

***Mas sem deixar de ser o mesmo ser que muda.***

(Poeta brasileiro – Thiago de Mello)

Não são poucos os estudiosos que, ao longo da história tem se dedicado a pesquisar as experiências vividas na sala de aula, lançando um olhar diferenciado sobre esse aspecto desafiador da Educação, que é a relação entre professor e aluno em busca de formas mais adequadas para subsidiar os educadores numa reflexão contínua sobre o ato educacional. Propomo-nos, neste estudo, pesquisar sobre o Campo transferencial na relação professor-aluno, tendo como finalidade investigar as relações entre os professores e seus alunos no ambiente da sala de aula, buscando contribuir para que o processo de ensino-aprendizagem se torne mais humano.

Vale a pena ressaltar, como já foi enfatizado neste trabalho, que a Transferência é um fenômeno ricamente estudado pela Psicanálise, interpretado na relação entre o analista e seu analisando, visto que é, justamente, a resistência transferencial que vem na contramão do tratamento, tentando impedir que as associações do analisando fluam livremente e, assim, impossibilite o sucesso terapêutico. A esse propósito, Laplanche e Pontalis (1999) comentam sobre o conceito de Transferência dado por Freud:

“Que são as transferências? São reimpressões, cópias das moções e das fantasias que devem ser despertadas e tornadas conscientes à medida dos progressos da análise; o que é característico da sua espécie é a substituição pela pessoa do médico de uma pessoa anteriormente conhecida”. (Freud,1905) Destas transferências (note-se o plural), Freud indica que não são diferentes por natureza conforme se dirigem ao analista ou a qualquer outra pessoa, e, por outro lado, que não constituem aliados para o tratamento a não ser que sejam explicadas e “destruídas”uma a uma. (p. 517)

Cabe reafirmar que, com esta investigação não pretendemos transformar a sala de aula em um consultório psicanalítico, e muito menos de fazer do professor um psicoterapeuta, mas sim, aprofundar o conhecimento sobre o fenômeno transferencial no contexto da Educação e, mais precisamente, na relação existente entre professor e aluno.

Considerando que, segundo a Psicanálise, a Transferência se instala em qualquer relação significativa, dedicamo-nos a observar, de forma detalhada, como isso ocorre no âmbito educacional, a partir de um estudo de caso. Procuramos, no entanto, não ceder à tentação de tratar, psicanaliticamente falando, os alunos e professores pesquisados. Ao interpretarmos as transferências que foram percebidas no âmbito das intersubjetividades ocorridas em sala de aula, utilizamos os dizeres, as observações e as projeções (desenhos) desses atores da educação apenas como dados importantes de investigação, de acordo com os objetivos previamente estabelecidos.

Tomando por base as percepções obtidas no decorrer do processo de investigação, consideramos que a sala de aula é um ambiente muito rico de representações psíquicas, representações estas armazenadas no inconsciente dos professores e dos alunos, mas que se manifestam mediante o fenômeno transferencial. É, pois, nesse “campo de batalha” que ocorrem as ações e as reações provenientes das forças e das vulnerabilidades presentes na personalidade das partes envolvidas na relação.

A relação professor-aluno é um tipo de encontro de subjetividades bastante propício para se investigar o fenômeno transferencial, porque, nesse relacionamento, há uma relação de poder muito parecida com a que ocorre na realidade familiar. A figura do professor, no imaginário dos familiares do aluno, e no próprio aluno, continua sendo a figura de alguém investido de autoridade para ajudar na formação acadêmica e moral das crianças e dos adolescentes com os quais trabalha. Dessa forma, os desejos e sentimentos dos professores e alunos, logo encontram condições favoráveis para transferir suas demandas psíquicas para a realidade vivenciada em sala de aula.

De acordo com os dados colhidos na pesquisa, os professores demonstraram possuir um objetivo educacional definido ao se relacionarem com seus alunos. Consideramos que cada um deles possui um estilo próprio de ensinar e de se relacionar com seus alunos em sala de aula. Concluímos, a partir dos dados encontrados, que as representações psíquicas dos professores, construídas nas relações vividas no âmbito familiar, influenciam, em grande parte, a dinâmica das suas aulas. Assim, a forma como ensinam e se relacionam com os discentes, deve-se, em grande parte, à maneira como os mesmos tiveram a sua demanda de amor suprida no seio familiar. Os docentes trazem, portanto, em sua bagagem psíquica, toda a sua história de vida familiar: as relações que têm ou tiveram com seus pais e irmãos, filhos, sobrinhos etc. De uma maneira inconsciente, agem com os estudantes em sala de aula como aprenderam a lidar com as pessoas significativas em suas vidas.

Embora o professor precise servir de referência para a formação acadêmica e moral de seus alunos, consideramos, a partir dos dados colhidos neste estudo, que ele é uma pessoa e, como tal, possui uma história de vida privada, na qual medos e desejos se fazem presentes,e, de forma consciente ou inconsciente, aparecem em sua atuação profissional, notadamente, na forma como se relaciona com as crianças e adolescentes, no cotidiano do ambiente escolar.

Em se tratando dos medos do professor, podemos nos remeter ao estudo feito nessa linha teórica por Vitor (2004), que considera os medos do professor como um fator de influência quanto ao tipo de relacionamento que ele estabelece com seus alunos. Podemos destacar dois tipos de medo, considerado pelo autor, que observamos em pelo menos um dos docentes pesquisados:

- O medo de perder o controle, que pode levar o professor a ter receio das relações próximas e calorosas, tornando-se mais teórico na sua actividade educativa e tendo um comportamento frio (o medo de que os impulsos sexuais saiam de seu controlo).

- O medo de ser “esgotado” pelos problemas dos alunos e por eles submersos. (Vitor, 2004, p. 81)

Concluímos, pois, que os professores agem na sua prática docente movidos pelo desejo de serem bons mestres, que assessoram seus alunos no âmbito acadêmico e/ou relacional, conforme a visão de Educação que possuem. No entanto, como a Transferência e a Contratransferência fazem parte da dinâmica do inconsciente, esses professores não percebem o quanto de sua subjetividade está em jogo, quando se relacionam com as subjetividades de seus alunos, no ambiente de sala de aula.

Quando avaliamos as percepções dos alunos pesquisados, constatamos que eles possuem uma expectativa muito alta com relação aos seus professores. Esperam que seus mestres sejam pessoas equilibradas. Que suas aulas sejam pautadas em uma relação de respeito e diálogo. Ao mesmo tempo em que querem ser livres para estudar na hora desejada e conversar na hora que estiverem com vontade; mas reconhecem que precisam de professores que lhes dê limites e tenham autoridade sobre eles. Ou seja, transferem para eles o desejo e os sentimentos que dirigem ou gostariam de dirigir para os seus pais. Esperam que os professores funcionem como pai e mãe, dando amor e acolhimento, sem deixar de impor limites e exercer autoridade sobre eles.

Como os alunos investigados são todos adolescentes, consideramos que a necessidade de testar a autoridade do professor é um processo psicológico ligado ao fato de estarem vivenciando a perda dos pais da infância, e, portanto, precisam provar para si mesmos a capacidade de gerenciar a sua própria vida, sem que alguém diga o que devem fazer. Além do mais, os adolescentes convivem com o fato da instabilidade de humor, o que provoca muitos transtornos nos relacionamentos sociais, especialmente na convivência com os professores e colegas de sala de aula, onde a raiva e a intolerância comparecem cotidianamente nas palavras e nos atos desses alunos.

Todavia, os alunos também são agentes ativos nesse processo humano. Os adolescentes podem agir e reagir de maneira adaptativa, sendo pessoas respeitadoras e participativas ou podem ser indisciplinadas e desinteressadas pelo estudo e pelos relacionamentos sociais saudáveis. Eles não são vítimas, no geral, de professores austeros e ignorantes. São coparticipantes da qualidade dos relacionamentos existentes na escola.

Considerando que apenas um dos professores pesquisado compreende o conceito de Transferência, mas que não consegue articular esse conhecimento com a prática, entendemos que a reflexão em torno do saber psicanalítico poderia servir de suporte teórico para o docente. Dessa forma, a relação estabelecida em sala de aula com os alunos teria maiores condições para se tornar cenário de um verdadeiro encontro de subjetividades, tornando-se esse professor uma referência no desenvolvimento de cada aluno, tratando-o como um sujeito com necessidades e expectativas particulares. Além dos ganhos emocionais para o aluno, existe o lado do próprio mestre, que poderia obter prazer ao reconhecer que precisa lidar com esses estudantes, enfrentando os limites e dificuldades inerentes à personalidade de cada um, num constante desafio de aprender a lidar consigo mesmo e com o outro.

Envolver-se com o conhecimento psicanalítico é entrar na dimensão do inconsciente dinâmico. Portanto, quanto mais se aprofunda nesse saber, mais nitidamente percebemos que as nossas atitudes e atuações são movidas predominantemente pelos desejos e sentimentos inconscientes, tecidos durante todas as nossas experiências vivenciadas na convivência com nossos pais, irmãos e revividas nas mais diversas interações sociais. Dentro dessa perspectiva, o professor psicanaliticamente informado e formado terá mais condições de ser tolerante e ter mais discernimento diante das demandas emocionais de seus alunos, sem, no entanto, pretender achar que terá o controle da situação. De acordo com Gutierra (2002, s/p), ele será “um mestre não-todo que sustenta seu lugar e seu valor na transmissão sem identificar-se ao lugar de todo saber”.

O presente estudo foi uma iniciativa de se conhecer um pouco mais sobre o fenômeno transferencial no âmbito da Educação. Na verdade, foram mais perguntas do que respostas que essa investigação proporcionou. Como precisamos recorrer a um estudo de caso, a fim de aprofundarmos a investigação pretendida, sabemos que os seus resultados limitam-se ao Campo transferencial tratado nesta investigação, não sendo generalizado para outras situações. No entanto, acreditamos que a partir das reflexões feitas nesta investigação, outras perspectivas investigativas poderão ser abertas, levando-se em consideração, por exemplo: o perfil dos professores, as expectativas individuais dos professores e dos alunos, os medos e desejos que comparecem no psiquismo dos envolvidos na relação professor-aluno, e a influência do sistema escolar na qualidade das relações existentes na sala de aula.

Enfim, vasto e complexo é o campo da Educação, mas o exercício investigativo dos que nesse campo atuam, deve ser animado pela certeza de que, a cada pesquisa, se está buscando um caminho propício para que a aprendizagem se torne mais humana.

**Apêndice- A**

**ENTREVISTA COM PROFESSORES DA 8MD**

Caro professor (a), essa entrevista é parte de uma pesquisa vinculada ao Curso de Mestrado em Ciências da Educação, da Universidade da Évora, Portugal, tendo como título. **O campo transferencial na relação professor-aluno: um estudo de caso no Sistema de Ensino Universo.** Contamos com a sua prestigiosa colaboração, enquanto professor das turmas da 8° série. Sua contribuição será fundamental para que se esclareçam aspectos relevantes relacionados às representações psíquicas na relação professor-aluno. Para facilitar o entendimento e a pesquisa, procurou-se categorizar as questões por isso, solicita-se que as respostas de forma objetiva e procure ser o (a) mais sincero (a) possível.

Desde já, obrigado.

01- Fale sobre o seu relacionamento com os alunos da 8MD em sala de aula?

R=

02 - Você consegue lidar com cada aluno desta turma, de acordo com sua subjetividade? Por quê?

R=

03 – Você privilegia algum aluno da turma? Por quê?

R=

04 – Como você age quando o aluno ou a turma encontra-se desmotivada ou influenciada por alguma situação externa?

R=

05 – Você já se apaixonou ou se sentiu atraído sexualmente por algum (a) aluno (a) durante sua vida profissional? Por quê?

R=

06 - Você considera que já tenha sentido raiva por algum (a) aluno (a) em virtude dele (a) ter irritado ou frustrado você?

R=

07 - Por se tratar de uma turma de adolescentes, como essa vivência desafia você?

R=

08 – Como você gostaria que esses alunos se relacionassem com você em sala de aula?

R=

09 – O que mais incomoda você na conduta de um aluno específico, ou da turma, na vivência em sala de aula? Por quê?

R=

10 – Você percebe que age com seus alunos da mesma forma como seus pais agiam com você na infância e adolescência? Por quê?

R=

11 – Você considera que as situações vivenciadas em sua vida pessoal influenciam na forma como você se relaciona com seus alunos em sala de aula? R=

12 – Como você agiu diante de uma indisciplina do (a) aluno (a) em sala de aula? Por quê?

R=

13 –Como você desempenha o seu papel de autoridade diante da turma? Como você agiu diante de uma indisciplina do (a) aluno (a) em sala de aula? Por quê?

R=

14- Você considera que já utilizou das avaliações bimestrais como instrumento de punição ou castigo, para os alunos desta turma? Por quê?

R=

15 – O que você entende por relação transferencial?

R=

**Apêndice- B**

**ENTREVISTA COM ALUNOS DA 8MD**

Caro aluno(a), esta entrevista é parte de uma pesquisa, vinculada ao curso de Mestrado em ciências da educação, da Universidade de Évora, Portugal, sob o título de **O campo transferencial na relação professor-aluno: um estudo de caso no Sistema de Ensino Universo.** Contamos com sua preciosa colaboração enquanto aluno (a) da 8ª série do Sistema de Ensino Universo, a fim de que haja uma compreensão sobre as representações psíquicas na relação professor-aluno.

Desde já, obrigado.

01 – Como você acha que está sendo o seu relacionamento com seus professores durante este ano?

R=

02 – Você considera que exista um (a) Professor (a) com o (a) qual você mais se identifique? Por quê?

R=

03- Alguma vez já ocorreu de você sentir raiva por seus professores? Caso positivo, comente uma situação.

R=

04- Você já se apaixonou por algum de seus professores?

R=

05 - Como você desejaria que seus professores interagissem com você e com seus colegas? Você considera que algum deles se aproxima da forma como você imagina que deveriam agir?

R=

06 – Você compartilha seus problemas pessoais (intimidades e/ou questões familiares) com algum professor?

R=

07 - Como você avalia o nível de diálogo e respeito que seus professores tem com você e com seus colegas de turma?

R=

08 – Você já desejou que algum de seus professores fossem seu pai ou sua mãe, em virtude da forma como ele (a) age com você e/ou com a turma?

R=

09 – Você faz já demonstrou afeto (abraço, beijo, presentes, etc.) com algum professor. Você faz o mesmo com seus familiares?

R=

10 - Como você percebe a atitude de seus professores diante da indisciplina em sala de aula?

R=

11- Como você se sente ao ser avaliado pelos seus professores durante os testes bimestrais?

R=

12- Você já se comportou de maneira desrespeitosa só para provocar a autoridade do professor(a)?

R=

13- Você já se sentiu culpado (a) por ter agido errado com relação a um (a) professor (a)?

R=



# Anexo A

# TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

*O campo transferencial na relação professor-aluno: um estudo de caso no Sistema de Ensino Universo.*

*Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa acima citado. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas se desistir a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você.*

Eu, \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_, residente e domiciliado na \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_, portador da Cédula de identidade, RG \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ , e inscrito no CPF\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ nascido (a) em \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ /\_\_\_\_\_\_\_ , abaixo assinado (a), concordo de livre e espontânea vontade em participar como voluntário (a) do estudo “*O campo transferencial na relação professor-aluno: um estudo de caso no Sistema de Ensino Universo.****”.***

Estou ciente que:

* **“I**nformar sobre a pesquisa a ser realizada, citando os objetivos e a metodologia da pesquisa de forma reduzida**”**;
* Os dados serão coletados na escola, através de questionário para a caracterização da amostra;
* Não sou obrigado a responder as perguntas realizadas no questionário de avaliação;
* A participação neste projeto não tem objetivo de me submeter a um tratamento, bem como não me causará nenhum gasto com relação aos procedimentos médico-clínico-terapêuticos efetuados com o estudo;
* Tenho a liberdade de desistir ou de interromper a colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação;
* A desistência não causará nenhum prejuízo à minha saúde ou bem estar físico. Não virá interferir no atendimento ou tratamento médico;
* A minha participação neste projeto contribuirá para acrescentar à literatura dados referentes ao tema, direcionando as ações voltadas para a promoção da saúde e não causará nenhum risco a minha integridade física, psicológica, social e intelectual;
* Não receberei remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa, sendo minha participação voluntária;
* Os resultados obtidos durante este ensaio serão mantidos em sigilo;
* Concordo que os resultados sejam divulgados em publicações científicas, desde que meus dados pessoais não sejam mencionados;
* Caso eu desejar, poderei pessoalmente tomar conhecimento dos resultados parciais e finais desta pesquisa.

( ) Desejo conhecer os resultados desta pesquisa.

( ) Não desejo conhecer os resultados desta pesquisa.

Belém, de de 2010

Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas.

( ) Participante\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Responsável ...................................................................................................

# Anexo B

# TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

*O campo tranferêncial na relação professor-aluno: um estudo de caso.*

*Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa acima citado. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas se desistir a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você.*

Eu,\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_, residente e domiciliado na \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_, portador da Cédula de identidade, RG \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_, e inscrito no CPF\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ nascido (a) em \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ /\_\_\_\_\_\_\_ , responsável pelo menor \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_, concordo de livre e espontânea vontade na sua participação como voluntário(a) do estudo “*O campo tranferêncial na relação professor-aluno: um estudo de caso.****”.***

Estou ciente que:

* **“**Informar ao responsável sobre a pesquisa a ser realizada, citando os objetivos e a metodologia da pesquisa de forma reduzida**”**;
* Os dados serão coletados na escola, através de questionário sucinto para a caracterização da amostra;
* O menor não é obrigado a responder as perguntas realizadas no questionário de avaliação;
* A participação neste projeto não tem objetivo de submeter o menor a um tratamento, bem como não causará nenhum gasto com relação aos procedimentos médico-clínico-terapêuticos efetuados com o estudo;
* O menor tem a liberdade de desistir ou de interromper a colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação;
* A desistência não causará nenhum prejuízo à saúde ou bem estar físico do menor, com isso não virá a interferir no atendimento ou tratamento médico;
* A participação do menor neste projeto contribuirá para acrescentar à literatura dados referentes ao tema, direcionando as ações voltadas para a promoção da saúde e não causará nenhum risco à integridade física, psicológica, social e intelectual do mesmo;
* Não receberei remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa,   
  assim como, o menor do qual sou responsável, sendo minha autorização à  
  participação do menor voluntária;
* Os resultados obtidos durante este ensaio serão mantidos em sigilo;
* Concordo que os resultados sejam divulgados em publicações científicas, desde que dados pessoais não sejam mencionados;
* Caso eu desejar, poderei pessoalmente tomar conhecimento dos resultados parciais e finais desta pesquisa.

( ) Desejo conhecer os resultados desta pesquisa.

( ) Não desejo conhecer os resultados desta pesquisa.

Belém, de de 2010

Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas.

( ) Responsável ...................................................................................................

**Responsável pelo Projeto:**

PESQUISADOR RESPONSÁVEL

Telefone para contato:

**Referências**

Becker, A.L. (1997). Aborrecência, De quem? IN: *Adolescência: entre o deslaço e o futuro.* Porto Alegre: Ed. Artes e oficio.

Campos, D. M. de S. *O teste do desenho como instrumento de diagnóstico da personalidade.* (16ª Ed.). Petrópolis: Vozes.

Fenichel, O. (1998). *Teorias psicanalíticas das neuroses: fundamentos e bases da doutrina psicanalítica.* São Paulo: editora Atheneu.

Franco, V. (2004). *Os ursos de peluche dos professores: psicanálise, educação e valor transicional dos meios educativos.* Porto: edições afrontamento.

Freud, S. (1969). *Observações sobre o amor transferencial.* (edição Standard brasileira) (XII Vol.). (J.O de A. ABREU, trad.). In Obras completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago editora. (obra original publicada em 1915).

Freud, S. (1987). *A interpretação dos sonhos.* (edição Standard brasileira) (IV Vol.). (V. Ribeiro, trad.). In Obras completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago editora. (obra original publicada em 1900).

Freud, S. (1987). *A interpretação dos sonhos.* (edição Standard brasileira) (V. Vol.). (V. Ribeiro, trad.). In Obras completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago editora. (obra original publicada em 1900).

Freud, S. (1987). *A dinâmica da transferência.* (edição Standard brasileira). (XI Vol.). (J.O de A. ABREU, trad.). In Obras completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago editora. (obra original publicada em 1912).

Freud, S. (1989). *Fragmento da análise de um caso de histeria.* (edição Standard brasileira) (VIII Vol.). (V. Ribeiro, trad.). In Obras completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago editora. (obra original publicada em 1905).

Freud, S. (1987). *Recordar, repetir e elaborar.* (edição Standard brasileira) (XII Vol.). (J.O de A. ABREU, trad.). In Obras completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago editora. (obra original publicada em 1914).

Freud, S. (1974). *O mal estar na civilização.* (edição Standard brasileira) (XXI Vol.). (J.O de A. ABREU, trad.). In Obras completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago editora. (obra original publicada em 1930).

Freud, S. & LACAN, J. (1997). *Dicionário de psicanálise: Freud & Lacan.* (1° vol.). Salvador: ágalma.

Freire, P. (1896). Educação e Mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Gil, L. A. C. (1999). Métodos e técnicas de pesquisa social. (5ª Ed.). São Paulo: Atlas.

Gutierra, B. C. C. (2002). *Transferência na adolescência: Implicações clínicas e educacionais. (ano 4).* São Paulo: USP.

Illich, I. (1976). Sociedade sem escolas, col. “Educação e Tempo Presente”, Petrópolis: Ed. Vozes.

Lacan, J. (1988). *O seminário: os quatro conceitos fundamentais de psicanálise*. Rio de Janeiro: Ed. Zahar.

Laplanche, J. & Pontalis, J. B. (1999). *Vocabulário da psicanálise* (3ª Ed.). (P. Tamen, trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Obra original publicada em 1967)

Merrian, S. B. (1988). *Case study research in education*. S. Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Nunes, M. R. M. (2004). *Psicanálise e educação: pensando a relação professor-aluno a partir do conceito de transferência.* São Paulo: Lepsi.

Kupfer, M. C. (1992). *Freud e a educação: o mestre do impossível.* (2ª Ed.). São Paulo: editora Scipione.

Kupfer, M. C. (2000). *Educação para o futuro: psicanálise e educação.* São Paulo: escuta*.*

Rey, F. L. G. (2001). *La investigación cualitativa em psicologia: Rumbas y desafios.* São Paulo: Educ.

Roza-Garcia, L. A. (1988). *Freud e o inconsciente.* (4ª ed.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

Stake, R. E. (1995). The art of case study research. T. Oaks: Sage. (edições portuguesas em 2007 pela Gulbenkian).

Silva, C. S. R. da. (2006). *A relação dinâmica transferencial entre professor- aluno no ensino*. (8° vol.). Portugal: ciências e cognição.

Universo. (2006). *Projeto pedagógico: o universo em compasso com o novo tempo.* Belém: Ed. Universo.

Universo. (2007). *Regimento escolar*. Belém: Ed. universo.

Yin, R. K. (1994). Case study research: desing and nuthods (2° ed.). Oaks: Sage.

Yin, R. K. (2003). Estudo de caso planejado e métodos. Porto Alegre: Ed. Boskman.