

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAE

**A TRANSFERÊNCIA NO
PROCESSO PEDAGÓGICO:
QUANDO FENÔMENOS
SUBJETIVOS INTERFEREM NA
RELAÇÃO DE ENSINO-
APRENDIZAGEM**

JÁCIA MARIA SOARES DOS SANTOS

BELO HORIZONTE, 2009

JÁCIA MARIA SOARES DOS SANTOS

**A TRANSFERÊNCIA NO PROCESSO PEDAGÓGICO:
QUANDO FENÔMENOS SUBJETIVOS INTERFEREM NA
RELAÇÃO DE ENSINO-APRENDIZAGEM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Psicologia, Psicanálise e Educação.

Orientadora: Prof^a. Dra. Ana Lydia B. Santiago

**BELO HORIZONTE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - UFMG**

2009

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Ana Lydia Bezerra Santiago
FAE/UFMG - Orientadora

Prof^ª. Dr^ª. Maria Lúcia Castanheira
FAE/UFMG

Prof^ª. Dr^ª. Shirley Aparecida de Miranda
FAE/UFMG

Prof^ª. Dr^ª. Andréa Maris Campos Guerra
FAFICH/UFMG

Prof. Dr. Luiz Alberto Oliveira Gonçalves
FAE/UFMG

Belo Horizonte, Agosto de 2009.

A minha mãe, meus irmãos e meus sobrinhos, por tornarem a minha vida mais
feliz!

AGRADECIMENTOS:

À professora Ana Lydia Santiago que, desde a graduação, me instiga à reflexão sobre a educação, na busca de novos saberes; que me apresentou à psicanálise e que, durante todo o percurso do mestrado, me orientou com muita generosidade e dedicação. Muito obrigada!

À banca examinadora, pela leitura minuciosa e pelas palavras cuidadosas de crítica e reflexão.

A minha mãe, primeira e grande mestra, pelo estímulo e carinho constantes em minha caminhada.

Aos meus irmãos, por me fazerem sorrir quando tudo parecia não ter graça.

A Dalvinha Martins, pelo apoio, carinho e paciência.

À amiga e colega de mestrado Magda Casarotti, pela interlocução constante e pela amizade que construímos.

A Margarete Miranda, Renata Vasconcellos e Marlene Machado – colegas do NIPSE –, com as quais pude usufruir o prazer da produção coletiva.

A Fabiano Camillozzi, pelo encorajamento nos momentos difíceis.

Às crianças e professores que fizeram parte da pesquisa e com quem também pude aprender.

A Bárbara Sampaio, pela revisão precisa.

A todos os meus amigos, pelo incentivo e por compreender as minhas ausências.

Aos colegas de trabalho da Escola Alcida Torres, pela compreensão e companheirismo.

“Quando se admira um mestre, o coração dá ordens à inteligência para aprender as coisas que o mestre sabe. Saber o que ele sabe passa a ser uma forma de estar com ele. Aprendo porque amo, aprendo porque admiro”

(Rubem Alves, 2004).

RESUMO

Esta pesquisa teve como tema a transferência no campo da educação ou, mais precisamente, a possível interferência desse fenômeno descrito no campo da psicanálise, mas que se manifesta também nas relações pedagógicas, podendo gerar dificuldades que inviabilizam o processo de ensino-aprendizagem. Na psicanálise freudiana, a transferência é definida como uma “reedição de impulsos e fantasias despertadas e tornadas conscientes durante o desenvolvimento da análise e que trazem como característica a substituição de uma pessoa anterior pela pessoa do médico”. Na relação professor-aluno, tal como na análise, a transferência reedita os impulsos e fantasias impressas nos primeiros anos de vida, a partir das relações parentais e fraternais que foram determinantes para o sujeito na sua constituição. É o estabelecimento da transferência, nessa relação, que torna possível a aprendizagem. Neste trabalho, porém, interessou-nos verificar, a partir do relato de alunos e professores, os casos em que a transferência não se estabelece devido à interferência de dois fenômenos antagônicos: o amor demasiado e a recusa. Para isso, adotamos como metodologia a *Conversação*, proposta pelo psicanalista Jacques-Alain Miller, a qual se revelou um método para a aplicação da psicanálise aos sintomas da modernidade, entre os quais se podem localizar os sintomas escolares. Com as conversações foi possível confirmar que, na transferência escolar, há um engano sobre a pessoa: o professor é tomado pelo aluno como um substituto de alguma figura do seu passado infantil. O inédito neste trabalho, porém, foi constatar que isso tem gerado mal estar no professor, na medida em que, não aceitando esse engano, age como se os afetos despertados pelos alunos fossem dirigidos especificamente à sua pessoa.

RÉSUMÉ

Cette recherche présente comme thème le transfert dans le champ de l'éducation ou, plus exactement, une possible intervention de ce phénomène décrit dans le champ de la psychanalyse mais que se manifeste aussi dans les rapports pédagogiques pouvant produire des difficultés que ne favorisent pas le processus d'enseignement / apprentissage. Dans la psychanalyse freudienne, le transfert est défini comme une « réédition d'impulsions et de fantaisies éveillées et devenues conscientes pendant le développement de l'analyse apportant comme caractéristique le remplacement d'une personne antérieure par la personne du médecin. » Dans le rapport enseignant / élève, tel que dans l'analyse, le transfert réédite les impulsions et les fantaisies imprimées dans les premières années de vie à partir des rapports parentaux et fraternels qu'ont été déterminants pour l'individu dans sa constitution. C'est l'établissement du transfert dans ce rapport que rend possible l'apprentissage. Mais il nous intéresse dans ce travail vérifier, d'après le rapport des élèves et des enseignants, les cas où le transfert ne s'installe pas à cause de l'intervention de deux phénomènes antagoniques : l'amour excessive et le refus. C'est pour cela que nous avons adopté comme méthodologie la conversation proposée par le psychanalyste Jacques-Alain Miller. La conversation s'est révélée une méthode pour l'application de la psychanalyse aux symptômes scolaires. Ce fut possible avec les conversations confirmer que dans le transfert scolaire il y a une erreur (on se trompe de personne) : l'enseignant est vu par l'élève en tant qu'un remplaçant d'une figure de son passé infantile. L'apport inédit de ce travail fut constater que cet erreur cause un malaise à l'enseignant que ne l'accepte pas et par conséquent l'enseignant se comporte comme si les affections éveillées par les élèves étaient attachées uniquement à lui. Ainsi les enseignants ont une tendance à incarner le côté illusoire du transfert.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO:	11
CAPÍTULO I: A TRANSFERÊNCIA NA PSICANÁLISE.....	16
I. 1 – A contratransferência.....	23
I.2 – A resistência como uma das formas da transferência.....	27
I.3 – O manejo da transferência.....	30
I.4 – A transferência sob a forma da repetição.....	31
CAPÍTULO II: A TRANSFERÊNCIA NO PROCESSO PEDAGÓGICO.....	35
II. 1 - A influência dos professores na vida de Freud.....	39
II. 2 – A transferência como motor do saber.....	41
CAPÍTULO III: A IMPORTÂNCIA DA TRANSFERÊNCIA NA EDUCAÇÃO.....	48
III. 1 – O professor como suposto-saber.....	51
III. 2 – Fenômenos que dificultam a instalação da transferência.....	56
CAPÍTULO IV: METODOLOGIA DE PESQUISA: A <i>CONVERSAÇÃO</i>	62
IV. 1 – O passo a passo das <i>Conversações</i>	65
IV. 2 – A <i>Conversação</i> : sua aplicação e os sujeitos da pesquisa.....	68
IV. 3 – O amor em demasia: as manifestações dos professores diante desse fenômeno.....	72
IV. 4 – A recusa como fenômeno insuportável para os professores.....	77

CAPÍTULO V: O INÉDITO PARA AS CRIANÇAS: A OFERTA DA PALAVRA....	82
V. 1 – O que nos ensinam as crianças?.....	84
V.1.1 - Primeira <i>Conversa</i> ção: A mãe, A1 e a sua fantasia de abandono:.....	84
V.1.2 - Segunda <i>Conversa</i> ção: o outro como insuportável para R2.....	88
V.1.3 – Terceira <i>Conversa</i> ção: o professor como pai para A2 e a professora como mãe para R4.....	90
V.1.4 – Quarta <i>Conversa</i> ção: A2 está aprendendo a ler e R5 quer mudar de sala.....	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS: DE UM LUGAR A OUTRO.....	94
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:.....	100

INTRODUÇÃO

Muitos são os trabalhos que, nos últimos anos, se dedicaram a examinar, a partir de uma visão psicanalítica, a relação estabelecida entre professor e aluno no âmbito da escola. A maioria desses trabalhos, porém, abordou a questão pelo lado clínico, fazendo poucas inferências ao lado pedagógico da questão, pouco contribuindo, a meu ver, para a intervenção no fenômeno da transferência, tal como ele acontece na escola. Deste modo, o meu desejo inicial era desenvolver um trabalho buscando não só verificar como a transferência aparece na escola, mas também dispor de um instrumento para poder refletir e intervir sobre esse fenômeno, e não apenas constatar a sua existência. Desejava, portanto, investigar como a transferência interfere no processo de ensino-aprendizagem e como o professor, mesmo sem ter um conhecimento específico, pode manejá-la. Essa questão, porém, se modificou com o início de minha experiência como interventora pedagógica no Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Psicanálise e Educação (Nipse)¹, em algumas escolas da rede municipal de ensino de Belo Horizonte, onde pude constatar que a transferência – como um dos elementos favorecedores da aprendizagem – é, muitas vezes, impedida de se instalar, a partir da manifestação de dois fenômenos antagônicos: o amor demasiado e a recusa. Esses dois fenômenos podem ser criados pelo aluno e dirigidos ao professor ou criados pelo professor e direcionados ao aluno.

¹ Núcleo de pesquisa coordenado por Ana Lydia Santiago, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da FAE/UFMG, que se vincula à linha de pesquisa “Psicologia, Psicanálise e Educação”, ao Laboratório de Psicologia e Educação Helena Antipoff (Laped) e ao Centre Interdisciplinaire sur l’Enfant (CIEN), da Fundação do Campo Freudiano, e ao IPSM-MG - Instituto de Psicanálise e Saúde Mental de Minas Gerais. Em parceria com este último, o NIPSE desenvolve semestralmente Ciclos de Conferências sobre Psicanálise e Educação, cujo intuito é divulgar os resultados das Conversações sobre os sintomas do ato de educar na vida contemporânea. Com financiamento da Secretaria Municipal de Educação, vem realizando intervenções clínico-pedagógicas nas 33 escolas municipais com menor Índice de Desenvolvimento Escolar Básico (IDEB).

O amor demasiado faz com que o sujeito crie uma dependência afetiva do outro; faz com que o sujeito espere mais do que o outro pode lhe dar. O aluno que manifesta o amor demasiado aparece na fala dos professores como o aluno “carente” (de afeto). É aquela criança que, ao demandar os conhecimentos transmitidos pelo professor, demanda, implicitamente, o seu amor e a sua atenção. Do lado do professor, o amor demasiado ao aluno pode fazê-lo desejar assumir uma relação para além da relação educativa; uma relação de pai e filho, por exemplo.

No extremo oposto, a recusa – outro fenômeno que serve de empecilho à instalação do vínculo transferencial – é uma atitude decidida de oposição. Do lado do aluno, pode significar uma rejeição a tudo o que lhe é proposto pelo professor. Do lado do professor pode significar uma aversão a um ou mais alunos.

A partir da observação desses dois fenômenos, o interesse desta pesquisa passou a ser conhecer o que as crianças e os professores podiam nos ensinar sobre essas manifestações, para, a partir daí, construir estratégias de como lidar com elas no espaço escolar.

Desse modo, tomei como objeto de pesquisa cinco salas do primeiro ciclo de formação da Escola Plural, de uma escola pública do município de Belo Horizonte. Nessas salas, foram selecionados para participação na pesquisa os alunos que, de acordo com os professores, apresentavam, na escola, determinados impasses, seja de recusa ao professor ou de amor demasiado. Os professores também foram ouvidos, buscando-se, entre outras coisas, investigar como eles têm se posicionado frente às manifestações de recusa ou de amor demasiado dos seus alunos e qual dessas manifestações considera mais difícil de suportar. Junto aos alunos interessou-me identificar o que está em jogo quando se recusa ou se ama demasiadamente o professor para que, de posse desses

dados, pudesse trabalhar com o fenômeno transferencial, buscando desenvolver mais um meio facilitador do processo de ensino-aprendizagem.

Tendo em vista a realização de uma pesquisa-intervenção no âmbito da interlocução entre psicanálise e educação, a *Conversação* foi a metodologia proposta neste estudo. *Conversação* é um método desenvolvido por Jacques-Alain Miller para a aplicação da psicanálise aos sintomas da modernidade, entre os quais se podem localizar os problemas escolares. “A *Conversação* é, pois, um modo de tratar dos insucessos que produzem perguntas e quando há perguntas, há um chamado à conversa, à troca com os outros. É, em suma, uma ficção operativa a serviço da produção de um passo a mais, de algo novo no saber já estabelecido” (SANTIAGO, 2008, p. 123). Com esse método não objetivei chegar a um consenso, mas oferecer a oportunidade para que os participantes trocassem experiências sobre o tema, possibilitando, assim, o surgimento de algo ainda não pensado.

O trabalho exigiu, como ponto de partida, uma retomada do conceito de transferência, bem como das articulações já empreendidas entre esse conceito e a relação educativa. Demonstrei que a transferência, a princípio, ocupou uma posição periférica no pensamento freudiano, mas, aos poucos, foi assumindo um caráter mais central, passando a se relacionar com toda a teoria do processo analítico e a servir de referência para o entendimento de todas as relações interpessoais, e não apenas a relação analista-paciente. Esse conceito foi sendo construído por Freud ao longo de décadas, desde 1895, quando o termo foi usado pela primeira vez em sentido psicanalítico, até os trabalhos de 1914-1915, quando se tem a forma final da teoria da transferência. Nesse sentido, o primeiro capítulo tem por objetivo esclarecer o conceito chave da pesquisa – a transferência – a partir de uma leitura do conceito em Freud, explanando sobre como

foi se dando a sua elaboração e não deixando de explicitar as transformações do conceito na obra do psicanalista pós-freudiano Jacques Lacan.

No segundo capítulo demonstro como a transferência se instala na relação professor-aluno. Embora Freud não tenha escrito nenhum tratado sobre transferência e educação, buscamos em sua obra vestígios que mostrassem como o professor, investido pela transferência do aluno, assume, mesmo sem saber, uma lugar de destaque em sua vida. Com esse objetivo, apresento alguns casos ilustrativos de como a transferência não cessa de se produzir nas mais variadas relações, entre as quais a relação pedagógica.

O terceiro capítulo traz como enfoque principal as manifestações do fenômeno da transferência na educação, salientando a importância do estabelecimento desse vínculo entre aluno e professor para que a aprendizagem aconteça. Além disso, nesse capítulo apresento as possíveis consequências quando, por interferência do amor demasiado e da recusa, esse vínculo transferencial não se estabelece na relação educativa.

No quarto capítulo, forneço ao leitor um esclarecimento acerca do método da *Conversação*. Além disso, apresentamos as *Conversações* realizadas com os professores, enfatizando as hipóteses criadas por eles na busca de explicação para os fenômenos de amor demasiado e de recusa experimentados na relação com os alunos e mostrando como puderam, a partir das *Conversações*, se reposicionar frente a esses fenômenos.

O quinto capítulo tem como foco as *Conversações* realizadas com um grupo de crianças em processo de alfabetização, revelando o que se esconde por trás da demanda de amor e da recusa do aluno ao professor. Além disso, demonstro como as crianças, a partir das conversas, puderam movimentar-se no sentido de construir uma relação mais adequada com o professor e com o saber.

Por fim, a título de considerações finais, é feita uma reflexão acerca das dificuldades de aprendizagem, manifestas por um grande número de crianças em processo de alfabetização, ressaltando a importância de se levar em conta, entre os possíveis causadores dessas dificuldades, não apenas os fatores externos – diferença cultural, problema familiar, baixa condição socioeconômica –, mas também a subjetividade dos sujeitos envolvidos nesse processo.

CAPÍTULO I

A TRANSFERÊNCIA NA PSICANÁLISE

A transferência, como fenômeno inevitável, uma das criações da neurose, foi descoberta por Freud, em 1888, durante o tratamento inicial da histeria, através do método catártico² de Josef Breuer. Porém, somente em 1895, no texto “A psicoterapia da histeria”, o termo transferência foi empregado pela primeira vez em um sentido psicanalítico. Nesse texto, ao falar sobre o funcionamento do método catártico – até então empregado na cura de pacientes histéricos – ou, mais precisamente, dos possíveis alcances, das dificuldades e das desvantagens enfrentadas no uso desse método, Freud (1895) cita a transferência de representações aflitivas, surgidas do conteúdo analítico, para a pessoa do médico como uma das dificuldades enfrentadas na análise. A transferência é, nesse momento, associada a uma dificuldade surgida no tratamento entre médico e paciente, ou seja, é apontada como uma das formas de resistência encontradas no tratamento analítico. Freud, não raramente, deparava com a dificuldade imposta por alguns pacientes que não se deixavam hipnotizar. Então, através de atentas observações, descobriu que tudo não passava de uma oposição do paciente à modificação subjetiva pretendida com o tratamento. O paciente temia descobrir que estava transferindo para a figura do médico as ideias penosas que surgiam do conteúdo da análise. Freud (1895), nesse momento, entendeu que a transferência ao médico se realizava por uma “falsa ligação” (p.302). A relação do paciente com o analista era vivida como uma substituição, na qual o desejo reprimido do paciente era associado à figura do analista. Assim, a experiência não era renovada, e sim revivida na relação terapêutica. O que Freud (1895) queria dizer é que, entre médico e paciente, a ligação

² Esse método consistia em levar a pessoa a se recordar da situação traumática, a fim de fazê-la ab-reagir os afetos relacionados a tal situação.

existia; elementos eram ligados, contudo, os termos eram diferentes, o analista do presente era ligado a um afeto do passado. Pela ação da resistência, a rememoração era substituída pela reprodução, no presente, de uma cena fantasmática criada pelo paciente.

Freud (1895) observou que entre a cena fantasmática e a cena da relação médico-paciente tinha-se uma equação simbólica (a possibilidade de se entender a cena fantasmática criada pelo sujeito, a partir de sua história, dependia do desvendamento da cena da relação médico-paciente). Com o trabalho analítico, Freud provou ser possível descobrir a cena fantasmática à qual a falsa ligação se conectava e, ao mesmo tempo, se escondia.

Como exemplo da ocorrência da transferência como falsa ligação, Freud (1895) cita o caso de uma paciente cujos sintomas histéricos estavam associados, em sua origem, a um desejo que ela tivera, no passado, de que um homem com quem conversava lhe desse um beijo. Em análise, numa determinada sessão, conversando com Freud, a paciente sentiu por ele um desejo semelhante ao que tivera no passado. Nesse caso, o conteúdo do desejo surge na consciência da paciente como algo real, referente ao presente, sem nenhuma lembrança dos fatos que o antecederam. Isso explica porque a transferência, nessa época, foi denominada por Freud de falsa ligação.

Pensando nesse aspecto da descoberta de Freud (1895), no campo da educação, poderíamos dizer que o que faz com que um determinado aluno goste ou não do professor é algo da ordem dessa “falsa ligação”, em que uma figura do presente é substituída por outra do passado? Para o aluno, o professor pode ser o substituto de alguma figura do passado, em relação à qual tenha experimentado sentimentos diversos? É possível a ocorrência da transferência, nesses termos de “falsa ligação”, fora da experiência da psicanálise?

A elaboração psicanalítica sobre a transferência foi, contudo, ganhando outros contornos. A princípio, Freud chegou a acreditar que a transferência surgia em decorrência do uso do método catártico. Então, na tentativa de eliminar tal fenômeno, suspendeu a adoção desse método. Porém, ele logo percebeu que em todos os outros métodos adotados, inclusive no da associação livre – ainda hoje empregado pelos psicanalistas de orientação freudiana –, a transferência insistia em reaparecer. Freud (1895) observou que, com frequência, suas pacientes, sem nenhum motivo aparente, sem nenhuma provocação, caíam em grande paixão por ele, e isso não deixava de trazer consequências para o tratamento. A paixão pelo analista podia causar uma interrupção no processo de reminiscência das pacientes, constituindo-se num obstáculo ao tratamento. Freud (1895), então, chegou à conclusão de que a paixão pela pessoa do médico era decorrente do que se passava no inconsciente das pacientes. O amor das analisantes era uma ilusão, um novo sintoma produzido com base num sintoma antigo e que, portanto, deveria ser tratado como tal.

Todas essas primeiras descobertas de Freud (1895) acerca do fenômeno transferencial parecem ter ficado esquecidas durante alguns anos. O termo transferência só voltou a ser citado nos textos freudianos cinco anos mais tarde, em “A interpretação dos sonhos” (1900). Nesse texto, o termo transferência reaparece, mas, desta vez, é empregado por Freud no sentido de deslocar algo, isto é, no sentido literal da palavra, e não como fenômeno subjetivo. Mesmo assim, julgamos interessante comentar esse texto, pois, como veremos mais adiante, foi com essa ideia de um conteúdo que se desloca para outro que Freud (1900) introduziu a relação paciente-analista, já pensando na criação da forma final do conceito de transferência que nos parece fundamental para a reflexão no campo da educação.

Nesse texto de 1900, Freud diz que alguns acontecimentos do dia – os restos diurnos – são transferidos para o sonho, aparecendo modificados por ele. Por exemplo, uma pessoa vista durante o dia pode aparecer no sonho envelhecida, mais baixa, com outro nome, com outro sexo, etc. Tudo isso são modos de camuflar o desejo que, continuando no inconsciente, se manifestaria através de representações insignificantes, as quais, pela banalidade, são aceitas à consciência, podendo então expressar-se. O conteúdo dos sonhos é composto por um material derivado, na sua totalidade, de algum modo de experiência, que foi reproduzido ou lembrado no sonho. Desse modo, o sonho pode se compor de restos diurnos derivados da vigília do dia anterior a ele, bem como de lembranças que, no estado de vigília, já se tornaram esquecidas, inacessíveis. É justamente como um resto diurno que a pessoa do analista pode ser tomada durante o tratamento analítico, para o qual o paciente irá transferir situações e sentimentos relacionados a experiências passadas com outras pessoas. Assim, no decorrer do tratamento, o paciente pode transferir, para o analista, sentimentos antes endereçados a seu pai, seu irmão, sua mãe, etc. A transferência freudiana é entendida como o fenômeno por meio do qual o desejo do paciente se apodera do terapeuta, momento em que o psicanalista – não a sua pessoa em si – imanta as cargas liberadas pelo recalque. Sobre esse aspecto, caberiam as seguintes questões: tal como o analista na condução da análise, o professor pode ser tomado como um resto diurno, emprestando ao inconsciente do aluno algo que lhe permita manifestar-se? Pode o aluno reeditar junto ao professor experiências ligadas à sua vida pretérita?

Outras observações que também serviram para que o conceito de transferência fosse adquirindo consistência referem-se ao medo que o paciente sentia de Freud, mesmo quando ele não tinha feito nada para intimidá-lo. Freud (1900) constatou que, na análise, o medo experimentado pelo paciente em relação a ele era idêntico ao temor que

na infância esse mesmo paciente sentira do pai, por exemplo. Tais acontecimentos revelaram que a transferência é, antes de tudo, transferência de sentidos, de representações. A força da representação encontra-se sempre presente, porém o sujeito, através desse artifício, não diz o que quer ou diz uma coisa diferente, assinalando a ocorrência de algo inconsciente.

Outro texto importante quando pensamos a trajetória da criação do conceito freudiano de transferência diz respeito à “Análise fragmentária de uma histeria” (1905[1901]) ou, mais especificamente, ao caso Dora. É a partir desse caso que veremos uma mudança na posição da transferência na teoria do processo psicanalítico freudiano. Em consequência do fracasso da análise de Dora, Freud (1905[1901]) realiza uma primeira elaboração conceitual da transferência, retirando-a da posição periférica para situá-la numa posição mais central. A transferência, como veremos, passará a ser vista como objeto de interpretação na análise.

Na época do tratamento de Dora, Freud não mais fazia uso do método catártico. O método empregado já era o da associação livre, na qual o paciente fala sem nenhuma censura de tudo que lhe aparece na mente. Entretanto, nesse caso, Freud (1905[1901]) comete um grave equívoco ao escutar somente a representação verbalizada, dotada de certo sentido, não dando importância ou não escutando, devidamente, o outro nível do discurso da paciente, não tendo assim acesso ao sentido escondido na transferência. Era do conhecimento de Freud (1905[1901]) que Dora, sua paciente, durante o tratamento analítico o substituíra pela figura do senhor K, o qual lhe havia feito propostas amorosas, provocando com isso a sua ira. Não obstante, na ocasião do tratamento, Freud (1905[1901]) não considerou necessário comunicar a Dora a sua interpretação, já que ela falava com desembaraço, trazendo associações diversas à análise, o que indicava, segundo ele, que suas resistências não eram intensas. “Eu não fui bem sucedido em

dominar a tempo a transferência”, diz Freud (1905[1901]), p.118), ao apontar a necessidade de se interpretar a transferência no momento certo.

A partir do caso Dora, a transferência, que até então era sentida apenas como resistência ao tratamento, passa a ser tratada como uma aliada no processo de cura, desde que possa ser detectada pelo analista e comunicada em tempo hábil ao paciente. Desse modo, a interpretação transferencial transforma-se num instrumento imprescindível para a prática analítica, quando o trabalho de revelação da história do paciente não mais será feito apenas sobre as resistências, mas também sobre as transferências que agora compõem o campo das representações. A transferência passa a ser o eixo norteador da escuta e da interpretação do analista. Com essa compreensão, Freud se afasta das primeiras formulações elaboradas nos estudos sobre a histeria. Através do caso Dora, Freud (1905[1901]) começa a perceber o caráter dual da transferência, ou seja, descobre que não só o paciente participa da transferência, mas que o analista também tem um papel importante no seu desenvolvimento. O paciente endereça ao analista demandas transferenciais, e o modo como essas demandas são respondidas e interpretadas pelo analista é que determinará a trajetória do tratamento rumo a seu termo.

Na escola ou, mais especificamente, na relação professor-aluno, não há lugar para a interpretação. Esse ponto distingue radicalmente o processo analítico do processo educativo no que diz respeito à modalidade da transferência instituída na relação. Assim, nosso interesse se concentrará, sobretudo, no que a psicanálise nos esclarece sobre o fenômeno transferencial que pode ocorrer mesmo sem sua forma criativa, inédita, favorecida pelo ato interpretativo.

As descobertas propiciadas pelo caso Dora acerca do fenômeno transferencial levaram Freud (1905[1901]) a se interrogar sobre o que seriam as transferências. O

próprio Freud, em seguida, responde a essa sua interrogação, afirmando que as transferências

são reedições dos impulsos e fantasias despertadas e tornadas conscientes durante o desenvolvimento da análise e que trazem como singularidade característica a substituição de uma pessoa anterior pela pessoa do médico. Ou, para dizê-lo de outro modo: toda uma série de acontecimentos psíquicos ganha vida novamente, agora não mais como passado, mas como relação atual com a pessoa do médico (FREUD, S. Análise fragmentária de uma histeria (1905[1901]), p.998).

É nesse momento que Freud (1905[1901]) destaca algo importante: a transferência, antes de ser criada pelo tratamento analítico, revela, entre tantas outras coisas ocultas, a vida anímica do paciente. A transferência, nessa vertente, se faz presente em todas as relações estabelecidas pelas pessoas ao longo de suas vidas, sejam estas relações amorosas ou de outra ordem. Essa constatação de Freud (1905[1901]) nos permite postular que, se a transferência é um fenômeno onipresente nas relações, logo, quando ela ganha vida na relação professor-aluno, reedita, no presente, os impulsos e fantasias impressas nos primeiros anos de vida, a partir das relações parentais e fraternais que foram determinantes para o sujeito na sua constituição. Na escola, portanto, o professor, a exemplo do analista, e independentemente de sua ação, pode despertar afetos no aluno para além daquilo a que ele próprio tem acesso conscientemente. O mesmo pode acontecer ao professor, por parte do aluno. Porque esse fenômeno pode se estabelecer nesses dois sentidos – aluno-professor e professor-aluno – é que a postulação da contratransferência pode nos interessar na investigação das relações e seus efeitos, na escola.

I. 1 – A contratransferência

A partir do texto “As perspectivas futuras da terapêutica psicanalítica”, escrito em 1910, a transferência deixa de ser um tema periférico na teoria psicanalítica freudiana e passa a ocupar um lugar de destaque. Nesse texto, Freud (1910a) assegura que a transferência e a interpretação são os dois instrumentos com os quais conta o processo analítico, demonstrando como o fenômeno transferencial pode ajudar a superar as resistências entre inconsciente e consciente. No entanto, a nosso ver, o que esse texto traz de mais importante é a formulação inédita do tema da contratransferência, que, tal como o da transferência, é essencial para pensarmos a relação professor-aluno. Freud (1910a) defende que a transferência é vivida pelo paciente ao mesmo tempo em que a contratransferência é experimentada pelo analista. A contratransferência é definida como sendo a influência do paciente sobre os sentimentos inconscientes do analista, o qual deveria não apenas reconhecê-la, mas, sobretudo, dominá-la.

Na análise, o que o analisando fala, faz ou simplesmente representa pode gerar no analista uma série de conflitos inconscientes, os quais podem levá-lo a desenvolver uma resistência ao paciente. O analista, durante o tratamento de seus pacientes, deve estar sempre atento aos processos contratransferenciais que podem surgir, pois, na mesma medida em que a transferência pode servir como um impedimento à associação livre do analisante, do lado do analista a contratransferência pode servir como um obstáculo à compreensão do paciente. A contratransferência seria uma espécie de resistência do analista em relação a seu paciente. O modo como o analista lida com os próprios processos internos, entre outros fatores, pode interferir no sucesso ou fracasso da análise de um paciente. É por isso que Freud (1910a) enfatiza a necessidade da própria análise para todo aquele que queira, um dia, praticar a psicanálise. O analista

deve se submeter ao processo de análise de seu inconsciente, a fim de se livrar de suas resistências internas, para então poder analisar seus pacientes.

Em 1912, Freud volta a abordar o tema da transferência e, nesse momento, de maneira bem mais concisa. No texto “A dinâmica da transferência” – o primeiro dedicado exclusivamente à transferência –, ele introduz um elemento fundamental para o esclarecimento desse fenômeno: a transferência é amor, e esse amor é ocasionado pelas influências sofridas pelo indivíduo, durante a sua infância, combinadas à sua predisposição inata. Todo indivíduo cuja necessidade de amor não é satisfeita inteiramente pela realidade volta-se inevitavelmente, com certa expectativa libidinal, para todo e qualquer personagem novo que lhe apareça, diz Freud (1912a). O indivíduo espera encontrar nesse novo personagem satisfação instintiva, libidinal ou agressiva, em conformidade com sua relação infantil, à qual ainda permanece ligado. Cada indivíduo viverá essa nova experiência de forma pessoal, uma vez que, pela ação concomitante de uma predisposição natural e por fatos ocorridos durante sua infância, possui uma maneira pessoal de viver sua vida amorosa, isto é, a sua maneira de amar está submetida a certas condições. Ele satisfaz certas pulsões e objetiva certos fins. Apodera-se de uma espécie de clichê (ou de vários, algumas vezes), que, no curso da existência, se repete quando as situações exteriores e os objetos amados e acessíveis são passíveis, de uma certa maneira, de serem modificados por expressões ulteriores, diz Freud (1912a).

Nessa disposição libidinal, somente uma parte dos elementos se desenvolve satisfatoriamente, sendo incorporada à personalidade consciente. Uma outra parte sofre uma interrupção no desenvolvimento libidinal, permanecendo desligada do restante da personalidade, reaparecendo somente como um “fantasma”. Para Freud (1912a), o sujeito, a cada nova relação que se estabelece, busca encontrar a satisfação de sua demanda de amor baseada nas suas dimensões consciente e inconsciente.

A partir dessas novas constatações, Freud (1912a), ao finalizar a construção do conceito de transferência, se viu diante da necessidade de repensar o conceito de contratransferência anteriormente criado. Assim, em “A dinâmica da transferência” (1912a), acrescenta que a contratransferência acontece quando o analista faz de seu inconsciente o órgão receptor, na direção do inconsciente transmissor do paciente. Para o autor, a contratransferência seria o resultado da influência do paciente sobre os sentimentos do analista. No mesmo ano, ao tratar das “Recomendações aos médicos que exercem a psicanálise” (1912b), Freud ressalta que uma das formas de lidar com a contratransferência é o analista evitar expor a sua vida pessoal, suas vivências particulares e suas deficiências ao paciente. O analista deve ser neutro. Não deve se colocar na análise como sujeito, ou seja, não deve se colocar a partir de seus sentimentos, de seus julgamentos e preconceitos. Porém, aqui é preciso esclarecer que a neutralidade do analista não equivale à posição de quem não toma partido numa discussão ou a uma condição de indefinição e insensibilidade. O analista deve saber manejar os sentimentos endereçados a ele, a fim de favorecer a cooperação do paciente com o tratamento e a elucidação dos motivos que o levaram a adoecer.

Se crermos haver na educação, a exemplo da análise, a ocorrência da transferência, logo somos levados a acreditar também na ocorrência da contratransferência. Somos induzidos a pensar que o professor, tal como o analista, diante da manifestação transferencial de seu aluno pode ser tomado por reações inconscientes, que escapem ao seu autocontrole. Somos levados a pensar que o professor pode responder com agressividade às investidas hostis de algum aluno ou, de outro modo, pode responder às demandas amorosas de uma criança, saindo de seu papel de mediador do processo de aprendizagem e passando a ocupar o lugar de pai ou mãe.

Nesses casos, a contratransferência ao ódio e ao amor exacerbado do aluno só faz crescer a resistência do aluno à atividade intelectual.

O analista, porque analisou o seu inconsciente, está apto a, diante da demanda transferencial de seu paciente, adotar uma postura firme, resistente a qualquer investida amorosa ou hostil do analisante, o qual, ao não ter satisfeitas as suas exigências transferenciais, poderá fazer emergir na sua consciência fatos ocultos, ligados ao seu passado infantil. O paciente, ao não ter as suas demandas satisfeitas, será levado a constatar que o que vive em relação ao analista não é verdadeiro, é uma “falsa ligação”, uma reedição de sentimentos anteriormente experimentados.

E o professor; como agirá e reagirá diante da demanda transferencial de seu aluno, já que, ao contrário do analista, não se encontra preparado para lidar com as manifestações da transferência e, muitas vezes, nem mesmo tem conhecimento da ocorrência desse fenômeno em sala de aula? É possível falar de manejo da transferência e da contratransferência se, ao contrário do analista, o professor, na relação pedagógica está presente com seus sentimentos, seus julgamentos e suas convicções? Enfim, como falar de manejo transferencial e contratransferencial se, na relação pedagógica, o professor está presente com suas moções infantis que dão contorno à reedição das formas de transferência?

“A Dinâmica da transferência” (1912a) é o texto que tomaremos como referência ao analisarmos, mais adiante, a manifestação do fenômeno transferencial na relação professor-aluno, uma vez que é nesse texto que Freud se refere à transferência de maneira mais precisa, chegando à configuração final do conceito. Nesse texto, como já mencionado, Freud (1912a) finaliza sua teoria a respeito do fenômeno transferencial embora, posteriormente, ele ainda escreva sobre as várias formas que este pode assumir no processo analítico.

I.2 – A resistência como uma das formas da transferência

De modo mais geral, a resistência diz respeito às forças que, no paciente, se opõem ao processo analítico de tratamento. Como conceito clínico, conforme mencionamos anteriormente, a transferência foi descoberta por Freud (1905[1901]) enquanto tratava suas pacientes histéricas através do método hipnótico, antes mesmo da invenção da técnica psicanalítica. Nessa época, a resistência foi entendida como algo que se opunha às tentativas do médico de hipnotizar o paciente. A resistência surgiria ante uma ameaça de eclosão de idéias desagradáveis, capazes de gerar afetos de vergonha e de autocensura. Contudo, é em 1912, com a “Dinâmica da transferência”, que Freud, após anos de experiência com o trabalho analítico, chega a uma explicação mais precisa de como funciona, na análise, a transferência como resistência. Assim, Freud (1912a) esclarece essa função dizendo que, na análise, o fenômeno transferencial se instala quando algo do complexo patogênico serve para ser transferido para a pessoa do médico. Essa parte do complexo passível de transferência emerge na consciência e, a partir de então, passa a ser defendida com muita obstinação, constituindo um obstáculo, uma resistência à lembrança e, conseqüentemente, ao trabalho analítico. Com o passar do tempo, à medida que o tratamento avança, o paciente vai percebendo que as deformações do material patogênico não são capazes de oferecer proteção contra sua revelação. Recorre então a mais deformações, que lhe concederão vantagens – a deformação por meio da transferência. Não é raro alguns pacientes desenvolverem resistências que perduram todo o tratamento analítico, sem que, no entanto, a reconheçam como tal. A resistência do paciente se apresenta sob diversos tipos, alguns muito sutis e difíceis de detectar até mesmo pelo analista que se mantém atento a ela. Foi através da experiência analítica que Freud (1912a) pôde aos poucos esclarecer as

facetadas da transferência como resistência, as quais podem se manifestar sob duas formas distintas: transferência negativa e transferência positiva.

A transferência positiva, conforme definiu Freud (1912a), é constituída de sentimentos amorosos, e a negativa é composta de sentimentos hostis e agressivos. A transferência positiva ainda pode ser dividida em sentimentos afetuosos, os quais são admissíveis à consciência, e transferência dos prolongamentos desses sentimentos no inconsciente, que remonta a fontes eróticas. Alguns pacientes neuróticos podem frequentemente apresentar tanto a transferência negativa como a positiva. Nesse caso, diz-se que a transferência é ambivalente.

Todas as relações emocionais de simpatia, de confiança e similares, por mais puras e não sensuais que possam nos parecer, para Freud (1912a) estão geneticamente ligadas à sexualidade e se desenvolveram a partir de desejos puramente sexuais, através de uma suavização de seu objetivo sexual. Para a psicanálise, pessoas simplesmente admiradas e respeitadas por nós, em nossa vida real, inconscientemente podem ser para nós objetos sexuais.

Vale ressaltar que, na análise, a transferência funciona como resistência ao tratamento apenas na medida em que se apresenta como transferência negativa ou positiva de impulsos eróticos reprimidos. Na “Conferência XIX – Resistência e repressão” (1917a), por exemplo, Freud diz que se uma paciente desenvolve uma transferência afetiva por seu analista, isso a fará desconsiderar todo o seu interesse pela situação imediata de tratamento. Além disso, o ciúme que sentirá do analista, bem como a irritação ante a não correspondência das suas investidas amorosas, não deixam de causar prejuízo na harmonia entre paciente e analista. No entanto, resistências desse tipo, ao mesmo tempo em que dificultam o processo analítico, trazem à tona importante material do passado da paciente, tão convincente que se torna ótimo suporte da análise.

Quando o paciente entra sob o domínio de qualquer resistência considerável, ele sai da relação real com o analista. O paciente passa a desprezar a regra fundamental da psicanálise – a de dizer sem nenhuma censura tudo que lhe vier à cabeça –, esquece os motivos que o levaram a procurar tratamento, além de agir com indiferença aos argumentos e às conclusões que antes lhe causariam grande impressão. Portanto, para Freud (1917a), o fato de o paciente transferir para o médico intensos sentimentos de afeição – os quais não podem ser justificados pelo comportamento do médico e nem pela situação analítica – é a causa da resistência ao tratamento. A resistência, conforme alertou Freud (1917a), não provém do inconsciente, do recalcado, porque este, ao contrário do que se imagina, quer o tempo todo se manifestar. Toda resistência emana do Eu, pois a exposição do recalcado lhe causa desprazer.

E, na educação, como a resistência se apresenta na relação professor-aluno? Assim como o paciente sob resistência despreza as interpretações do analista, podemos dizer que o aluno, ao entrar sob o domínio da resistência, passa a desprezar as normas estabelecidas pelo seu professor ou até mesmo os conhecimentos por ele transmitidos? E se, ao contrário – conforme já pudemos constatar através de nossa prática e do relato de alguns professores –, o aluno se apegar demasiadamente ao professor, desenvolver por ele um profundo amor, ao ponto de voltar todos os seus esforços e a sua atenção para a figura do mestre, negligenciando as questões escolares? Tal comportamento é indicativo de resistência? Até que ponto o amor do aluno pelo professor pode ser tomado como uma reedição de um impulso erótico? Como o professor pode detectar as diferentes formas de transferência no cotidiano escolar e como fazer para manejá-las?

I.3 – O manejo da transferência

Em “Observações sobre o amor transferencial” (1915), Freud afirma que o manejo da transferência é a tarefa mais difícil que um psicanalista deve enfrentar. A transferência dos pacientes, como um fenômeno inevitável, deve ser tratada pelo analista como algo irreal, como uma situação que se deve atravessar no tratamento com vistas a alcançar o que está inconsciente. O analista não deve jamais satisfazer a demanda do paciente pelo seu amor, porém, também não deve se afastar desse amor, tampouco repeli-lo. Na análise, a transferência deve ser considerada como algo que pode ajudar a emergir na consciência fatos ocultos da vida erótica do paciente. O analista deve se mostrar resistente, à prova de qualquer tentação, pois, assim, terá mais oportunidade de extrair o conteúdo analítico da situação, diz Freud (1912a). Todas essas manifestações transferenciais são favorecedoras do tratamento e não devem ser motivo de preocupação, por parte do analista, mas, se passam a agir como resistência, devem ser comunicadas ao paciente. O analista deve mostrar ao paciente que seus sentimentos não se originam da situação atual e, portanto, não se aplicam à sua pessoa. Assim, a transferência servirá como instrumento de rememoração, por parte do paciente. Se bem manejada, a transferência pode servir como um instrumento auxiliar no processo de cura, assim como, na educação, se detectada e trabalhada pelo professor, pode servir com um meio de captar o interesse e a dedicação do aluno para o que é ensinado.

Em “Conferências Introdutórias – Conferência XXVII” (1917b), Freud diz que um dos meios de o analista utilizar a transferência em benefício do tratamento é fazendo uso da sugestão – outra função assumida pela transferência. A sugestão, para Freud (1917b), é o método psicológico através do qual o analista tenta fazer com que o paciente iniba certas impressões, influenciando-o a aceitar outras mais pertinentes. “O

tratamento analítico faz seu impacto em direção às raízes, onde estão os conflitos que originaram os sintomas e utiliza a sugestão para modificar o resultado desses conflitos” (CONFERÊNCIA XXVIII, 1917c, p.451). É certo que, para isso, o analista dependerá da disposição psíquica do paciente. Alguns pacientes não são facilmente sugestionáveis. Cremos que, na educação, estando o professor investido pela transferência de seu aluno e, conseqüentemente, dotado de poder e autoridade, poderá também fazer uso da sugestão como meio de ação. Porém, como isso se dará?

I.4 – A transferência sob a forma da repetição

Em “Além do princípio de prazer” (1920), Freud fala de outra função assumida pela transferência: a repetição. Segundo ele, na análise, o paciente insiste em repetir aquilo que foi reprimido. Repete experiências que lhe trouxeram prazer e experiências que nunca – nem mesmo no passado, quando ocorreram – trouxeram satisfação. O paciente repete o material reprimido como se fosse uma experiência contemporânea, ao invés de repeti-la como algo pertencente ao passado. E essas reproduções, conforme salientou Freud (1920), têm como tema alguma parte da vida sexual infantil do paciente, ou seja, o Complexo de Édipo. É através da repetição que a transferência busca manter o reprimido, conservando-o em estado mórbido. Além disso, essa repetição tem sempre o objetivo de encobrir fragmentos da sexualidade infantil. Vale lembrar que a repetição acontece porque o paciente está impedido de recordar devido à resistência.

No tratamento analítico, a repetição pode servir como um meio para o analisando chegar até a recordação. Para isso, é preciso que o analista saiba manejar a transferência. O manejo da transferência é um instrumento essencial para reprimir a compulsão à repetição, diz Freud (1920). O controle da transferência permite ao analista

mostrar ao paciente as suas resistências, as quais lhe são desconhecidas. O paciente vai aos poucos entendendo parte de suas experiências internalizadas, a partir das suas elaborações e das interpretações do analista. Aliás, repetir sob transferência implica o analista e convoca à interpretação. Isso faz da repetição algo específico ao tratamento psicanalítico, não acontecendo jamais fora da relação analista-paciente.

Freud, em “Observações sobre o amor transferencial” (1915), deixa claro que o amor de transferência não apresenta nenhuma característica nova que se origine da situação analítica. Ele é composto inteiramente “de repetições e cópias de reações anteriores, inclusive infantis” (p.217). Isso, conforme a teoria freudiana, é o caráter essencial de todo estado amoroso.

Após Freud, outros autores se dedicaram à elaboração teórica sobre o conceito, dentre os quais merece destaque o psicanalista Jacques Lacan, cuja obra transformou o rumo da psicanálise, sem abandonar o campo freudiano. Através de um retorno a Freud, Lacan extraiu de suas obras o objeto (a)³, o real, o imaginário e o simbólico. A transferência, nesse caso, está situada na dimensão simbólica.

A transferência, em Lacan, é definida como um laço afetivo intenso que se instaura de maneira automática e de forma atual entre os protagonistas de uma relação e demonstra que a organização subjetiva do paciente é comandada por um elemento pulsional, o objeto (a). Em “Os escritos técnicos de Freud (1953-1954)”, Lacan acrescenta que a transferência revela tanto o aspecto de fixação do sujeito a algo do passado quanto a possibilidade de se tecer algo novo. A transferência é a possibilidade de transformar a situação atual, de estabelecer um deslocamento do sujeito das situações

³ No texto Observações sobre o relatório de Daniel Lagache: psicanálise e estrutura da personalidade (1960). In: *Escritos*, 1998, p.689, o *objeto a* é definido por Lacan como o expoente do desejo do sujeito no Outro. Roudinesco (1998), esclarece que *objeto a* é aquilo que é desejado pelo sujeito e que escapa a ele a ponto de não ser passível de representação.

passadas.

Lacan reabre a discussão sobre o amor, a qual já havia sido iniciada e abandonada por Freud em 1915, no texto “Observações sobre o amor de transferência”. No “Seminário 8”, Lacan faz uma análise do Banquete de Platão e expõe o modo como cada sujeito se posiciona na transferência. Nesse seminário, Lacan afirma que “a transferência imita ao máximo o amor, chegando a se confundir com ele” (p.45). Para o autor, é a falta que faz com que o amante se aproxime do amado, mesmo que o amado não saiba possuir o que no amante causa interesse. O que o amante deseja encontrar não está necessariamente possuído pelo amado. O amor comporta essa dimensão do engano, por isso, para Lacan, pode ser considerado uma metáfora, uma vez que esta designa uma substituição. Porém, o que consideramos mais inovador no conceito de transferência introduzido por Lacan é a concepção da função de sujeito-suposto-saber encarnada pelo analista no processo de análise do seu paciente. O analisando supõe que o analista tem o saber para curá-lo; tem o que pode completá-lo. Tal suposição, conforme nos lembra Miller (1999), é falsa, pois o saber do inconsciente de um paciente jamais está todo constituído no analista. Mesmo não sendo verdadeira, é sobre essa suposição que a análise se estabelece. Porém, o analista deve ignorar o saber para escutar o que o sujeito, na sua singularidade, tem a dizer. O analista deve assumir uma posição de não-saber, permitindo que o sujeito expresse seu desejo. Na análise, a transferência é o vínculo afetivo que faz o sujeito depender do analista e que faz o analista ter total poder sobre o sujeito. Assim, o analista faz uso da transferência para que o paciente aceite as suas interpretações. O paciente aceita as interpretações do analista pelo fato de gostar dele.

A função de sujeito-suposto-saber não se restringe ao processo analítico, ela pode ser encarnada por qualquer pessoa, seja ela analista ou não. Na escola, pode ser

encarnada pelo professor ou por qualquer outra figura com autoridade. Onde houver suposição de saber, haverá sempre transferência, ou seja, para Lacan, o sujeito-suposto-saber é o elemento que estrutura o fenômeno transferencial e, por isso, as reformulações lacanianas se revelam importantes em nosso trabalho.

Como vimos até aqui, a transferência foi aos poucos sendo desvendada por Freud como um fenômeno essencial no processo analítico. Sem a transferência, não há análise. É a transferência que indica o caminho a ser adotado pelo analista, uma vez que é através dela que os processos inconscientes se atualizam e abrem as portas para o surgimento do conflito psíquico e sua resolução. A ligação emocional que o analisando desenvolve em relação ao analista representa a transferência do relacionamento que ele havia tido com seus pais e que é, inconscientemente, projetado no terapeuta. O impasse que existiu nessa relação infantil cria obstáculos na análise, de modo que a solução da transferência é o ponto chave para o sucesso do tratamento psicanalítico. Só pode denominar-se psicanalista, inclusive, aquele que, em seu trabalho, leve em conta o fenômeno da transferência, com sua dinâmica e seu funcionamento.

Sendo a transferência um fenômeno indispensável para o processo analítico, qual é a sua função na educação, ou, mais precisamente, na relação professor-aluno? Discutiremos agora como esse fenômeno se instala na relação pedagógica e como o professor, investido de transferência, é tomado pelo aluno, a partir de exemplos extraídos das obras freudianas e de outros clássicos da literatura.

CAPÍTULO II

A TRANSFERÊNCIA NO PROCESSO PEDAGÓGICO

A transferência existe em vários espaços e já existia antes mesmo da descoberta da psicanálise. Porém, é somente por meio das formulações psicanalíticas que podemos explorar o fenômeno quando ele se revela um impeditivo para a aprendizagem.

Como se sabe, numa relação qualquer onde não exista a figura do analista, a transferência pode se instalar e produzir efeitos, observáveis, tanto positivos quanto negativos. O fenômeno da transferência é constante, onipresente nas relações, sejam estas profissionais, hierarquizadas, amorosas ou hostis. Nesses casos, a diferença em relação ao que se passa no quadro da análise consiste no fato de os protagonistas da relação não se darem conta, cada um de sua parte, da própria transferência.

Na relação pedagógica, a transferência faz com que aluno se volte para a figura do professor. O professor é, para o aluno, aquele que sabe como ensiná-lo. Nessa relação, a transferência se instala por meio de um intercâmbio entre inconscientes: o inconsciente do professor e o do aluno. Em definitivo, o fenômeno se constrói a partir de um traço do professor – que pode ser um traço próprio ou construído – mas que, para o aluno, é símbolo de um desejo inconsciente.

Embora Freud não tenha escrito nenhum tratado sobre a transferência na educação, ao longo de sua obra encontramos vestígios de como esse fenômeno se instala na relação entre professor-aluno. Em “Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar” (1914), por exemplo, ao testemunhar sobre a sua experiência como estudante, diz que: “é difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi a nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas, ou a personalidade de nossos mestres” (p. 248). Freud acrescenta que “esta segunda preocupação constituía uma

corrente oculta e constante em todos nós e, para muitos, os caminhos das ciências passavam apenas através de nossos professores” (idem). Foi essa “corrente oculta” que, segundo ele próprio, despertou seu amor pelo saber e se tornou a fonte de seu interesse pelas ciências. O amor pela personalidade de seus mestres foi o que lhe forneceu a “premonição de uma tarefa futura, até que esta encontrou expressão manifesta em [sua] dissertação de final de curso, como um desejo de que pudesse, no decurso de [sua] vida, contribuir com algo para o nosso conhecimento humano” (FREUD, 1914, p.247). O amor aos mestres, antes de tudo, endereça-se ao saber.

A partir de suas vivências como estudante, Freud (1914) afirma que o aluno é capaz de imaginar na figura do professor simpatias e antipatias que, na realidade, provavelmente não existem. Na escola, o aluno está propício a despertar pelo professor uma ambivalência de sentimentos: amor e ódio, bem como censura e respeito. Mesmo sem o saber, os mestres assumem o que o autor chama de “uma herança sentimental”. Nesse lugar, eles encontram simpatias e antipatias que pouco fizeram para merecer. Para muitos alunos, os professores tornam-se pessoas substitutas dos primeiros objetos e sentimentos amorosos, estes de início endereçados a pais e irmãos. Cada aluno estuda as características dos seus professores e forma – ou deforma – as próprias características no contato com esses substitutos, diz Freud (1914). As atitudes emocionais, que são de grande relevância para o comportamento futuro do indivíduo com o outro, são definidas desde a primeira infância a partir do relacionamento da criança com suas figuras parentais. É nesse momento que se estabelece “a qualidade e a natureza das relações da criança como as pessoas do seu próprio sexo e do sexo oposto. Todos que vem a conhecer mais tarde tornam-se figuras substitutas desses primeiros objetos de seus sentimentos” (FREUD, 1914, p.248). No ponto de vista da psicanálise freudiana, a

transferência exhibe o tipo de laço social que se construiu no ambiente familiar da criança.

Para Freud (1914), a imagem da infância de maior relevância para o menino é o pai. A figura paterna é tomada pelo menino como sendo o seu ideal, a mais poderosa e sábia criatura. Ao mesmo tempo em que se identifica com o pai, o menino toma a mãe como objeto sexual, apresentando, desse modo, dois lados psicologicamente distintos. Em seguida, eles irão se unir originando o complexo de Édipo. Nesse momento, o pai é identificado como um obstáculo em relação à mãe. O pai passa a ser não apenas o modelo a ser imitado, como também o rival a ser eliminado. A partir de então, o menino manifesta por ele uma ambivalência de sentimentos: amor e hostilidade passarão a existir lado a lado. O mesmo processo ocorre com a menina, porém de maneira inversa. A menina irá se identificar com a mãe e desejar o pai como objeto.

Na segunda metade da infância, segundo Freud (1914), ocorrem algumas mudanças que contribuem de maneira significativa para que a criança construa uma nova opinião a respeito da figura paterna. O menino começa a vislumbrar o mundo exterior, e isso faz com que apresse o desligamento com o pai ideal. Este deixa de ser visto como o mais perfeito dos seres; começa a ser criticado.

É justamente nesse momento de importantes mudanças na relação da criança com o pai que se dá a sua entrada na escola. Por isso, conforme Freud (1914), para se entender a relação da criança com os professores, é preciso considerar a relação com as figuras parentais.

Com tudo isso, o que Freud queria dizer é que, na escola, o professor é alvo de transferência por parte do aluno, e o que se transfere são relações passadas, ou seja, o modelo de relação experimentado na infância. A transferência está sempre convidando a voltar ao ponto de origem. O indivíduo não relembra nada do que esqueceu e reprimiu,

mas expressa-o pela atuação, ou seja, na transferência uma série de experiências psicológicas são renovadas, não como pertencentes ao passado, mas como fatos atuais.

Na escola, por exemplo, os professores, nas palavras de Freud (1914), passam a ser:

nossos pais substitutos. Foi por isso que, embora ainda bastante jovens, impressionaram-nos como tão maduros e tão inatingivelmente adultos. Transferimos para eles o respeito e as expectativas ligadas ao pai onisciente de nossa infância e depois começamos a tratá-los como tratávamos nossos pais em casa. Confrontamo-los com a ambivalência que tínhamos adquirido em nossas próprias famílias, e, ajudados por ela, lutamos como tínhamos o hábito de lutar com nossos pais em carne e osso (p.249).

É precisamente o malogro do professor nessa missão de substituição do outro paterno que, segundo Santiago (2008), se produz o mal-estar na educação. Se o professor não aceita esse lugar de substituto, não viabilizando o interesse do aluno pelas vivências externas, logo este se mostrará avesso ao professor e ao saber. A autora defende que o mal-estar que se faz notável na educação é uma demonstração de resistência à transmissão no plano simbólico. Essa resistência, do lado do aluno, se apresenta sob a configuração do fracasso escolar. No trabalho com os jovens e adolescentes, entre as várias indicações desse fracasso, a violência é a que mais tem explicado a desistência dos educadores em relação à tarefa de educar. Já no trabalho com as crianças, conforme Santiago (2008), o impossível de uma transmissão no campo da educação é abordado pela ciência por meio da nomeação do fracasso assimilado a uma falta do sujeito que pode ser traduzida como um déficit cognitivo, de memória, de atenção, etc. No entanto, o impossível da transmissão não se manifesta apenas por parte dos alunos. É confirmado também por parte dos professores. Quando a transmissão não acontece, “produz o adoecimento ou uma perda significativa no plano do desejo, o que afeta a relação do docente com o saber” (SANTIAGO, 2008, p.119).

Na escola, é por meio de sua enunciação que o professor torna vivo o saber transmitido, animando-o de uma autoridade legítima, que não é aprendida nos livros, declara Santiago (2008). O próprio Freud (1914) já dizia que a transmissão não é, senão, a tarefa de “vestir de palavras sonoras” (p.228)⁴ o vazio com base em que o sujeito dá forma ao seu desejo, à sua aspiração no mundo. O sujeito é influenciado pelo outro, na busca de um saber mais elaborado. Toda produção de conhecimento é marcada por relações intersubjetivas, pressupõe sempre a presença de uma alteridade que propicie o descobrimento de algo novo. À escola é conduzido o sujeito movido pelo desejo de outro e pelo desejo do outro. Esse desejo está ligado ao saber que, supostamente, se encontra contido na figura do professor, o qual não influencia o aluno somente por aquilo que diz e faz, mas, principalmente, por aquilo que ele é.

II. 1 - A influência dos professores na vida de Freud

Encontramos em Freud passagens que testemunham a influência que ele próprio sofreu de seus mestres, na relação educativa. Somos até mesmo levados a acreditar que foi graças a essas influências que Freud pôde construir todo o campo teórico da psicanálise. O texto “Psicanálise” de 1926, por exemplo, traz dados importantes sobre a transferência de Freud pelos seus professores. Nesse texto, ele admite que o professor Ernest Wilhelm Von Brücke, diretor do Instituto de Fisiologia onde trabalhou por seis anos como pesquisador, teve influência sobre sua vida mais “do que qualquer outra pessoa” (FREUD, 1926, p.288). Além disso, em “Um estudo autobiográfico” (1925),

⁴ FREUD, S. Sur la psychologie du lycéen (1914). In: *Résultats, idées, problèmes*. Paris: P.U.F., 1984. t. I, p. 228. (Tradução da professora doutora Ana Lydia Santiago com base na versão francesa da obra de Freud.) Em português, FREUD, S. *Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar* (1914). In: *ESB*, v. XIII, p. 247-250.

Freud nos dá mais indícios da sua admiração pelo seu professor, ao falar do seu contentamento ao ser admitido no Instituto de Fisiologia:

no laboratório de fisiologia de Ernst Brücke encontrei tranquilidade e satisfação plena — e também homens que pude respeitar e tomar como meus modelos: o próprio grande Brücke e seus assistentes, Sigmund Exner e Ernst Fleischl von Marxow. Com o segundo, um homem brilhante, tive o privilégio de manter relações de amizade (FREUD, 1925, p.20).

Nesse mesmo texto, Freud (1925) afirma que foi graças às influências do professor Brücke que abandonou os estudos teóricos da fisiologia, para ingressar no Hospital Geral de Viena, onde se dedicaria aos estudos do cérebro.

O momento decisivo ocorreu em 1882, quando meu professor, por quem sentia a mais alta estima, corrigiu a imprevidência generosa de meu pai aconselhando-me vivamente, em vista de minha precária situação financeira, a abandonar minha carreira teórica. Segui seu conselho, abandonei o laboratório de fisiologia e ingressei no Hospital Geral como Aspirant [assistente clínico] (Idem).

Outro professor que tampouco pode ser esquecido quando pensamos em paradigmas da transferência na relação professor-aluno é Jean-Martin Charcot, médico responsável pela Cátedra de Neuropatologia na Salpêtrière, com quem Freud, sob a influência de Brücke, estagiou. No “Relatório sobre os seus estudos em Paris e Berlim” (1886), Freud escreve que a paciência, a jovialidade e o amor de Charcot ao trabalho lhe haviam impressionado e seduzido ao ponto de “limitar as suas visitas a um único hospital e a buscar os ensinamentos de um único homem” (FREUD, 1886, p.35). Para Freud (1886), Charcot como professor era fascinante. Descreve suas aulas como pequenas obras de arte em construção; perfeitas na forma e tão marcantes que, durante todo o dia, não se poderia expulsar dos ouvidos e da mente o que era ensinado.

Na nota do editor precedente ao obituário⁵ escrito por Freud, em 1893, dias após o falecimento de Charcot, encontramos um trecho no qual Freud descreve em carta à sua futura esposa todas as mudanças ocorridas em sua vida e carreira graças à influência desse professor. Assim diz:

Acho que estou mudando muito. Vou dizer-lhe detalhadamente o que me está afetando. Charcot, que é um dos maiores médicos e um homem cujo senso comum tem um toque de gênio, está simplesmente desarraigando minhas metas e opiniões. Por vezes, saio de suas aulas como se estivesse saindo da Notre Dame, com uma nova ideia de perfeição. Mas ele me exaure; quando me afasto, não sinto mais nenhuma vontade de trabalhar em minhas próprias bobagens; há três dias inteiros não faço qualquer trabalho, e não tenho nenhum sentimento de culpa. Meu cérebro está saciado, como se eu tivesse passado uma noite no teatro. Se a semente frutificará algum dia, não sei; o que sei é que ninguém jamais me afetou dessa maneira... (Freud, 1893, p.19-20).

Muitos outros nomes, como Hammerschlag e Brentano, poderiam ser citados para exemplificar a transferência despertada por Freud por vários de seus professores, mas julgamos que os exemplos aqui citados servem para demonstrar que, na escola, mais do que o conhecimento, o que influencia o aluno a se dedicar ou não aos estudos é a relação transferencial com o outro (algum professor em especial).

II. 2 – A transferência como motor do saber

Ainda hoje, encontramos na literatura exemplos de transferência entre aluno e professor, os quais demonstram que esse fenômeno é atual e que não cessa de se produzir nas mais diversas relações, entre elas a relação pedagógica. No livro “O desejo

⁵ FREUD, S. Charcot (1893). *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*, vol.III, Rio de Janeiro, Imago, 1994.

de ensinar e a arte de aprender⁶” (2004), o escritor Rubem Alves, por exemplo, descreve um importante caso de transferência entre ele próprio e uma professora que tivera na infância.

Conta-nos o escritor que, em 1942, quando ele estava no primeiro ano do Grupo Escolar Brasil, na cidade de Varginha – interior de Minas Gerais –, onde vivia com os seus pais, teve uma professora que muito o marcou. O nome dela era Clotilde; dona Clotilde como era chamada pelas crianças. Todos os dias, diz Rubem Alves (2004), dona Clotilde, que era mãe de um bebezinho, sentava-se numa cadeira no meio da sala de aula, onde todos podiam vê-la e, em seguida, desabotoava a blusa e puxava para fora o seio para dar de mamar ao seu filho. Essa atitude da professora o fazia ficar de “boca aberta”, pois, para ele, aquele era o seio mais lindo que poderia existir. Ao final da aula, era comum os alunos fazerem fila junto a dona Clotilde, numa disputa acirrada, para ver quem ganharia o direito de carregar o seu material, a sua pasta. Aquele que recebia esse privilégio era invejado pelos demais. “Quando o aluno gosta de um professor e admira aquilo que aprende com ele, carrega as pastas mais pesadas”, diz o autor. Por amor a quem ensina, o aluno é capaz de aprender até as coisas de que não gosta. Para Rubem Alves (2004), “quando se admira um mestre, o coração dá ordens à inteligência para aprender as coisas que o mestre sabe. Saber o que ele sabe passa a ser uma forma de estar com ele. Aprendo porque amo, aprendo porque admiro” (p.35).

Dona Clotilde marcou de tal maneira a vida de Rubem Alves que, mesmo na vida adulta, jamais pôde esquecê-la. Nas palestras que o autor ministra para educadores, o nome de dona Clotilde é sempre lembrado. Foi em uma de suas palestras, inclusive, realizada na cidade de Cambuquira, que ele, depois de anos, teve novamente notícias de sua professora amada. Um participante, ao ouvir os relatos sobre dona Clotilde,

⁶ Alves, Rubem. *O desejo de ensinar e a arte de aprender*. Campinas: Fundação Educar D’Paschoal, 2004.

informou ao escritor algo que o deixaria radiante de felicidade: ao contrário do que se pensava, sua professora ainda estava viva, embora o informante também tivesse perdido o contato com ela.

Ao retornar a São Paulo, Rubem Alves, ainda surpreso com a notícia que tivera, publicou um texto no jornal Folha de São Paulo referindo-se a sua professora e pedindo informações. Por meio desse artigo, o escritor conseguiu reencontrar a educadora de sua infância, que já contava 92 anos de idade, mas estava lúcida e mostrava-se cheia de indagações.

Em um almoço possivelmente regado de boas lembranças, Rubem Alves soube, então, que dona Clotilde jamais abandonara a sua vocação de ensinar. Aos 92 anos, ainda fazia parte do corpo docente da UninCor (Universidade do Vale do Rio Verde), onde, aos 90 anos, havia defendido a sua dissertação de mestrado. Nessa ocasião, Rubem Alves, além de presentear dona Clotilde com um dos livros de sua autoria, homenageou-a com mais um artigo, intitulado “À dona Clotilde, modesta professora”, publicado no Folha *online*⁷ em 30/11/2004.

Rubem Alves (2004) interpreta seu amor pela professora articulando o objeto seio ao conhecimento. Para o autor “quem não tem seio carrega pasta” (p.34). Ele próprio traduz essa metonímia para a pedagogia, dizendo que, com frequência, os alunos são capazes aprender coisas difíceis (carregar a pasta) em virtude da admiração que sentem pelo professor. É possível aprender uma coisa de que não se gosta por se gostar da pessoa que a ensina, e isso porque, conforme o autor, o amor faz a magia de unir coisas separadas, até mesmo contrárias. Não guardamos uma coisa que pertenceu à pessoa amada? – nos interroga o autor. Porém, a coisa não é a pessoa a quem se ama, mas, conforme defende a psicanálise, a coisa está impregnada pela pessoa amada. O

⁷ www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u974.shtml

próprio Rubem Alves (2004) diz guardar um peso de papel que pertenceu a seu pai já falecido. É como se através do objeto amado fosse possível se aproximar da pessoa ausente e agradá-la. Para o autor, o mesmo processo ocorre na educação:

quando se admira um mestre, o coração dá ordens à inteligência para aprender as coisas que o mestre sabe. Saber o que ele sabe passa a ser uma forma de estar com ele. Aprendo porque amo, aprendo porque admiro. Sabendo o que ele sabe eu carrego a sua pasta [...] (p.34-35).

O cartunista Ziraldo também pode ser citado quando o assunto diz respeito aos afetos despertados pelos alunos em relação aos professores. De maneira semelhante a Rubem Alves, Ziraldo ainda hoje guarda com enorme carinho as lembranças de dona Candinha, a professora por quem foi seduzido na infância. Piedade Rosa Diogo – atriz escolhida por Ziraldo, devido à semelhança com a sua professora da infância, para interpretar a personagem “Professora Maluquinha” em eventos e apresentações – chegou a afirmar em entrevista à Folha *on line*, em 2001⁸, que o livro “Uma professora muito maluquinha” foi uma homenagem do autor à dona Candinha. Porém, conforme a atriz, é importante ressaltar que, para Ziraldo, a sua querida professora não tinha nada de maluquinha. Era uma professora criativa, inovadora e carinhosa e, por isso, deixou nos alunos uma marca positiva. Nessa mesma entrevista, Rosa Diogo descreve a emoção que Ziraldo sentiu ao vê-la contar as histórias do livro pela primeira vez. “Quando eu comecei a contar histórias, os olhos dele se encheram de lágrimas porque, para ele, eu conto do mesmo jeito que a dona Candinha contava”, diz a atriz.

Nesse caso, Ziraldo parece rememorar uma experiência do passado como se a vivesse no presente. A partir do fenômeno da transferência, podemos dizer que dona Candinha foi investida pelo desejo infantil de Ziraldo, de modo a ocupar um lugar especial em suas lembranças.

⁸ www1.folha.uol.com.br/folha/ilustrada/ult90u13909.shtml

Freud, Rubem Alves e Ziraldo servem para exemplificar a ocorrência da transferência na sua forma positiva. São casos em que o aluno demonstra pelo professor uma grande afeição. No entanto, devemos considerar que o amor acentuado do aluno em relação ao professor tem como variável, no seu extremo oposto, o sentimento de medo e aversão não só pela figura deste, mas também por sua autoridade e pelo seu ensinamento. Na escola, como já dissemos, o professor é o substituto de uma das imagens parentais, tornando-se, assim, objeto de transferência do aluno. Da mesma maneira que os sentimentos ternos podem ser transferidos para o professor, também toda raiva e hostilidade que antes estiveram destinadas aos pais ou a alguém muito próximo da criança podem encontrar no professor o seu novo alvo.

Em “Os atrasados não existem⁹” (2001), Anny Cordiè apresenta um estudo de caso exemplar desse aspecto negativo da transferência. Trata-se do menino Arthur, dez anos de idade, que não conseguia aprender, na escola, devido ao medo e à aflição que sua professora lhe causava durante as sessões de leitura. Arthur foi encaminhado para tratamento psicanalítico pela sua pediatra. Ele apresentava dificuldades escolares desde o início do primário, mas o que levou a sua indicação para tratamento com uma analista foram as crises de angústia que Arthur passou a ter a partir do momento que soube que sua reeducação escolar iria acabar. Arthur não suportava a ideia de ser “abandonado” pela sua reeducadora. Além disso, havia desenvolvido um estrabismo e uma hipermetropia o que o obrigavam a fazer uso contínuo de óculos.

Em uma entrevista convocada pela analista, a mãe de Arthur confessou ser autoritária e exigente com o filho, principalmente no que dizia respeito aos assuntos escolares. Dizia se ocupar da leitura do menino desde a pré-escola, assumindo as rédeas

⁹ CORDIÈ, Anny. *Os atrasados não existem*: psicanálise de crianças com fracasso escolar. Porto Alegre: Artmed, 2001.

da situação a partir do curso primário, por considerar os professores da escola insuficientes. Porém, os cuidados dessa mãe não evitaram que problemas de leitura aparecessem. Arthur, quando lia sozinho ou quando lia com a sua reeducadora, não apresentava nenhum problema de leitura, porém, ao ler diante de sua mãe ou em sala de aula, diante de sua professora regular, apresentava grandes dificuldades. Em análise, o menino confessou à analista que, quando tinha que ler para a sua mãe, ficava aturdido, pois, a cada erro a mãe gritava e dirigia-lhe um olhar furioso, que o fazia tremer. Na escola, junto a sua professora regular, o mesmo efeito se produzia. Para ele, essa professora, tal como a sua mãe, tinha um olhar fulminante, que o fazia ter muito medo da leitura.

Nesse caso, o traço que conecta o professor à figura materna é o olhar. A criança localiza no olhar a causa de seu bloqueio, aquilo que o leva a uma situação de fracasso escolar. Arthur repetia na escola as mesmas dificuldades que apresentava em casa com a sua mãe. Já com a reeducadora, que tinha, conforme Arthur, um olhar doce, tudo ia bem: sua leitura era bem sucedida, sem muitos problemas.

O trabalho de análise permitiu a Arthur descobrir que “não era idiota, mas que, de uma certa forma, era obrigado a ficar assim”(CORDIÉ, p. 60). O próprio estrabismo que acometia o menino, segundo a autora, foi uma defesa criada contra o olhar da mãe. Um modo de desviar, de olhar longe, de fugir do olhar terrível da mãe: um olho à direita, o outro à esquerda. Com a análise, o estrabismo diminuiu de intensidade, e Arthur pôde finalmente abandonar os óculos.

O medo que Arthur sentia da professora era decorrente do medo que sentia do olhar de sua mãe. Enquanto o olhar da professora dizia pouco para outros alunos e nada tinha de especial, para Arthur simbolizava o medo associado à cobrança de bons resultados exigidos pela mãe. A professora, nesse caso, foi alvo de projeções

imaginárias da criança. Não fez nada, concretamente falando, para representar o temor, mas, como possuía um traço do outro materno, acabou por ser herdeira dessa relação primordial. Na escola, o professor, por ser o representante da autoridade, facilmente é substituído pela figura dos pais – primeira figura de autoridade que a criança conhece.

No espaço da sala de aula, quando encontramos alunos dispostos a colaborar, a acatar as determinações do professor, tomamos esse motivo como indicativo da transferência positiva. A transferência positiva faz gerar no aluno amor, aceitação e respeito pelo professor. Entretanto, quando deparamos com alunos que se opõem ao professor, que desacatam as suas ordens ou que tomam a sua presença como amedrontadora, dizemos que estamos diante de uma manifestação de transferência negativa, a qual leva o aluno a odiar e a desrespeitar o professor. Como veremos mais adiante, os professores têm dificuldade para conviver com essas duas diferentes formas da transferência e de administrá-las.

CAPÍTULO III

A IMPORTÂNCIA DA TRANSFERÊNCIA NA EDUCAÇÃO

Apesar de as todas dificuldades dos professores em lidar com o fenômeno da transferência, psicanalistas que se dedicam aos estudos ligados ao campo da psicanálise e da educação são unânimes em defender que, tal como no tratamento analítico, na educação a transferência é que garante o sucesso do processo pedagógico. Não é possível ensinar se não houver transferência. O aluno deve, pois, supor ao professor um saber. A partir dessa suposição ou de sua ausência é que o professor se funda, ou não, como uma figura de autoridade.

Como a transferência se instala no processo de ensino e aprendizagem? Maria Cristina Kupfer, que se ocupa de trabalhos e pesquisas no âmbito da psicanálise e educação, defende que, na relação pedagógica, a transferência “se produz quando o desejo de saber do aluno se aferra a um elemento particular, que é a pessoa do professor” (2000, p.91). Instalada a transferência, a figura do professor é esvaziada de sentido e preenchida pelo aluno conforme sua fantasia. Transferir é, para a autora, “atribuir um sentido especial àquela figura determinada pelo desejo” (Idem). O professor, na transferência, carrega algo que é do aluno e é por este revestido de uma importância especial, a qual lhe garantirá poder e autoridade em sala de aula. O professor colhido pela transferência passa a fazer parte do inconsciente do aluno, e é a partir desse lugar em que é colocado é que será escutado, ou seja, tudo que o professor disser será escutado através dessa posição particular que ocupa no inconsciente do sujeito. Isso, conforme Kupfer (2000), explica, em parte, o fato de determinados professores marcarem a trajetória escolar de alguns alunos. Não é raro encontrarmos pessoas que testemunham que, na escolha de sua profissão, foram influenciadas pelo

seu professor favorito. Quantos não escolhem seguir a mesma profissão de seus mestres ou não foram por eles influenciados? Quantos adultos não guardam desde a infância um carinho especial por um ou mais professores? O desejo do aluno transfere sentido ao professor, sentido esse que não é possível conhecer, diz Kupfer (2000). O desejo é sempre inconsciente; “dele o professor só poderá ter por vezes alguns *flashes*, se estiver especialmente atento à sua emergência” (p.92).

Ao aluno interessa que o professor suporte o lugar a ele destinado na transferência, porém, para o professor isso nem sempre é tarefa fácil, visto que, nesse lugar, o seu sentido como pessoa é esvaziado para dar lugar a um outro que ele desconhece.

Para Kupfer (2000), na educação o melhor seria que o professor renunciasse, do mesmo modo que o analista, ao lugar de Ideal do Eu¹⁰, dado pelo aluno, pois assim deixaria de corresponder às suas expectativas contratransferenciais, ajudando-o a se livrar de seu passado infantil. Porém, a tendência, segundo a autora, é o professor fazer uso do lugar e do poder que lhe são conferidos para impor ao educando suas ideias e valores, ou seja, impor o próprio desejo. Cedendo a essa tentação, cessa o poder desejante do aluno. Ao se mostrar detentor do saber absoluto, o professor se coloca como um ser completo, possuidor daquilo que falta ao aluno e que pode completá-lo. A tarefa do professor se resumirá a contribuir para a formação de um ideal que tem uma função reguladora. O aluno, por sua vez, “poderá aprender conteúdos, gravar informações, espelhar fielmente o conhecimento do professor, mas provavelmente não sairá dessa relação como sujeito pensante” (p.93). Ficará aprisionado ao desejo do professor, tolhido no seu crescimento e autonomia intelectual. Isso tudo, é claro, pode

¹⁰ A expressão Ideal do Eu foi introduzida por Freud no texto “*Sobre o narcisismo: uma introdução*” (1914b), para designar o modelo a que o sujeito procura ajustar-se. “O que o sujeito projeta diante de si como sendo seu ideal é o substituto do narcisismo perdido de sua infância na qual ele próprio era seu ideal. O que possui a excelência que falta ao ego para torná-lo ideal é amado” (p.111).

acontecer sem que o professor tome consciência, pois, tal como o aluno, o professor também é marcado pelo próprio desejo inconsciente. O inconsciente introduz em todas as atividades humanas o desconhecido, o imprevisível, e isso torna impossível a criação de uma metodologia pedagógico-psicanalítica, uma vez que toda metodologia sugere uma previsibilidade. Sendo assim, como o professor pode aprender a ensinar levando em consideração o sujeito? Kupfer (2001) responde que, para o professor trabalhar em prol do sujeito, ele deve renunciar também a outros ideais, tal como a preocupação excessiva com métodos de ensino ou com a didática, além de abandonar as técnicas de adestramento, as recompensas e premiações.

[O professor deve], apenas colocar os objetos do mundo a serviço de um aluno que, ansioso por encontrar suas respostas ou simplesmente fazer-se dizer, escolherá nessa oferta aqueles que lhe dizem respeito, nos quais está implicado por seu parentesco com aquelas primeiras inscrições que lhe deram forma e lugar no mundo. [...] Quando um educador educa levando em conta o sujeito, poderá estar norteado, também, pela ideia de que, embora seu aluno esteja marcado e determinado por inscrições primordiais, que darão sempre o norte de seu percurso pelo mundo, e sobre os quais nada pode saber – nem o professor, nem o aluno – nada de sua aprendizagem está determinada (p.125).

Aqui, julgamos necessário ressaltar que levar em conta o sujeito, o desejo do aluno, não significa deixá-lo livre, permitindo que faça o que quiser. Na educação, muitas coisas devem ser impostas às crianças, pois se faz necessário que elas aprendam a dominar os seus instintos para se adaptarem à sociedade. Em “Novas conferências introdutórias sobre psicanálise” (1933), mais especificamente na Conferência XXXIV, Freud já dizia que é impossível conferir à criança liberdade para praticar todos os seus impulsos sem restrição, portanto, à educação cabe “inibir, suprimir e reprimir” (p.182). Porém, é importante saber o quanto proibir, quando proibir e por que meios, e que essa decisão cabe a cada educador. Na educação, o professor só pode alternar entre o proibido e o permitido se estiver investido de autoridade, se conseguir estabelecer um

lugar diferente do ocupado pelo aluno, ou seja, se estiver investido de poder e autoridade pela transferência.

III. 1 – O professor como suposto-saber

Hebe Tizio¹¹, membro do “Grupo de Investigação sobre Psicanálise e Pedagogia” do Instituto do Campo Freudiano de Barcelona contribui para o tema com importantes esclarecimentos a respeito da ocorrência da transferência na educação. A autora também concorda com o fato de a transferência se construir, como vimos com os exemplos antes citados, a partir de um traço do professor – traço próprio ou criado pelo aluno. Na concepção da autora, isso exerce uma função de causa, ou seja, motiva os sujeitos a produzirem. Tizio (2003) acrescenta ainda que, tal como na análise – onde o analista encarna para o sujeito a função de suposto saber (SsS) –, para a transferência se constituir na educação é preciso haver igualmente a suposição de saber.

Na análise, a suposição de saber leva o analisando a crer que o analista tem o saber para curá-lo; tem o que pode completá-lo. No entanto, a função de sujeito-suposto-saber jamais deve ser confundida com as atitudes do paciente, em suas convicções conscientes sobre a capacidade do terapeuta. Trata-se de uma posição estrutural, pois é o sujeito do inconsciente que supõe que o saber sobre o seu desejo, sobre aquilo que lhe falta, está produzido no analista.

Na escola, se o professor não tem o seu saber suposto pelo aluno, não terá reconhecida a sua autoridade e tampouco conseguirá estabelecer o respeito e o limite, indispensáveis na relação educativa, diz Tizio (2003). Se a demanda de análise comporta uma dimensão transferencial porque o paciente se endereça ao analista, a

¹¹ Hebe Tizio é psicanalista, professora doutora da Universidade de Barcelona, membro da Escola de Psicanálise da Espanha e da Associação Mundial de Psicanálise.

quem ele supõe um saber – saber como curá-lo de seu sintoma –, na educação esse saber deve estar suposto no professor, e o que o aluno supõe vai além dos conteúdos disciplinares. O que é suposto pelo aluno, em resumo, é que o seu professor sabe sobre o seu desejo.

Tizio (2003) difere de Kupfer (2000), ao defender que o professor, diante das demandas transferenciais dos alunos, deve assumir uma posição de não-saber, posição que não deve ser confundida com um não-saber sobre o conteúdo transmitido. O não-saber, aqui, diz respeito ao sujeito. O educador deve suportar um não saber sobre o sujeito, sobre seus interesses e apropriações, porém sem jamais renunciar ao saber sobre a práxis, pois, para ensinar, é necessário que o professor se mostre conhecedor de convicções aceitas e compartilhadas culturalmente. Na sala de aula, o professor deve se colocar como uma autoridade, deve exercer certo poder sobre o aluno, uma vez que é esta situação de dominação que determinará a natureza da transferência do educando sobre ele. A assimetria de lugares é um dos requisitos para a instalação da transferência.

Anny Cordiè, que pratica a clínica com crianças e tem um conhecimento específico sobre o fracasso e os sintomas escolares, em seu livro sobre o mal estar docente¹² afirma que, na educação, a transferência só se instala devido à assimetria de lugares entre um que sabe – o professor – e um que não sabe, mas quer saber – o aluno. A assimetria na relação de transferência remete à disparidade fundamental da criança frente ao adulto que cuida dela. O professor é, na escola, tal como os pais são em casa, a instância educativa a que o aluno deve se submeter, diz Cordiè (2003). Assim, ela também contraria o ponto de vista defendido por Kupfer (2000), corroborando o ponto de vista sustentado por Tizio (2003).

¹² CORDIÉ, A. *Malestar en el docente: la educación confrontada con el psicoanálisis*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2003.

No livro “Os atrasados não existem” (2001), ainda sobre o fenômeno transferencial, Cordiè admite a função de substituto encarnada pelo professor. Para a autora, o professor, do mesmo modo que o analista de crianças, encontra-se em meio a uma relação transferencial impregnada de conflitos atuais. Sobre a sua pessoa incidem exigências que, na verdade, deveriam se dirigir a outros, como a família, por exemplo. Pode ocorrer que o aluno decida, até mesmo, resolver a problemática edipiana na figura do professor. Os sentimentos de admiração e apego transferidos dos pais ao professor são, muitas vezes, acompanhados por sentimentos de hostilidade outrora dirigidos ao pai por seu papel de rival desempenhado na vida pulsional da criança, defende a autora. O professor, por sua vez, não se dá conta desse engano sobre a sua pessoa; não tem consciência do lugar que ocupa na economia psíquica de cada aluno e nem consegue perceber as projeções transferenciais de que é alvo.

Muitos professores, segundo Cordiè (2003), são conscientes dos movimentos afetivos que despertam em seus alunos, mas os interpretam como dirigidos diretamente a sua pessoa e ao seu modo de ensinar. Acreditam que a relação que estabelecem na escola com os seus alunos em nada diferem das relações que se podem observar na vida cotidiana, e esse desconhecimento das especificidades do vínculo com o aluno pode levá-los a cometer erros. O professor, por exemplo, pode responder às provocações das crianças com matizes de sadismo; ele pode ver-se tentado a rejeitar ou isolar um aluno que se mostre agressivo, uma vez que um comportamento desse tipo faz acender nele o medo frente à sua própria agressividade e à culpa surgida como consequência. Diante dessa postulação cabe a pergunta: o que poderia, então, ajudar o professor a ter um maior autocontrole diante das manifestações afetivas dos alunos? A submissão à análise

peçoal já havia sido um conselho dado por Freud (1933)¹³, na Conferência XXXIV, mas, como ressalta Santiago (2009), não se pode impor isso a todos os educadores ou instituir a análise pessoal como parte da formação do professor. Não resta dúvida de que o conhecimento de alguns pontos da teoria psicanalítica pode ajudar a esclarecer o professor e a deixá-lo advertido sobre os elementos de sua subjetividade que interferem na relação com os alunos. Tais conhecimentos possibilitariam ao professor ser parceiro da criança sem se deixar aprisionar pelo jogo que ela lhe propõe.

Bernfeld (*apud* Filloux, 2002) reitera decididamente a indicação de Freud (1933) segundo a qual o professor deve se submeter ao processo analítico. Caso contrário, poderá fazer de sua atuação um martírio para os alunos, uma vez que a relação transferencial e contratransferencial com estes fará emergir toda gama inconsciente do sujeito que, por ser professor – um adulto revestido de autoridade –, não se priva de exigir à criança real, àquela que se apresenta para ser educada, que encarne para ele a criança que não conseguiu ser.

É preciso ressaltar que não cremos que o professor que tenha feito análise ou que tenha conhecimento psicanalítico, com um maior autocontrole, tenha uma imparcialidade ideal e seja um modelo ideal de professor, o qual sempre conservaria uma neutralidade benevolente. Não se trata de reprimir em si toda sensação, pois não se deve esquecer que é através da própria sensibilidade que se percebe o outro. O professor deve poder compartilhar da sensibilidade do outro e ao mesmo tempo distinguir-se dela. Deve poder identificar-se à criança sem perder sua identidade.

Até agora, ao discorrer sobre a transferência, consideramos o fenômeno apenas em uma perspectiva: a do aluno. Entretanto, é sempre preciso lembrar que o professor também está sujeito aos mesmos processos inconscientes nos quais os alunos se

¹³ FREUD, Sigmund. Conferência XXXIV - Explicações, aplicações e orientações (1933). In: *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*, vol. XXII, Rio de Janeiro, Imago, 1994.

inscrevem. Se o aluno pode tomar o professor como uma reedição do passado, como algo fantasmático, há também – e isso os professores puderam nos confidenciar – os casos em que o aluno empresta para o professor algo irreal, algo que eles não sabem dizer, mas que é implicante e que torna, muitas vezes, dramático o convívio em sala de aula. Assim uma professora nos disse:

Eu não sei bem explicar o que é, mas tem uns meninos que a gente olha pra eles, no primeiro dia e diz: ah, esse não vai dar, não! A gente tenta ser profissional, né?! Então, a gente fica com aquele menino ali... o ano inteiro, mas tem algo nele que é demais! Na minha sala, mesmo, eu tenho um (aluno) que o dia que ele falta eu dou graças a Deus. Ele não é indisciplinado, nem nada, mas consegue me irritar mais do que todo mundo. Eu mudei ele de sala, sabe? Eu até expliquei para a mãe dele que a mudança era porque ele estava mais adiantado do que os outros meninos. Ele podia estar numa sala melhor! Então, ele ficou lá na outra sala dois dias e depois voltou chorando. Disse que não queria ficar lá...todo dia chorava e aí tive de aceitá-lo de volta. (Fala de uma professora da segunda etapa do primeiro ciclo de alfabetização).

Este exemplo nos dá a ideia de que, se na educação há a ocorrência do fenômeno da transferência, ele não é algo que se dá de maneira unilateral. Tanto os professores como os alunos estão sujeitos a serem tomados por esse fenômeno inconsciente e de difícil manejo. Se há a transferência por parte do aluno, o modo como o professor responde a isso gera a contratransferência. Se a contratransferência origina-se dos mesmos mecanismos da transferência e é também um mecanismo inconsciente, logo, o professor – tal como acontece com o aluno – está sujeito a repetir nas relações que mantém aspectos das suas relações primordiais. O professor não consegue ser indiferente aos afetos despertados pelos alunos e direcionados a sua pessoa, já que também age e reage por meio de circuitos inconscientes.

III. 2 – Fenômenos que dificultam a instalação da transferência

Apesar de investigações teóricas a respeito da psicanálise e educação ressaltarem a importância do vínculo transferencial, entre aluno e professor, para que a aprendizagem aconteça, nosso trabalho nas escolas públicas, ora como professora do nível básico, ora como interventora pedagógica do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Psicanálise e Educação (Nipse), permitiu observar duas situações frequentes no trabalho diário com crianças, as quais dificultam a instalação da transferência como um dos elementos favorecedores da aprendizagem.

A primeira situação se refere àquelas crianças que amam demasiadamente o professor, que se aninham ao seu “colo”, que querem abraçar e serem abraçadas, ou seja, que ficam muito próximas, mas numa proximidade que incomoda. Para essas crianças, o amor ao professor não se estabelece a partir do amor ao saber. Trata-se, de preferência, de uma dependência da criança que é reeditada com o professor. Nessa situação, talvez possamos falar, conforme Santiago (2000), de uma erotização do pensamento, já que erotizar, para a autora, equivale a sexualizar o não sexual, num processo inverso, poder-se-ia dizer, ao da sublimação.

Ao tratar da elaboração intelectual da criança, Santiago (2000), fundamentada no texto freudiano “Leonardo da Vinci e uma lembrança de sua infância” (1910b), afirma que a maioria das crianças atravessa um período de pesquisas sexuais infantis que podem ser motivadas por algum acontecimento importante como, por exemplo, o nascimento de um bebê na família ou no meio onde a criança está inserida. Nesse período, as crianças perguntam sobre tudo, mas o que no fundo querem saber é “de onde vêm os bebês”. Como a resposta não é dada pelo adulto, a criança passa a investigar, buscando descobrir a resposta sozinha. Segundo a autora, o processo de investigação

tende a ser inibido pelo desconhecimento acerca da castração e pelas falsas teorias que a sua sexualidade impõe. Ao final desse período de investigação sexual infantil – mais ou menos por volta dos seis anos de idade –, após forte repressão sexual, o impulso de pesquisa tomará três diferentes destinos resultantes de sua relação primitiva com interesses sexuais: inibição neurótica, ruminções obsessivas e sublimação.

Na inibição neurótica, depois que a atividade sexual foi recalçada, recalca-se também o desejo de saber. Assim, para Santiago (2000), a curiosidade da criança permanecerá inibida, e a atividade sexual poderá ficar limitada durante toda a vida. A educação e a religião, que tratam a sexualidade com certo moralismo, contribuem para que esse recalçamento aconteça.

No segundo tipo, ou seja, nas ruminções obsessivas, o desenvolvimento intelectual resiste à repressão sexual que o domina. As pesquisas sexuais suprimidas surgem do inconsciente, configurando-se como uma preocupação pesquisadora compulsiva, capaz de sexualizar, de erotizar o pensamento. Nesse caso, conforme Santiago (2000), toda energia libidinal é transferida para a pesquisa, e o sentimento que advém dessa atividade substitui a satisfação sexual.

Já na sublimação – o destino mais raro e mais perfeito para a pulsão –, o recalque acontece, mas, no momento em que esse recalçado retorna, há uma permissão para o saber. A libido escapa à repressão, sendo sublimada em curiosidade, e liga-se ao instinto de pesquisa para se fortalecer. A pesquisa, nesse caso, defende Santiago (2000), age livremente a serviço dos interesses intelectuais, sem ligação com os complexos originais da pesquisa sexual infantil. Através da sublimação, as crianças desviam o seu interesse para temas não sexuais, mas os questionamentos persistem na criança, pois a força da pulsão continua estimulando-a. O objeto ou a ideia para a qual o interesse se

transfere torna-se símbolo do afeto inconsciente. A sublimação, o destino mais favorável à atividade intelectual, é também o mais desejável pela cultura.

É por meio da sublimação que a criança transfere a sua energia libidinal para a atividade escolar, diz Santiago (2000). Da aprendizagem pelo jogo, a criança deve passar a outro formato de saber: aquele oferecido pela escola. As atividades escolares tornam-se substitutas do desejo de conhecer e de compreender, desejo que dominou os primeiros anos de vida da criança e culminou no Édipo, com a angústia de um problema a resolver. Através das atividades escolares, a criança tem o sentimento de se iniciar nas atividades dos adultos. O inconsciente repleto de questões encontra nisso uma satisfação. Enquanto a sublimação desvia a pulsão para atividades culturalmente valorizadas, promovendo a dessexualização do corpo e promovendo um espaço vazio onde o pensamento pode se desenvolver, a erotização pode comprometer o trabalho intelectual. A erotização, conforme já afirmava Freud (1910b), faz com que o pensamento ganhe sentido sexual. Para as crianças que manifestam o amor erotizado, o ato de estudar se torna superinvestido de sexualidade, provocando a perda do objetivo visado pela sublimação, que seria o de transferir a energia libidinal para a atividade escolar. Dessa forma, a energia e a atenção da criança se voltam para a figura do professor, e não para o conhecimento ensinado, e isso não deixa de trazer sérias consequências para o seu desenvolvimento escolar.

A pulsão de saber¹⁴ é que indica o momento em que a criança abandona a via autoerótica de satisfação, passando a se deter em tudo o que acontece ao seu redor. Nesse momento, a relação originária, iniciada na relação com a mãe, é restabelecida, já que a pulsão de saber, como qualquer pulsão, exige sempre um objeto para sua realização. Embora variável, esse objeto tenderá a ser buscado, pela criança, junto às

¹⁴ É preciso lembrar, conforme Santiago (2005), que não existe pulsão de saber no âmbito da teoria freudiana das pulsões. O termo foi introduzido para questionar o tipo de satisfação que acompanha o exercício da curiosidade intelectual.

peças que a rodeiam. Estando a pulsão de saber associada à curiosidade sexual e esta faz referência, em última instância, ao desejo dos pais e ao lugar da criança nesse desejo, eles serão os primeiros, na percepção da criança, a quem ela conferirá o saber que almeja. Posteriormente, outras pessoas entrarão, em função de algum traço que a criança inconscientemente eleja, nessa sequência de pessoas que detêm, supostamente, o saber que ela tanto procura. Com essas pessoas ela desencadeará o processo transferencial, que se constitui num aspecto essencial da aprendizagem.

Em relação a um dos problemas que nos interessa neste trabalho – o excesso de amor da criança em relação ao professor –, cabe interrogar: será que a criança que na escola manifesta uma dependência afetiva em relação ao professor está presa ao desejo dos pais e por isso não se abre para o processo de escolarização? Visto que a criança aprende a amar segundo o modelo de suas primeiras ligações amorosas, seria o excesso de amor ao professor revelador de algum impasse da criança em sua relação familiar?

Da mesma maneira que existe um laço afetivo estreito com o professor, também é observável uma recusa do aluno a tudo que venha do professor, tal como a sua autoridade, a sua presença e a sua transmissão. Consideramos, aqui, a recusa como uma variação, no extremo oposto, do amor em demasia, o outro fenômeno que também serve de empecilho à instalação do vínculo transferencial na educação.

O professor é na escola, tal como os pais são em casa, a instância educativa a que o aluno deve submeter-se. A recusa na escola pode equivaler a uma revolta contra os pais, contra os seus desejos e valores familiares. Recusando o professor, a criança recusa, conseqüentemente, o saber por ele transmitido, uma vez que o aluno não distingue o professor da disciplina por ele lecionada¹⁵. Freud, no texto “Alguns tipos de caráter encontrados no trabalho psicanalítico (1916)”, afirma que o amor é que torna

¹⁵ Sobre isso, ver Cordiè (2001).

possível a educação, seja ela de que natureza for. Na escola, não importa o conteúdo ensinado, o aluno acredita e confia no que o professor diz graças ao amor de transferência. Quando não ocorre o estabelecimento da transferência entre aluno e professor, ou seja, quando o aluno não supõe no professor um saber, a autoridade deste último fica questionada e será difícil estabelecer o respeito e o limite indispensáveis na relação educativa. Desse modo, pode-se supor que a situação de aprendizagem fica muito comprometida.

A dependência afetiva, nas formas do amor demasiado e da recusa, configura-se, a nosso ver, como obstáculo para a instalação da transferência ao saber, essencial para a aprendizagem. A recusa e o amor demasiado são dois fenômenos impróprios para a educação; um não é melhor do que o outro, ambos são inadequados. Como podemos intervir nesses fenômenos a fim de favorecer o processo de ensino e aprendizagem?

Por serem os fenômenos de recusa e de amor demasiado dois entre tantos fatores que podem dificultar a transferência ao saber e, conseqüentemente, o desenvolvimento do ensino-aprendizagem, é que nos interessa estudá-los. Interessa-nos conhecer o que as crianças e os professores podem nos ensinar sobre esses dois fenômenos, para, a partir daí, construir estratégias para lidar com tais manifestações no espaço escolar, uma vez que estudos recentes, ligados ao tema da transferência na educação, têm revelado que os professores testemunham seu incômodo com esses dois fenômenos. Importa-nos também investigar como o professor tem respondido às manifestações de recusa ou de amor demasiado de seus alunos e qual dessas manifestações considera mais difícil de suportar. Outra interrogação concerne à interferência desses dois fenômenos no processo inicial de aquisição da aprendizagem da leitura e da escrita, ou seja, na alfabetização.

Da parte dos alunos, interessa-nos saber o que está em jogo quando se recusa ou se ama demasiadamente o professor para que, de posse desses dados, possamos trabalhar com o fenômeno transferencial, buscando desenvolver mais um meio facilitador do processo de ensino-aprendizagem, e não apenas constatar a existência de tal fenômeno. Não se trata, portanto, de fazer apenas uma constatação dos impasses na esfera da educação. O estudo desses impasses visa circunscrevê-los e fundamentá-los, sem perder de vista a possível e necessária intervenção que permite um movimento sobre o que se cristaliza como impossível¹⁶ na educação.

¹⁶ Conforme Santiago (2008), o impossível de uma transmissão abrange todos os fenômenos que geram mal-estar por se apresentarem como expressão de uma resistência à ordem simbólica. Esses fenômenos podem se manifestar por parte tanto do aluno quanto do professor. No primeiro caso, verificam-se quando o aluno não se abre para o mundo – ou seja, mostra-se avesso ao saber e ao professor; no segundo, quando o impossível da transmissão se manifesta pela perda do desejo de ensinar.

CAPÍTULO IV

METODOLOGIA DE PESQUISA: A *CONVERSAÇÃO*

Entre todas as metodologias, o método da *Conversação* pareceu melhor se ajustar ao nosso objeto de pesquisa, pelo fato de nosso interesse principal estar voltado para a questão dos fenômenos subjetivos que implicitamente interferem na relação entre aluno e professor. A escolha desse método também se justifica nos resultados obtidos com sua aplicação para a pesquisa e a intervenção, no âmbito dos diversos fatores que contribuem para o fracasso escolar, que tem sido realizada pelos integrantes do Núcleo Interdisciplinar de Psicanálise Aplicada à Educação – Nipse, do qual fazemos parte. Por fim, justifica-se também pelo fato de desejarmos realizar uma pesquisa-intervenção, onde se propõe uma modificação no que se cristaliza como mal estar e como sintoma na educação.

A *Conversação* foi proposta pelo psicanalista Jacques-Alain Miller para os encontros clínicos da comunidade analítica e revelou-se um método para a aplicação da psicanálise aos sintomas da modernidade, entre os quais se podem localizar os sintomas escolares: segregação, fracasso escolar, violência escolar.

A princípio, a *Conversação* foi utilizada pelo Centro Interdisciplinar sobre a Infância (CIEN), o qual desenvolve um trabalho de aplicação da psicanálise a outros campos do saber. Lançado oficialmente em 1996, durante o IX Encontro do Campo Freudiano, ocorrido em Buenos Aires, esse centro é uma instância internacional ligada ao Instituto do Campo Freudiano de Paris. Desde sua inauguração, um grande número de laboratórios de investigação tem sido criado em diversos lugares do mundo, especialmente na França, incluindo também o Brasil, nas cidades de Belo Horizonte, São Paulo, Rio de Janeiro e Curitiba. O CIEN é composto por psicanalistas, psicólogos,

fonoaudiólogos, profissionais da Educação e do Direito, os quais são convidados pelas escolas para conversarem com as crianças e adolescentes sobre pontos de mal estar que aparecem no espaço escolar. É a partir do mal estar que o CIEN crê que se pode operar e se estabelecer a prática da *Conversação*. Através da oferta da palavra, o CIEN cria espaços interdisciplinares onde o pacto da palavra e o laço com a língua são vivificados: a fala e a escuta operam como instrumentos de resposta e tessitura do laço social. As Conversações dos laboratórios têm permitido às crianças, aos adolescentes e aos parceiros de disciplinas diversas responsabilizarem-se pelo que o falar quer dizer.

Ao propor a entrada da *Conversação* nas escolas pela “oferta da palavra”, Lacadée (1999/2000) elucida a finalidade principal dos laboratórios do CIEN¹⁷: ali é um lugar em que se pode falar. Nesse espaço, os alunos passam de sujeitos da *Conversação* para sujeitos em *Conversação*. Isso, conforme o autor, significa deixar de falar sobre os alunos para passar a falar com eles. A escola é transformada em um ambiente de vida, deixando um espaço para um saber inédito, produzido pela aprendizagem também inédita da palavra dita pela criança.

Ultimamente, como já mencionamos, a *Conversação*, como dispositivo de investigação e pesquisa com alunos e professores, tem sido proposta pela professora Ana Lydia Santiago aos pesquisadores do Núcleo Interdisciplinar de Psicanálise e Educação, os quais, entre outras atividades, desenvolvem um trabalho de pesquisa-intervenção em escolas do município de Belo Horizonte, tendo em vista a preocupação com os resultados insatisfatórios obtidos em dois indicadores de qualidade da educação: Índice de Desenvolvimento Escolar Básico (IDEB) e Avaliação Censitária (INEP, Prova Brasil). A orientação teórica do Nipse segue os passos da psicanálise no que concerne à sua ética: leva em consideração cada sujeito com sua relação singular ao

¹⁷ Os laboratórios do CIEN são formados por equipes interdisciplinares, que se dispõem a trabalhar com a *Conversação*, assumindo o desafio de tentar operar sobre os efeitos segregativos da cultura contemporânea, que incidem sobre a criança e o adolescente.

desejo tal como este se estrutura a partir da fala. Muitas vezes, os impasses dos sujeitos decorrem da impossibilidade deste singular se inscrever no que lhe é proposto como projeto universal da escolarização. Pretende-se que, no espaço da *Conversação*, esse singular possa encontrar lugar. As conversações conduzidas pela ética da psicanálise têm o uso da palavra como causalidade psíquica, e não como benefício de uma psicoterapia científica, generalizada e generalizante, que desconhece o sujeito.

Na *Conversação* não há uma entrevista coletiva, e o pesquisador se interessa pelo modo singular como cada participante entende a questão da investigação. Durante os encontros, faz-se importante apreender, além da dinâmica estabelecida entre os participantes, como o ponto de vista de um participante pode acender no outro um desejo de debater sobre questões ainda não pensadas. Assim, a *Conversação* aposta no surgimento de algo novo.

Na *Conversação*, propõe-se um tema, mas não há um consenso em relação ao ponto que se vai atingir com a conversa ou ao resultado que se vai obter. O objetivo não é produzir um enunciado coletivo, mas uma associação livre coletivizada, como propõe Miller (2003). Nesse sentido, não há um roteiro com perguntas pré-estabelecidas. A preocupação maior do pesquisador é a de promover a *Conversação*, ou seja, a associação livre coletivizada, apostando que algo dito por um possa tocar o outro subjetivamente e, se isso acontecer, passa-se do “blablablá” queixoso para outra relação com a palavra. A *Conversação* não é o gozo de uma tagarelice qualquer. É uma palavra que repousa e se sustenta num pacto simbólico de reconhecimento e respeito, que produz um tratamento peculiar do gozo. Para Eric Laurent (*apud* Lacadée, 1999/2000), a prática do laboratório de *Conversação* possibilita que cada sujeito depare com identificações que o colocam à mercê do Outro, e ali pode passar pelo processo de deslocamento desse lugar.

Outra preocupação do pesquisador diz respeito à coordenação do tempo dos encontros, o qual deve ser previamente estabelecido com os participantes.

A *Conversação* busca oferecer, a cada integrante da conversa, a palavra para expressar o seu ponto de vista ou o modo como foi tocado por um determinado assunto. Esse dispositivo visa tocar o ponto de real do sujeito, indo além da ficção de cada um, buscando o sem sentido que provoca surpresas.

Por todos os motivos acima expostos é que optamos, neste trabalho, por fazer uso da *Conversação* como metodologia de pesquisa-intervenção, lembrando que, aqui, essa mesma metodologia é utilizada tanto com as crianças como com os professores, em dois momentos distintos.

IV. 1 – O passo a passo das *Conversações*

Descreveremos agora o caminho percorrido para obtenção dos dados e resultados da pesquisa, lembrando que o primeiro passo executado foi a escolha da escola pública onde realizaríamos a pesquisa. O motivo que nos levou a escolher a escola pública foi o de trabalharmos na rede municipal ora como professora do Ensino Fundamental ora como interventora pedagógica do Núcleo Interdisciplinar de Psicanálise e Educação – Nipse e o fato de todas as questões motivadoras da pesquisa terem partido das observações feitas nesse espaço escolar.

Durante o tempo em que passamos na escola, observamos a presença dos fenômenos transferenciais entre aluno e professor, bem como a presença dos fenômenos de recusa e de amor erotizado, os quais dificultam a instalação dos primeiros. Notamos também a impotência do professor diante da ocorrência desses fenômenos e como estes interferem na dinâmica da sala de aula. Esses fatores foram os que contribuíram para suscitar em nós o desejo pela pesquisa proposta. Vale esclarecer que a escola escolhida,

apesar de também pertencer à rede pública municipal, não coincide com aquela na qual trabalhamos. Escolhemos uma escola distinta, a fim de controlar, com isso, a interferência de algumas variáveis em nosso trabalho, tal como a resistência dos professores e alunos em nos testemunhar fatos relacionados ao cotidiano escolar. Desse modo, elegemos para realização da pesquisa uma escola situada na zona Leste de Belo Horizonte, onde uma das principais queixas dizia respeito à não-aprendizagem da leitura e escrita por parte das crianças. Assim, como desejávamos trabalhar com as crianças e os professores do ciclo de alfabetização, julgamos interessante investigar junto a essa escola se os fenômenos da dependência afetiva – nas formas de recusa e de amor demasiado ao professor –, ou seja, se a ausência de transferência entre aluno e professor seria um dos fatores que poderiam estar impedindo os alunos de avançarem no processo de apropriação da leitura e da escrita.

Contatada a escola e obtida a sua autorização, levantamos junto à coordenação o número de salas de primeiro ciclo (ciclo da alfabetização na proposta Escola Plural), existentes no segundo turno, no qual, pela compatibilidade de horário, realizaríamos a pesquisa.

A escolha das salas de primeiro ciclo se deveu ao fato de que nos interessava trabalhar apenas com as crianças em processo inicial de escolarização, uma vez que um dos nossos objetivos era o de identificar como os fenômenos da dependência afetiva interferem na aquisição da aprendizagem da leitura e da escrita, nos anos iniciais. Entretanto, faz-se importante ressaltar que esses fenômenos não se limitam ao ciclo de alfabetização. Esses fenômenos podem ocorrer em qualquer ciclo ou nível de formação, mas são mais facilmente observáveis no trabalho com crianças menores.

Identificadas as salas de primeiro ciclo, o passo seguinte foi contatar os professores e convidá-los para participar da pesquisa, esclarecer o nosso objeto de estudo e coletar os nomes das crianças indicadas por eles para a participação.

Em cada uma das quatro salas de primeiro ciclo tomadas como objeto de nossa pesquisa, os professores nos indicavam não menos que dois alunos, os quais, na percepção deles, demonstravam uma recusa pelo professor e pelo saber. Os casos que sugeriam um excesso de amor por parte do aluno em relação ao professor se mostraram menos frequentes.

Cabe esclarecer que a seleção dos alunos por meio da indicação do professor – e não pela observação da pesquisadora – se justifica uma vez que, conforme Santiago (2005), é o professor que aponta o problema. E, como já dissemos, interessava-nos pesquisar os fenômenos de amor demasiado e de recusa – seja do professor pelo aluno ou do aluno pelo professor – como problemas, como empecilhos para o estabelecimento do vínculo transferencial na educação, e não como fenômenos em si. Contudo, sabemos que o professor, ao indicar um ou outro aluno, não conseguirá se manter neutro. Em suas indicações estará presente uma série de elementos inconscientes que interferirão na escolha que fizer, ou seja, estará presente a contratransferência. Assim, antes que tomássemos os alunos indicados para *Conversação*, fez-se necessário trabalhar com os professores, buscando recortar a contratransferência, ou seja, separar o que era do professor, e não do aluno por ele indicado. Desse modo, a *Conversação* com os professores, além de buscar atingir parte dos objetivos propostos com a pesquisa, teve por finalidade constatar até que ponto a recusa ou o amor demasiado do aluno, por eles sugeridos, não passava de uma mera fantasia ou de uma recusa do próprio professor em relação ao aluno, e não uma manifestação afetiva da criança em relação ao professor.

Essa conversa com os educadores foi o que nos apontou, de fato, os alunos com as quais realizaríamos a pesquisa.

IV. 2 – A *Conversação*: sua aplicação e os sujeitos da pesquisa

Tomamos como sujeitos da pesquisa oito professores (sete professoras e um professor) do primeiro ciclo de formação da Escola Plural, os quais declararam, numa pré-seleção para a pesquisa, já ter experimentado em sua prática docente os fenômenos de amor demasiado e de recusa, objetos desta pesquisa. O grupo de participantes voluntários constituiu-se a partir do contato direto com os professores por meio da escola, e as reuniões transcorreram, por escolha deles próprios, na instituição escolar onde trabalhavam, uma hora antes do início do segundo turno de trabalho. A pesquisa-intervenção é sempre realizada no espaço da escola, contudo, pensamos, inicialmente, em realizar as reuniões fora do espaço escolar por acreditar que, distantes do ambiente de trabalho, os professores poderiam ter maior liberdade de expressão, visto não se encontrarem entre pares, o que poderia ser um fator inibitório, principalmente quando a conversa gira em torno dos impasses experimentados na sala de aula. Essa hipótese não se verificou, e os próprios professores optaram pelo espaço escolar.

Foram realizadas cinco *Conversações*, cada uma com uma hora de duração. A maioria dos professores preferiu que estas não fossem gravadas e, portanto, durante os encontros, buscamos anotar as falas que nos pareciam de maior relevância. Ao final, foi feita mais uma reunião com o objetivo de discutir o material investigado, na qual os professores tiveram oportunidade de confrontar suas declarações, se reposicionar e avaliar os efeitos do trabalho.

A frequência às reuniões não foi regular: embora a maioria dos professores

estivesse presente em todos os encontros, às vezes ocorreu de faltarem um ou dois, o que não extinguiu a riqueza do material produzido pelos demais. A expectativa dos participantes, como enunciaram, foi a de que a sua participação na pesquisa aumentasse os seus conhecimentos acerca dos fenômenos transferenciais enfrentados no cotidiano escolar, que não deixam de causar prejuízos ao bom desenvolvimento do ensino. Desejavam descobrir também qual a sua responsabilidade no estabelecimento ou não desses fenômenos na relação com o aluno.

Todos os participantes receberam um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE, redigido conforme instruções do Comitê de Ética em Pesquisa – resolução CNS 196/96 – COEP, para análise e assinatura.

No primeiro encontro, a *Conversação* dos professores enfatizou, sobretudo, a definição de transferência e a sua importância para o processo de ensino e aprendizagem. Refletiram sobre as razões que os levaram à escolha dos alunos, cujos nomes compuseram a lista dos indicados para intervenção. A *Conversação* permitiu a duas professoras chegarem à conclusão de que dois dos alunos por elas indicados não apresentavam indícios suficientes para que integrassem a lista dos alunos em situação de recusa, e, assim, solicitaram a retirada de seus nomes. Essa solicitação se configura como um dos efeitos da *Conversação*, que permite um movimento desses professores. Eles questionam a si próprios, a partir das considerações dos colegas, e se repositionam sobre o tema. No caso mencionado, reconheceram o papel essencial que lhes cabe na relação transferencial com o aluno, como mostram os fragmentos abaixo:

Bem, eu estou em dúvida sobre um dos nomes que eu te passei. Eu não estou bem certa se ele se enquadra no perfil que você está procurando. Eu não sei se há uma recusa dele não. Ouvindo o pessoal falar... eu pensei que pode ser alguma coisa minha sabe? Eu acho que eu deixo ele meio à vontade, cobro pouco. Talvez seja por isso que ele não faz as coisas (fala de uma professora da primeira etapa do primeiro ciclo).

Também tenho dúvida. Estou quase certa que ele te serve, mas vou pensar melhor. É porque a gente nunca tinha pensado sobre essas questões, sabe? Amor, recusa... a gente vive isso todo dia, mas não para pra pensar. Então, a gente fica meio indecisa (fala de uma professora da segunda etapa do primeiro ciclo).

Através dessa primeira *Conversação* com o grupo, a certeza de alguns professores deu lugar à dúvida, e o eixo do problema deslocou-se do aluno para o professor, havendo um cotejamento com as próprias palavras. Isso é um evento esperado da *Conversação*, que, quando bem sucedida, é capaz de causar a desconstrução das concepções pré-estabelecidas, a partir da reflexão que passa pela própria subjetividade. Nesse caso específico, os professores se deram conta de que, assim como o aluno, eles também estavam sujeitos a agir segundo os ditames do inconsciente. Assumiram que, do mesmo modo que são alvo dos afetos transferenciais, os alunos também podem servir de mira para os afetos contratransferenciais do professor. Esse fenômeno foi introduzido por um dos participantes da *Conversação* nos seguintes termos:

A gente faz muita coisa sem perceber que está fazendo. Às vezes resiste, e muito, em aceitar certos meninos. Só que a gente não se dá conta disso, não. O negócio é inconsciente. Muitas vezes eu faço algumas coisas e só vou perceber que fiz depois, quando chego em casa e paro pra pensar (fala de uma professora da segunda etapa do primeiro ciclo).

Os participantes reconheceram que, muitas vezes, não é apenas o aluno que recusa o professor, mas ocorre também de o professor recusar o aluno. O professor pode ter dificuldades em aceitar um aluno que fuja ao modelo ideal: disciplinado, obediente e aberto à aprendizagem. A maioria dos professores, principalmente os recém formados, atribui aos cursos de formação de professores a responsabilidade por disseminar entre eles essa imagem padronizada do aluno no que concerne à disciplina e ao

desenvolvimento normal de inteligência ou da aprendizagem. Porém, acreditamos não ser possível afirmar que esse modelo ideal de aluno, que o professor tanto deseja, seja produto apenas da transmissão dos cursos de formação. Na verdade, o ideal sempre serviu aos falantes como uma miragem que os afasta da realidade, no ponto em que esta é sempre perpassada pela falta e pela castração.

O segundo encontro pôde contar com a presença de todos os professores. O tema eleito por eles próprios foi a recusa dos alunos em sala de aula. Os professores recordaram vários impasses e relataram experiências pessoais ligadas à recusa da sua autoridade e do seu saber. O tema do amor demasiado só foi abordado nos dois últimos encontros, pois, na avaliação dos professores, esse fenômeno, além de menos comum, não causa tanto mal estar como o faz o da recusa¹⁸.

Os participantes logo perceberam que, por meio da *Conversação*, eram capazes de propor soluções e novas táticas para lidarem com as dificuldades experimentadas no dia a dia da sala de aula. A *Conversação*, além de favorecer a troca de experiências, permite a nomeação justa de algumas questões.

Foi possível constatar, com esse grupo de professores, o efeito da *Conversação* como método de pesquisa-intervenção, a saber, a produção de algo inédito, pela circulação do discurso em que muitos participam. Em outros termos, a aposta da *Conversação* consiste na possibilidade de se alcançar o particular de cada sujeito por meio da circulação do discurso entre muitos.

¹⁸ Mais adiante exporemos os motivos que consolidam essa opinião dos professores.

IV. 3 – O amor em demasia: as manifestações dos professores diante desse fenômeno

Foi possível destacar, na análise da *Conversação* dos professores participantes, que o amor demasiado é entendido, no particular desta escola, como uma carência afetiva das crianças. Para os professores, o fato de uma criança ficar muito próxima, demonstrar e demandar mais atenção e carinho do que os demais alunos é sinal de que está tentando suprir, na escola, a falta de carinho que sente em sua família. Os educadores creem que o meio social desfavorável e as famílias desestruturadas – como mostra o testemunho abaixo – são as causas do sintoma¹⁹ do amor demasiado do aluno em direção ao professor. Ao ver dos professores, o aluno que reúne essas condições busca satisfazer sua necessidade de amor não saciado no ambiente familiar.

Na minha sala tem um menino que ele fica lá”... sentadinho. Eu penso que ele está fazendo as atividades, mas, quando vou dar visto no caderno, vejo que ele não fez nada! Todo o tempo que passou dentro de sala ficou escrevendo e enfeitando cartinhas para mim. Eu já disse a ele que eu não quero carta. Eu brigo muito com ele, sabe? Mas depois eu fico com dó! A família dele é muito problemática: a mãe está presa, o pai trabalha o dia inteiro e os irmãos não ligam pra ele. Ele é um menino muito carente. Na fila ele quer ser sempre o primeiro para poder segurar na minha mão, e eu vejo que isso faz toda a diferença pra ele... Ele fica todo feliz (fala de uma professora da primeira etapa do primeiro ciclo)!

Um professor complementa:

Eh! Esses meninos são carentes demais! Tem menino que não tem ninguém por ele; que dá graças a Deus que existe escola, onde ele pode encontrar pessoas com quem pode contar. O “L”, por exemplo, é de dar dó. (fala de um professor da segunda etapa do primeiro ciclo).

¹⁹ No artigo “*Inibição, sintoma e ansiedade*” (1925-1926), o sintoma é definido, por Freud, como uma modificação inabitual de uma função do organismo, levando ao estabelecimento de um novo modo de funcionamento.

Esses fragmentos das falas dos professores evidenciam o fato de o professor explicar, com sua ideia de carência, a manifestação da criança. Pode-se dizer que, ao agir dessa forma, o professor está confundindo o seu Eu com o Eu da criança.

Outro ponto que também se evidenciou nos testemunhos dos professores é o fato de, na escola, as crianças que manifestam um amor demasiado geralmente estão entre aquelas que apresentam problemas de aprendizagem. Nesses casos, a relação professor-aluno evidencia um superinvestimento conotativo à sexualidade tal como ela é entendida pela psicanálise, e isso é o que o faz sintoma. Nessas condições, parece não haver lugar para que o interesse circule por temas culturalmente valorizados; fora do circuito do corpo. É isso que parece deixar em suspenso a aprendizagem.

O problema da interpretação dos professores – voltada para a carência social e familiar da criança – recai também sobre a capacidade cognitiva dos alunos. Os professores acabam supondo que as dificuldades de aprendizagem de alguns alunos também são resultantes de carências – sejam elas materiais, afetivas ou familiares. Isso os leva a crer que pouco podem fazer para que esses alunos tenham sucesso na vida escolar, pois o que os impede de aprender não é de ordem pedagógica. Essa construção tem como correlato a desresponsabilização do professor pelo ensino e transmissão, como já destacou Santiago (2005), em relação a outras situações em que as dificuldades dos alunos são nomeadas por fatores externos à situação escolar. A interpretação dos professores por meio da carência dos alunos, a nosso ver, aponta para uma segunda consequência: a dessuposição de saber no aluno, ou seja, os professores demonstram baixa expectativa quanto à capacidade de aprendizagem das crianças provenientes dos meios populares, o que já foi ressaltado por outros autores, como Patto (1993) e Mrech (1999).

Eu fico até com pena da “M”. Ela vem pra escola todo o dia! Já está com três anos de escolarização e ainda não sabe nem o nome

completo. Ela me escreve umas cartinhas (risos) do jeito dela, né! Ninguém sabe o que está escrito ali. Então eu peço a ela pra ler pra mim; peço pra traduzir. Há mais de um ano estou tentando alfabetizá-la, mas nada tem dado certo. O problema dela foge do meu controle... A vida dela é muito complicada. Ela vive numa pobreza que só vendo! Tem dia que ela vem com fome. Nessas condições é difícil de aprender; essa criança não aprende! Os meninos dizem que ela mora lá naquele buraco onde tem brigas; tem mortes... sabe lá o que ela presencia (fala de um professor da segunda etapa do primeiro ciclo).

A dessuposição de saber, por parte dos professores, conforme ilustrada pelo trecho acima, nos dizeres de Santiago (2008), pode fazer com que a criança se mostre ainda mais refratária ao ensino e à aprendizagem, mantendo-se aprisionada nesse lugar que lhe é dado pelo outro. “Criança que não aprende” – nomeação dada pelos professores e que, para o sujeito, pode equivaler a uma oferta de identificação, a “uma oferta de gozo, que exhibe, ao mesmo tempo, a alienação do discurso do Outro e a obturação da possibilidade de inscrição, no domínio da aprendizagem da leitura e da escrita, de um elemento particular, concernente à própria subjetividade” (p.115). A criança tende a internalizar a palavra dos professores; tende a acreditar na imagem criada por eles a seu respeito.

Outro dado que os professores também puderam nos confidenciar diz do modo como têm reagido, mesmo que de maneira inconsciente, ao amor demasiado dos seus alunos. O fato de acreditarem que esse amor nada mais é que uma carência afetiva da criança faz com que os professores tendam a suprir a carência de afeto supostamente endereçada a eles pelo aluno.

O problema do “P” é carência, sabe? Quando eu peço para vir até a minha mesa para eu tomar leitura, você precisa ver: ele cola em mim, parece que vai sentar no meu colo! Na sala, quando ele tá muito calado, eu sei que aconteceu alguma coisa, então eu espero os meninos saírem para o recreio para eu conversar com ele. Ele me conta as coisas que acontecem com a família dele e eu fico com muita dó! Tão pequeno e tão sofrido! Já tive até vontade de pedir a mãe dele para deixá-lo passar um fim de semana lá em casa, mas depois desisti (fala de uma professora da primeira etapa do primeiro ciclo).

Analisando essa fala da professora, nos termos da transferência, podemos dizer que, ao aceitar as demandas amorosas das crianças, os professores aceitam o lugar de quem tem algo a oferecer; algo que falta ao outro, que pode completá-lo. Com isso, contribuem para que o aluno continue preso nesse lugar de “carente”, ou seja, enquanto estiver sendo atendido em suas investidas, o aluno não vai desejar abrir mão do amor do professor para se dedicar ao amor ao saber.

Duas professoras, de maneira contrária ao restante do grupo, mostraram-se incomodadas com o amor demasiado de alguns alunos, descrevendo com precisão os impasses diante desse fenômeno. Na opinião de uma delas, o aluno para o qual o amor ao professor ganhou excessiva importância, geralmente, fica muito dependente: solicita a todo o tempo a presença do professor, tenta monopolizar a sua atenção, enfim, parece infantilizado, tolhido na possibilidade de crescimento e autonomia intelectual. Porém, o que todo professor busca, segundo essa professora, “é formar um aluno autônomo, capaz de tomar suas próprias decisões, mesmo que essas contrariem a vontade do professor” (fala de uma professora da segunda etapa do primeiro ciclo). Já a segunda professora justifica o seu incômodo perante o amor demasiado de seus alunos dizendo que as crianças com tal perfil desejam ficar muito “grudadas” ao professor, e que o toque, em excesso, é algo que lhe causa desconforto, pois se sente invadida. Por isso, na relação em sala de aula, diz não responder às demandas afetivas dos alunos: abraços, beijos, etc. Assim diz:

Os alunos desse tipo me incomodam porque ficam muito agarrados com a gente, querem muita atenção e carinho. A “G”, por exemplo, vive querendo me abraçar e quer ficar o tempo todo comigo. Não quer me largar nem no horário do recreio! Eu gosto dela, mas às vezes me dá uma coisa... e então eu falo: não, não vou ficar te abraçando toda hora! Vai sentar no seu lugar. Você tá vendo alguém aqui me abraçando e beijando toda hora? Eu falo isso, mas não adianta...passa 10 minutos está ela na minha mesa novamente me entregando alguma cartinha pra me agradar! (fala de uma professora do segundo ciclo)

Apesar do posicionamento das duas professoras, o grupo manteve a ideia de que o fenômeno do amor demasiado causa menos incômodo do que o da recusa. Os participantes justificaram sua opinião dizendo que o aluno que manifesta um amor demasiado pelo professor, apesar de não participar das atividades e não demonstrar um bom rendimento nos estudos, como os demais, se mantém disciplinado em sala de aula, diferentemente dos alunos com recusa, os quais, como veremos adiante, mostram-se indisciplinados e agressivos, tornando-se, na visão dos professores, difíceis de suportar.

Ao longo dos encontros fomos percebendo um reposicionamento dos professores em relação ao seu modo de lidar com os casos de demasiado amor:

Eh! Acho que foi bom conversar porque acabamos vendo que o negócio é agir normalmente. Não tem que ficar alimentando o amor desses meninos não, mas também não precisa recusar. Tem que agir normalmente, igual você age com todo mundo (fala de uma professora da segunda etapa do primeiro ciclo).

É, não precisa a gente exceder não. Quando o menino tem que gostar da gente ele gosta. Não precisa a gente fazer nada; ele gosta e pronto. Tem professor que tem medo que o menino deixe de gostar dele, mas vimos que não é isso que acontece (fala de uma professora da primeira etapa do primeiro ciclo).

Os professores aos poucos foram percebendo que o excesso de amor demonstrado pelas crianças a eles não era resultado de uma carência afetiva ou de uma negligência familiar, e que, por isso mesmo, não tinha que ser respondido. Saber de tudo isso não forneceu ao educador uma técnica de trabalho, mas foi certamente um esclarecimento que modificou sua relação com seu aluno.

IV. 4 – A recusa como fenômeno insuportável para os professores

O fenômeno de recusa, conforme já mencionamos, faz com que a criança, de maneira radical, se oponha a tudo que é ofertado pelo professor, além de tentar anular a sua presença e a sua autoridade. Nesses casos, o professor pode encarnar para a criança algo ilusório, um traço fantasmático que, tomado como real, fica difícil de suportar. Essa recusa do professor, por parte da criança, gera também a recusa do saber por ele transmitido, uma vez que os alunos não distinguem o professor da disciplina por ele lecionada²⁰. Na escola, mais do que o conhecimento, o que influencia o aluno a se dedicar ou não aos estudos é a relação transferencial com o outro (algum professor em especial). Freud, no texto “Alguns tipos de caráter encontrados no trabalho psicanalítico (1916)”, já dizia que é o amor que torna possível a educação, seja ela de qualquer natureza.

Nos fenômenos de recusa, a inibição sintomática e, conseqüentemente, os problemas de aprendizagem surgem porque a criança, de forma inconsciente, transfere para o professor problemas que tem com a família ou com alguém muito próximo. Nesses casos, a pulsão de saber pode ser interdita, e o desejo de saber abandonado. Desaparecendo o desejo de saber, é impossível a configuração do sujeito suposto saber e, conseqüentemente, o estabelecimento da transferência entre aluno e professor. Nesse caso, a aprendizagem não ocorre, pois o aluno não tem no professor o fiel depositário de seu desejo.

As *Conversações* permitiram-nos evidenciar que os professores, também nesses casos, têm uma interpretação sobre os problemas de aprendizagem dos alunos. Na visão deles, as crianças que manifestam a recusa pelo professor e, conseqüentemente, pelo saber por ele transmitido têm problemas de aprendizagem porque são desinteressadas,

²⁰ Sobre isso ver Cordiè (2001).

indisciplinadas e provenientes de famílias omissas, que não se preocupam com o desempenho escolar dos filhos.

Na minha sala o “B” não faz nada. Ele nem abre o caderno! Fala que não vai fazer e não faz. Eu já fiquei doente por causa dele. Ele me fazia muita raiva, me deixava muito angustiada. Ele parece que vem para a escola só pra bagunçar e desrespeitar o professor. A diversão dele é essa. Já chamei a mãe dele, na escola, não sei quantas vezes, mas ela não aparece. Um dia desses apareceu a avó, mas não resolveu nada (fala de uma professora da terceira etapa do primeiro ciclo).

Eu também acho que a família é responsável pelo que o menino é aqui com a gente. Se o menino é educado como deveria ser, ele vem pra cá e respeita a gente. Mesmo sem gostar do professor ele respeita, faz as atividades por que sabe que aquilo é bom pra ele. A família ensina isso. Mas essas famílias nossas aqui não ensinam aos meninos nada. A escola pra eles perdeu o verdadeiro significado. Virou assistencialismo: bolsa-escola, bolsa-família, kit de material (fala de uma professora da primeira etapa do primeiro ciclo).

Também aqui se percebe que a interpretação do fenômeno de recusa, pelo professor, provoca nele uma desresponsabilização. Os professores localizam o problema fora do contexto escolar, onde, conforme afirmam, nada podem fazer. Nesse sentido, a imobilidade do educador inviabiliza sua disponibilidade para lidar com o desejo de saber de seu aluno ou com seus possíveis impasses.

Por meio das *Conversações* constatamos que, na sala de aula, o professor constrói algumas saídas para lidar com o fenômeno da recusa manifestado por alguns alunos. A primeira dessas saídas encontradas pelo professor é manter o autocontrole para não entrar no jogo do aluno, para não responder da mesma maneira. Assim dizem:

Eu chamo a mãe na escola, mas ela não resolve nada. O “V” não respeita ela. Então, eu cansei... falei: oh, se a família não dá conta não sou eu que vou dar. Agora é assim: se ele quer fazer ele faz, se não quer eu também não insisto. Ajo como se ele não estivesse lá na sala. Até finjo não escutar os xingamentos dele pra mim, mas no fundo, no fundo eu fico me controlando... A minha vontade era de

também falar umas poucas e boas pra ele (fala de uma professora da terceira etapa do primeiro ciclo).

Por meio dessa fala percebe-se que há um desejo de enfrentamento, porém o professor não cede aos seus impulsos. Esse desejo acontece porque o professor acredita que todos os atos indisciplinados ou agressivos do aluno são dirigidos a sua pessoa. Não tem conhecimento dos fenômenos que permeiam a relação professor-aluno.

Outra maneira de lidar com a recusa dos alunos é adoecer. Os professores perdem o desejo de ensinar e se deprimem.

Eu já fiquei doente por causa dele. Tive depressão. Ele me fazia muita raiva, me deixava muito angustiada (fala de uma professora da terceira etapa do primeiro ciclo).

A gente não está mais dando conta não. A vontade que se tem é de desistir. A gente se desgasta muito com eles, pois além de não fazer, eles não deixam que você faça. Mais do que fazer bagunça eles querem é tirar a gente do sério (fala de uma professora da segunda etapa do primeiro ciclo)!

O que não vai bem na escola, conforme já pôde ser evidenciado em outras pesquisas²¹, interfere de modo significativo na subjetividade dos professores, chegando a produzir sintomas tais como a depressão, os transtornos de ansiedade e o desânimo expresso no desejo de desistir do magistério. Isso é a situação escolar provocando angústia, impedindo, de diversas formas, que o professor vá à escola. Os frequentes adoecimentos somáticos ou psíquicos são, nesse sentido, os inúmeros recursos de que o professor lança mão para evitar ir de encontro à “situação traumática”. É importante que o professor seja esclarecido de que os sentimentos manifestos pelos alunos na relação de ensino e aprendizagem não são evocados por ele e tampouco dirigidos a sua

²¹ Dados semelhantes foram evidenciados por Miranda (2006), na dissertação apresentada ao programa de pós-graduação em educação da FAE-UFMG, intitulada: *O mal-estar do professor frente à “criança-problema”*.

pessoa. Portanto, um melhor conhecimento dos fenômenos transferenciais na escola poderia ajudar os professores a se sentirem mais confortáveis em sua prática.

O desconhecimento das especificidades do vínculo com o aluno leva o professor a buscar a terceira saída: o remanejamento do aluno com recusa para outra sala. Com tal atitude, busca dissipar o mal estar ocasionado pelo seu fracasso diante da hostilidade dos alunos.

Vocês sabem, né? Eu peço para remanejar pra outra sala. Porque se de repente o problema for comigo, então, ele ficará bem com a outra professora (fala de uma professora da segunda etapa do primeiro ciclo).

A “F” é terrível comigo. Só comigo. Passei a metade do ano tentando cativar essa menina, tentando fazer o meu profissionalismo falar mais alto, mas agora eu cansei...isolei. Ela fica lá sentada e eu finjo que não vejo. Distribuo a atividade para todas as crianças e salto a carteira dela. Não aguento mais olhar, tomei raiva mesmo (fala de uma professora da segunda etapa do primeiro ciclo).

O professor, ao se defender das investidas hostis das crianças, através do remanejamento – nem sempre aceito pelos alunos remanejados –, pode criar com isso um círculo vicioso, no qual o aluno, ao se ver afastado pelo professor, poderá se tornar ainda mais agressivo e arredio, enquanto o professor vai se sentindo cada vez mais impotente diante da situação. Em outras palavras, se, por um lado, determinados alunos geram mal estar no professor, por outro lado, o modo como o professor maneja os conflitos pode agravar ainda mais a situação, concentrando o mal estar numa relação em que tanto professor quanto aluno estão fadados ao fracasso.

Ao final das *Conversações*, pôde-se notar uma mudança no modo como alguns professores lidavam com a recusa e a agressividade dos alunos. Antes, se o remanejamento, o autocontrole e o adocimento eram as saídas encontradas para esses impasses, após as *Conversações* notou-se uma disposição dos professores em

experimentar outras possibilidades, no sentido de trazer o aluno para perto, de tentar conquistar a sua confiança.

Essa semana eu tentei agir diferente com o “B”. Tentei me aproximar mais dele, pois eu estava bem distante. A mal-criação, a falta de respeito tinham me feito afastar muito dele. Eu percebi que estava muito estressada com ele. Tentei não, né...ainda estou tentando. Nesses dois dias ele ficou bem: não saiu da sala e resolveu toda a avaliação (fala de uma professora da terceira etapa do primeiro ciclo)

Notamos também que o fato de esclarecermos ao professor que o fenômeno de recusa, tal como o do amor demasiado, não é dirigido diretamente ao professor fez com que se tornassem menos angustiados, pois, para alguns professores, não ter o amor e o respeito do aluno era algo extremamente angustiante e difícil de suportar.

CAPÍTULO V

O INÉDITO PARA AS CRIANÇAS: A OFERTA DA PALAVRA

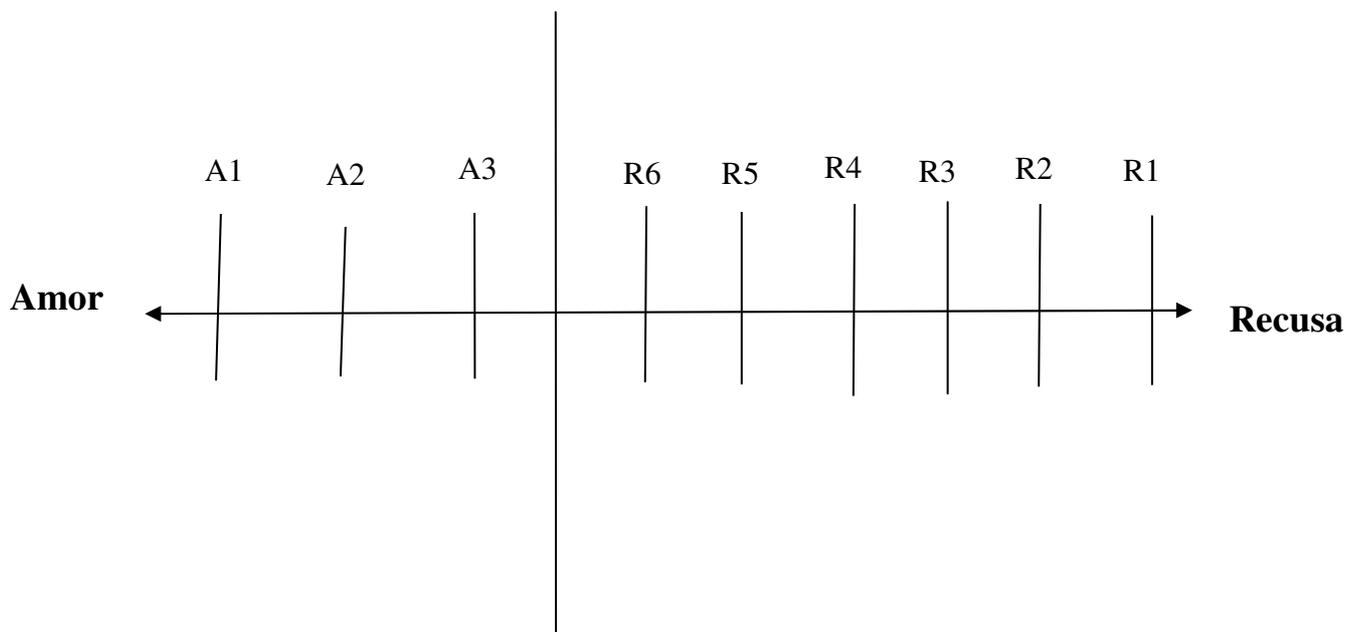
A lista final, montada e reformulada pelos professores a partir da *Conversação*, incluía 13 alunos, os quais constituíram, a princípio, o grupo de estudo sobre os temas da recusa e do amor demasiado. Em uma reunião com esse grupo de alunos, foi explicitada, logo de início, a proposta do trabalho, bem como os motivos que levaram os professores a sugerir cada nome. Esclareceu-se também que eram livres para participar ou não e que a escolha de cada um não ocasionaria nenhuma sanção por parte da escola. Depois disso, todos se mostraram empolgados em participar e levaram para casa o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, redigido conforme orientação do Comitê de Ética da Pesquisa, para autorização dos pais. Dos 13 alunos que levaram o TCLE em busca da autorização dos pais, somente nove o devolveram assinado. Os outros quatro alunos disseram tê-lo entregado aos pais, mas não souberam dizer os motivos que os levaram a não assiná-lo. Esses alunos, mesmo sem a autorização devida, insistiram em participar da pesquisa, mas não pudemos aceitá-los. Dessa maneira, foram realizadas as *Conversações* apenas com os nove alunos.

No grupo de alunos participantes da pesquisa, seis tinham sido indicados por seus professores com a queixa de que, em sala de aula, se mostravam hostis, não respeitavam a autoridade e o que foi combinado na turma e, além disso, se recusavam a executar as atividades propostas. Os outros três alunos foram indicados como crianças extremamente afetuosas, disciplinadas na sala de aula, mas muito solícitas, buscando agradar demais o professor. Essas crianças utilizam a maior parte do seu tempo em sala de aula com desenhos e cartas de amor ao professor.

Optamos pela realização das reuniões na escola, em um horário que não coincidissem com o horário regular de estudo das crianças. Desejávamos, dessa maneira, evitar problemas que pudessem interromper o desenrolar da pesquisa, como, por exemplo, a ausência dos alunos às reuniões devido a avaliações, atividades extraclasse, etc.

Entre os alunos selecionados para a pesquisa, quatro faziam parte do programa Escola Integrada e passavam todo o dia na escola, participando de oficinas e atividades esportivas, o que contribuiu para que estivessem presentes em todos os encontros, enquanto a frequência dos demais foi se dando de maneira irregular, porém sem comprometer o bom desenvolvimento da pesquisa e a riqueza do material coletado.

As quatro *Conversações* foram realizadas às terças-feiras, no intervalo de mudança de turno (das 12 às 13 horas), horário de em que as crianças do programa Escola Integrada estão com tempo livre. As demais crianças – não participantes do programa Escola Integrada – tiveram a autorização dos pais para, nesses dias, chegar à escola uma hora antes do início das aulas. As *Conversações* conservaram-se fiéis aos princípios que as orientavam: permitir às crianças falarem sobre o amor demasiado e a recusa pelo professor. A elas era dada a oportunidade de construir, de inventar uma resposta própria, que fosse ilustrativa do seu relacionamento com o professor. A aposta que se fez é que, a partir da oferta de palavra, algo se operasse no sentido de lhes possibilitar sair dessa situação, que representa, em última instância, um fator de não-aprendizagem. Buscando favorecer a análise das *Conversações*, as crianças foram designadas da seguinte maneira:



No diagrama, a maior distância do eixo central indica maior intensidade dos fenômenos de amor demasiado ou de recusa. Desse modo, A1 equivale ao aluno com maior demanda de amor ao professor, enquanto R1 representa o aluno com maior recusa. No extremo oposto, A3 e R6 apresentam, respectivamente, um amor e uma recusa mais branda se comparada com os demais indicados. Vale esclarecer que essa organização foi feita levando em conta o posicionamento do aluno na *Conversação*, e não mais com base na avaliação anterior do professor.

V. 1 – O que nos ensinam as crianças?

V.1.1 - Primeira Conversação: A mãe, A1 e a sua fantasia de abandono:

A primeira *Conversação* iniciou-se com a apresentação de cada criança (nome e idade). A idade dos participantes variava entre 8 e 10 anos e, entre eles, seis tinham

consciência de já terem sido retidos por dificuldades na aprendizagem.

Nesse primeiro encontro, as crianças se mostraram bastante agitadas e ansiosas. Diziam não acreditar que estávamos reunidos ali apenas para conversar. Entretanto, essa desconfiança logo trouxe uma evidência importante: as crianças concluíram que, na escola, o espaço para conversa quase não existe. Diziam: “Na nossa sala só a professora pode falar e gritar também”; ou ainda: “A professora só conversa com a gente sobre atividades”.

As crianças evidenciaram o fato de, na escola, não terem voz, ou seja, serem tomadas, na interlocução professor-aluno, como um agente que só tem a receber e nada a dizer. De fato, é possível considerar que a prática pedagógica tradicional é muito centrada na palavra do professor.

Passado o momento de ansiedade, as crianças mostraram-se interessadas em saber mais sobre o que conversaríamos. Novamente foi-lhes explicado que desejávamos trabalhar com o amor e a recusa do professor, por parte do aluno e, para iniciarmos a conversa, estávamos propondo a seguinte pergunta: “Por que acham que o professor indicou vocês para participação na pesquisa”? Nesse instante, houve muita agitação. Cada criança tinha uma hipótese sobre a indicação do colega, o que provocou uma troca de acusações dentro do grupo: “O R4 sai correndo pra fora de sala. Fica lá fora matando aula”; o R1 fala com a professora que não vai fazer a atividade e chama ela de burra; o R3 fica direto fora de sala; o R2 chuta a porta da sala” – diziam todos ao mesmo tempo. Nesse momento, tivemos de retomar a palavra e explicar às crianças que cada um deveria pensar sobre os motivos que levaram à sua indicação, e não à indicação do colega. Com essa intervenção, houve grande silêncio na sala, o qual foi rompido por R1, apontado, pelos professores, como o aluno mais hostil, indisciplinado e que se recusava, categoricamente, a participar das atividades propostas, além de jamais se submeter à

autoridade da professora referência de sua turma. Vale assinalar que, durante as *Conversações*, R1 se confirmou como aquele no qual a recusa se mostrava mais acentuada. Ele disse:

Acho que a professora mandou nós pra cá porque nós faz bagunça. Às vezes eu faço coisa pra irritar a professora porque... ah, ela é chata! Ela me irrita. Dá muita raiva. Ela fica igual uma burra lá!

A fala de R1 pareceu encorajar os demais colegas a falarem. Em seguida, todas as crianças ergueram o dedo, pedindo a palavra. Deve-se esclarecer que levantar o dedo para falar foi uma proposta para essa *Conversação*, buscando conseguir melhor resultado nas gravações de áudio. As crianças participantes não apenas consentiram como também colaboraram durante todos os encontros, o que, a nosso ver, mostra uma atitude diferente do que se pode qualificar como recusa a tudo.

O segundo aluno a se manifestar foi A1 e, para surpresa da maioria do grupo, saiu em defesa da professora. Assim disse:

***A1:** É mentira do R1! A professora não é nada disso. Ela é boa, é muito boa; muito boa mesmo. O R1 é que gosta só de fazer bagunça. A professora é ótima e dá atividade boa. Eu já sei ler... sei fazer cartinha, sei desenhar.[...] Eu fico dentro de sala! Eu gosto das aulas. Eu já sei ler. Se quiser eu posso ler...eu sei ler bom. Eu já leio direto. Eu não preciso ler assim não: bo... ó... ó... la. E eu gosto de todas as professoras. De todas! Eu não odeio ninguém, mas a que eu mais gosto é a professora "M". Ela é ótima, dá atividade boa. A minha professora é tipo a branca de neve. Ela tem o cabelo assim...tipo a branca de neve.*

***R1:** Cala a boca, seu bicha, mulherzinha!*

***R5:** Eh, esse menino é maior folgado. Bochecha bicha!*

***A1:** Eu vou falar pro meu pai vir aqui, porque vocês só ficam me enchendo o saco.*

***R1:** Chama o seu pai lá que a gente bate nele também.*

Já no primeiro encontro o A1 nos deu testemunho do seu afeto pela professora, explicitando os benefícios do amor de transferência na relação pedagógica. Porém, já nessa primeira *Conversação*, evidenciamos que a atitude de A1 fez gerar, como consequência, um tensionamento entre as duas formas inadequadas de transferência – amor demasiado x recusa – pois os alunos R1, R2 e R3, num gesto de indignação contra a atitude de devoção de A1 pela professora, o agrediram dizendo:

R1: Olha só como fala o bochecha bicha!

A1: Está vendo só, ele só fica me chamando disso!

R2: Mas você é uma bichinha mesmo, seu zé! Todo mundo te bate e você nem aguenta fazer nada. Hoje, eu vou te bater de novo.

R3: Ele parece até que passa batom...olha a boca dele (risos)!

A1: Se eles não pararem com isso, agora, eu vou sair e não vou mais querer conversar!

Ao final da *Conversação*, após a saída dos colegas da sala, A1 nos pediu autorização para falar de sua mãe. Contou-nos que ela se encontrava presa havia muito tempo – não sabendo precisar o tempo exato – por envolvimento com o tráfico de drogas e que sempre às quintas-feiras ia visitá-la, sendo preciso faltar às aulas. Relatou também que morava com o seu pai e com dois irmãos e que a sua avó paterna, às vezes, passava em sua casa para arrumar as coisas quando estavam muito bagunçadas. Mostrou-se triste com a situação, mas disse que se refugiava no amor do pai, pois acreditava que ele nunca o abandonaria. O fato de A1 nos procurar para falar de sua mãe foi muito relevante, pois demonstrou que, a partir do tensionamento inicial entre as duas formas inadequadas da transferência – R1 x A1 –, houve um deslocamento desse aluno da relação com a professora para a questão essencial, que dizia respeito à sua mãe

e ao medo de abandono que sentia. Apesar de não adentrarmos nessas questões – por não ser o objetivo maior do trabalho –, consideramo-las importantes, porque permitiram ao aluno localizar onde estava a questão: com a mãe, e não com a professora. A implicação da *Conversação*, nesse caso, fez com que A1 se desse conta dos efeitos indesejáveis que o amor demasiado pela professora tinha para ele: os colegas zombavam dele e o chamavam de “bicha”.

V.1.2 - Segunda Conversação: o outro como insuportável para R2

Nesse segundo encontro, R2 chegou disposto a falar. Antes mesmo da acomodação de todos os seus colegas, ele retomou a questão inicial proposta na *Conversação* anterior, dizendo:

R2: *Eu descobri porque a professora me mandou aqui pra conversar: É porque eu mato aula; fico fora de sala.*

A3: *Eh, todo o dia você sai fora de sala e fica na porta perturbando a minha professora trabalhar! A gente fica fazendo as atividades e você fica irritando a coitada da professora.*

R1: *Cala a boca sua piolhenta, você nem sabe fazer nada.*

R4: *Essa menina é a maior fofoqueira. Não sabe das coisas e se intromete. Essa chorona. Na sala só sabe chorar. Se a professora falar qualquer coisa ela chora.*

R1: *Eh, igual um dia...a professora falou que ela tava preguiçosa, que não queria saber de fazer atividade só queria saber de colorir e ela começou a chorar: buá, buá, buá!*

R3: *Então, ela é uma preguiçosa chorona (risos)!*

R2 parecia não se importar com o embate travado entre os seus colegas e prosseguiu:

R2: Eu saio de sala todo dia, porque a professora é muito chata. Ela irrita nós. A professora irrita. Ela fica falando o dia inteiro... Fica falando, falando igualzinho a minha avó. Aí tem uma coisa que vai dando na minha cabeça e aí eu fico assim: descontrolado.

R1: Sabia que R2 foge de casa?

R3: Como você sabe disso?

R1: Eu moro perto dele, né burro. Eu vejo a avó dele procurando ele na rua.

R2: É mesmo fi, a minha vó fica falando na minha cabeça, aí eu pulo o muro e saio vazado! Igual lá na sala: a professora fica falando e escrevendo lá e eu saio vazado, ela nem vê! Fico tranquilo lá embaixo, só matando aula (risos)! Quando a diretora aparece eu escondo, porque senão ela me dá ocorrência.

A1: Por isso você não aprende nada! A professora falou que você é fraco.

R2: Hum, eu nem ligo seu bochecha bicha!

R5: A bochecha dele é rosa, parece até que passou aquele negócio assim...pra colorir.

A1: Para de me chamar disso que eu vou contar pra professora!

R4: Hum... ele já vai chorar, quer ver?

Nessa *Conversação*, pudemos evidenciar, por meio das falas de R2, que ele também fez um deslocamento do problema que tinha em casa, com a avó, para a professora, e isso é transferência. Como já foi dito nos capítulos anteriores, na transferência há o engano sobre a pessoa. A figura do professor aparece esvaziada, preenchida pelo aluno com o sentido que lhe interessa. No caso de R2, a professora encarna para ele um traço da avó difícil de suportar. Toda a implicância que o aluno sente com relação à avó é reeditada na figura da professora. Assim, tal como em casa, o

aluno foge da sala de aula na tentativa de evitar o encontro com o insuportável. Além disso, percebe-se que o tensionamento entre a recusa e o amor demasiado novamente se fez notar. Cada vez que algum dos alunos com amor demasiado se manifestava em favor dos professores, era agredido com xingamentos pelos alunos com recusa. Do mesmo modo, os alunos com amor demasiado também não deixavam de emitir suas críticas. No final desse encontro, R1 nos fez uma confidência:

R1: Eu pensei que eu não queria mais vim aqui. Eu falei que eu não ia vim hoje, mas depois eu vim.

Pesquisadora: Veio por quê? O que te fez mudar de ideia?

R1: Eu vim porque quero melhorar; quero melhorar nas atividades. Ontem eu só levantei duas vezes lá na sala. Só levantei na hora que não tinha nada no quadro.

Esse fragmento de fala serve para demonstrar que, para R1, as *Conversações* fizeram com que conseguisse se manter em sala de aula e se envolvesse um pouco mais nas atividades. A recusa pela professora tornou-se mais branda e controlada.

V.1.3 – Terceira Conversação: o professor como pai para A2 e a professora como mãe para R4

Durante os primeiros encontros, as falas de A2 revelavam, conforme a queixa do professor, uma aluna mais focada na relação pessoal e amorosa do que na aprendizagem.

A2: Eu gosto muito do meu professor. Ele é o melhor professor do mundo. Ele é muito legal: ele não briga...ele abraça! [...] Ele é bonzinho e gosta de mim. Eu trago flor todos os dias pra ele. E pirulito também. Eu faço um montão de desenhos e dou pra ele e ele fica feliz! Eu queria que o professor fosse o meu pai. Ia ser legal vim pra escola com ele todo o dia e voltar também.

R5: *E menina, o fessor nem gosta de você. Você só fica fazendo desenho, é maior preguiçosa!*

R4: *Lá na sala ela fala assim: "olha fessor, o desenho que eu fiz pra você. Uns desenhos tudo feio (risos). Nem colorir ela sabe!*

A2: *E você na aula da professora C que fica mexendo nas coisas dela e fica fora de sala, no corredor, sem a professora deixar.*

R4: *Fico mesmo, e daí, bocão, chorona!?*

A2: *Daí que a professora vai te dar ocorrência.*

R4: *Pode dá, eu nem ligo. A minha mãe não me bate e nem me xinga. Lá em casa eu posso fazer qualquer coisa que a minha mãe não importa, não importa, não importa nunca!*

Pesquisadora: *A2, o professor não pode ser o seu pai, mas pode lhe ser útil de outras maneiras, você já pensou nisso?*

A2: *O professor só pode é me ensinar as coisas da escola...as atividades.*

Pesquisadora: *Sim! E como você está se saindo com as atividades?*

A2: *Ah, atividade eu não sei fazer não. Só desenhos. Eu desenho e dou para o professor e ele fica feliz!*

R4: *Fica nada. Ele joga os seus desenhos no lixo, eu já vi.*

Nessa *Conversação*, o essencial do ponto da transferência também se fez notar: o professor como ideal do Eu. A criança fantasia a possibilidade de o professor ocupar o lugar de pai. Contudo, esse posicionamento de A2 fez com que a maioria do grupo questionasse sua forma de demonstrar o amor ao professor: criticavam os seus desenhos; falavam mal do seu modo de colorir e a chamavam de preguiçosa. Outro ponto, de igual importância, se refere ao modo como R4 se comportava na escola. Esse aluno parecia reeditar, junto à professora, os mesmos comportamentos que tinha com a mãe, em casa. Para o aluno, mãe e professora apareciam coladas, por isso, não era capaz de perceber que, diferentemente da mãe, a professora se incomodava com as suas atitudes.

V.1.4 – Quarta Conversação: A2 está aprendendo a ler e R5 quer mudar de sala

Nesse último encontro, A2 estava muito feliz. Tirou o seu caderno da mochila e logo deu início ao diálogo, dizendo:

A2: Ontem eu pedi o professor para me ajudar a fazer continha. Eu não tava sabendo fazer e ele veio até a minha mesa e eu aprendi tudo. Você quer ver o meu caderno? [...] Foi muito legal aprender! Eu achei que a continha era difícil, mas aí o professor me ensinou e eu vi que era “fácia”, facinha. Ele também ta me ensinando a escrever. Olha só o meu caderno. Eu ganhei um montão de certos e parabéns.

A1: Eu também estou ótimo. A professora disse pro meu pai. Ontem eu tirei ótimo em todas as atividades.

R2: Mas não é só você que faz atividade lá na sala, não. Ontem eu também fiz. Eu disse para a professora que eu não ia fazer, mas eu fiz.

Nesse encontro, já se pôde perceber um reposicionamento de A2. O efeito das *Conversações* fez com que ela se deslocasse da paralisação para movimentar-se em direção à aprendizagem. Algo se rompeu, fazendo com que a aluna colocasse em movimento o seu desejo de saber e se dispusesse a enfrentar o processo de alfabetização. Um movimento parecido podemos constatar com R2, o qual admitiu já realizar algumas atividades.

Logo após o depoimento de A2, propusemos a seguinte questão: “A2 diz que está melhorando nas atividades. E vocês, como estão”? R5, rapidamente, assumiu a palavra e disse:

R5: Na sala eu não tô fazendo as atividade. Não tenho vontade de fazer; não faço nada. Gosto só de fazer bagunça. Os menino briga e eu entro no meio.

R3: Você não quer aprender, quer ficar burro, puxar carroça.

R5: Vou te socar se você falar isso de novo. Eu quero aprender, mas a minha professora é chata; é nervosa! Eu quero mudar de sala. Quero ir pra sala 19, ela é forte. Lá a professora “M” é legal. Ela ensina um

monte de coisa e os menino aprende. Eu não gosto da minha sala, ela é fraca, a professora só dá atividade ruim. A aula só é legal quando ela faz gracinha e traz bala pra nós.

A1: *Você não pode ir estudar lá na minha sala, porque lá não tem vaga.*

R5: *Mentira! Tem vaga sim. A minha mãe falou que vai vim aqui e pedir pra diretora me mudar pra lá. Ela vai vir aqui depois, depois de amanhã: no dia do meu aniversário.*

Nessa *Conversação*, R5 apresentou o desejo de mudar de sala, o que é uma solução possível para os professores, sendo que essa possibilidade já havia sido pensada, inclusive, pela coordenação da escola. Entretanto, a professora de R5 mostrava-se resistente à mudança. Segundo informações da coordenadora, o temor dessa professora era de que R5 se adaptasse bem na outra sala, o que poderia indicar um fracasso seu na tarefa de educar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: DE UM LUGAR A OUTRO

A contribuição da psicanálise na leitura dos problemas da educação convida a uma reflexão sobre o fracasso escolar ou, mais especificamente, sobre as dificuldades de aprendizagem, em que seria reducionista atribuir os impasses dos alunos apenas a fatores externos, tais como diferença cultural, problema familiar e baixa condição socioeconômica, entre outros. O cotidiano da sala de aula torna-se um terreno fecundo, gerador de situações conflituosas, tensas, não apenas no que concerne à própria aprendizagem, mas também à subjetividade dos protagonistas do processo educativo. Assim, tanto os professores quanto os alunos estão presentes com toda a bagagem que lhes é própria e que será posta à prova nas relações dentro da escola.

Levar em conta a subjetividade no processo educativo impõe rever a concepção linear de motivação, segundo a qual basta estimular os alunos para obter a resposta esperada²². Torna-se necessário também questionar a concepção tradicional de educação, que reduz o processo de aprendizagem à transmissão adequada do professor. O que a psicanálise nos alerta sobre esse ponto é a presença do “impossível de educar”, ou seja, “o fato de não haver uma substituição perfeita do conhecimento do professor sobre o vazio do aluno. Sempre há um resto nessa transmissão, algo que não se substitui” (SANTIAGO, 2005, p.19). Nesse espaço de impossível, pode-se situar o desejo próprio de cada um, que guia o interesse e a motivação, assim como outros fenômenos subjetivos, dentre os quais se destaca a transferência.

A transferência, em qualquer relação professor-aluno, designa um laço de amor que se constrói sobre a base da confiança, admiração e suposição de saber àquele que ensina. O professor, nesse processo, é o intermediário do acesso do aluno ao saber,

²² Mrech (1999) já nos alertava para esse ponto.

portanto, de seu amor ao saber. Assim, instalada a transferência, o professor deve ser capaz de manejá-la, para que esse amor ao saber não seja confundido com o amor à pessoa do professor e, por outro lado, para que as características da pessoa do professor – quando não favoráveis ao amor – não gerem aversão ao saber.

Em alguns casos, o professor não chega a instituir, nem mesmo, uma situação inicial de transferência, a qual deve manejar. Surgem impasses que se impõem à inauguração da transmissão. São esses os fenômenos que nos interessaram neste trabalho e que foram designados por amor demasiado e uma forma de recusa ao professor.

Embora a transferência seja de fundamental importância para a ocorrência do processo de ensino e aprendizagem, muitas vezes, o professor encontra dificuldades para que esse processo se estabeleça. Mesmo estando investido do ideal de “ser professor” — condição importante para a instalação da transferência —, pode acontecer de não encontrar, por parte dos alunos, o reconhecimento. Depara com a recusa de algumas crianças, que vem acompanhada de situações adversas, como a indisciplina, desautorização e descaso, elementos que prejudicam a acomodação da transferência e fomentam o “mal-estar-docente”. Por outro lado, o professor pode ser alvo de um amor exacerbado por parte do aluno, o qual, tal como o fenômeno da recusa, dificultará a instalação da transferência, impondo prejuízos ao pedagógico. Numa relação marcada pela recusa ou pelo amor demasiado não há, conforme Almeida (2002), lugar para a circulação do objeto de conhecimento como objeto simbólico, representante da falta de saber do aluno e da falta de tudo poder do professor. Tanto no fenômeno de recusa como no de amor demasiado, o aluno segue obstinado em nada querer saber.

Buscando não apenas constatar a existência dos fenômenos de amor demasiado e de recusa, no espaço escolar, mas também intervir neles, adotamos como método de

pesquisa-intervenção a *Conversação*, a qual foi empregada tanto com os professores – alvos dos fenômenos – como com os alunos manifestantes destes.

Ao longo das *Conversações* fomos nos dando conta de que muitas vezes a transferência – ou melhor, o não estabelecimento desse fenômeno – é capaz de explicar a situação de não-aprendizagem dos alunos. A transferência, aos poucos, foi revelando que o amor demasiado de alguns alunos não se circunscrevia a uma carência cultural e afetiva, bem como que a recusa não significava indisciplina e omissão das famílias, como formulavam os professores a título de explicação desses fenômenos. Essas hipóteses, conforme constatamos, não se sustentaram nem na *Conversação* com os professores e nem na *Conversação* com as crianças. O que acontece é que, tanto no amor demasiado como na recusa, há um engano sobre a pessoa do professor. Este, por desconhecer a existência desses fenômenos permeando a relação pedagógica, não suporta esse engano e passa a agir como se os afetos despertados pelos alunos fossem dirigidos, exclusivamente, à sua pessoa.

Entre os casos estudados, A1, com o seu medo de abandono, se enquadrava, perfeitamente, no perfil dos alunos considerados pelos professores como carentes de afeto, provenientes de famílias desajustadas, os quais seriam os mais passíveis de apresentar problemas ligados à não-aprendizagem. No entanto, o que constatamos a partir das *Conversações* é que A1, mesmo com todos os problemas familiares que tinha, mostrou ser possível um investimento na aprendizagem, já que se encontrava alfabetizado, apresentando, segundo relato de sua professora, apenas erros ortográficos. Do mesmo modo, R5 se enquadrava perfeitamente nos moldes de um aluno indisciplinado e sem limites, e, por isso mesmo, um possível candidato, na concepção dos professores, à não-aprendizagem. No entanto, esse aluno demonstrou que as suas dificuldades de aprendizagem estavam ligadas à não-suposição de saber em sua

professora. O saber, por algum motivo, para R5 estava suposto em uma professora de uma outra sala, para onde queria migrar. Isso demonstra, mais do que indisciplina, uma ausência de transferência entre o aluno e sua professora.

As *Conversações*, em muitos casos, permitiram às crianças um reposicionamento frente ao professor e ao saber. No caso de A2, por exemplo, ao não embarcarmos na fantasia do professor como pai ideal, criada pela aluna, permitimos-lhe defrontar a realidade: o professor não pode ser o pai, mas pode ser o educador. Além disso, a resposta que a aluna nos deu, ao ser interrogada sobre o seu desempenho em sala de aula, fornece evidências de que, mais do que um demonstrativo de carência, os desenhos feitos por ela tinham por objetivo tamponar uma falta: a apropriação da escrita. Ao dizer: “Ah, atividade eu não sei fazer, não. Só desenhos. Eu desenho e dou para o professor e ele fica feliz”, a aluna parecia querer dizer que, por não poder agradar com a aprendizagem da leitura e da escrita – já que ainda não se encontrava alfabetizada –, usava do artifício do desenho. Por outro lado, sugeriu conhecer que o que torna o professor feliz é a produção do aluno, e isso contribuiu para um reposicionamento seu em sala de aula, fazendo com que passasse a participar ativamente das atividades.

Vemos com isso que a interação em sala de aula é um dos aspectos que contam para o bom desenvolvimento do ensino-aprendizagem. Quando se estabelece uma interação verdadeira, com instalação da transferência, a aprendizagem surge como um resultado já esperado. Porém, a sala de aula é o campo de uma dinâmica de forças inconscientes, que se encontram e se opõem. Do mesmo modo que o aluno pode projetar no professor as suas demandas amorosas, pode tensionar essa relação por meio de projeções de insatisfações experimentadas em seu contexto familiar. Foi isso que pudemos evidenciar no caso, a partir dos relatos de R2, durante as *Conversações*: uma reedição dos impasses que experimentava, em casa, com a avó, na figura da professora.

Desse modo, repetia em sala de aula o comportamento indesejado que assumia no ambiente familiar. De maneira semelhante a R2, a professora de R4 aparece como um suporte de um traço da mãe. Por estar muito preso a esse aspecto, o aluno não era capaz de perceber a diferença entre as duas: mãe e professora.

No geral, as *Conversações* nos possibilitaram apreender que, tanto na recusa como no amor demasiado, o professor é chamado a ocupar um lugar que transcende a prática pedagógica. Portanto, pensar a educação no âmbito da interação pressupõe considerar não apenas o saber fazer, mas também o saber ser. A tarefa de educar requer do professor tolerância às frustrações, na sua espontaneidade de fornecer e ou alimentá-las; frustrações essas que podem e devem ser adequadamente sentidas. Conhecer o aluno como alguém que deseja e que transfere emoções inconscientes deveria ser uma exigência para a formação do professor. Os professores com os quais trabalhamos puderam expressar como o saber sobre os fenômenos subjetivos expressos na relação professor-aluno pôde contribuir para a melhoria da prática pedagógica:

Pra mim foi super importante pensar sobre a importância que temos para cada um dos nossos alunos. Acho que isso nos faz pensar melhor antes de tomar qualquer atitude em sala de aula, pois a repercussão que isso terá para cada um pode ser muito maior do que a gente imagina. Acho que nós, de certa forma, somos responsáveis pelo destino desses meninos, por isso, acho que não devemos nos deixar levar pelos impulsos. Temos que pensar muito antes de agir. Não estou falando que é fácil. Acho que...é um exercício diário (fala de uma professora da primeira etapa do primeiro ciclo).

É difícil mesmo, mas acho que depois das nossas conversas fiquei bem mais tranquilo. Essa conversa tinha que ter acontecido três anos atrás, quando eu entrei aqui. Porque quando a gente chega, está cheio de vontade de fazer um trabalho legal e aí a gente se depara com uns meninos assim, que recusam, que não aprendem, e aí é muito triste. Eu ficava arrasado, achava que eu era o problema, que não sabia fazer. Agora com as nossas conversas estou bem mais tranquilo. Aprendi a não sofrer por causa do que algum menino me faz ou diz (fala de um professor da segunda etapa do primeiro ciclo).

Através da primeira fala percebe-se um movimento da professora em questionar a responsabilidade do professor diante do que não vai bem na relação com o aluno. Isso tornou possível a criatividade e a invenção, dando margem para que o inédito aparecesse. Além disso, ter consciência de que os fenômenos expressos pelos alunos não são evocados e voltados diretamente ao professor, nesse caso específico, fez diminuir a angústia e o mal estar que, em muitos casos, tensiona a relação pedagógica.

A nosso ver, é certo que o professor, no trabalho diário com seus alunos, não pode se tornar um clínico, nem pode escutar o aluno, como faz o psicanalista, dando lugar ao inconsciente. Mas pode ajudá-los a avançar em muitas questões que se apresentam no processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. Psicanálise e Educação: revendo algumas hipóteses a respeito de uma (im)possível conexão. In: *Anais do III Colóquio do Lepsip/FE-USP, 2002*. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?> Acesso em 15/03/2009.

ALVES, Rubem. À dona Clotilde, modesta professora. In: *Folha online*. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u974.shtml>. Acesso em 11/05/2009.

ALVES, Rubem. *O desejo de ensinar e a arte de aprender*. Campinas: Fundação Educar DPaschoal, 2004.

CORDIÈ, Anny. *Malestar en el docente: la educación confrontada con el psicoanálisis*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2003.

CORDIÈ, Anny. *Os atrasados não existem: psicanálise de crianças com fracasso escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FILLOUX, Jean Claude. *Psicanálise e educação*. São Paulo: Expressão e Arte, 2002.

FREUD, Sigmund. Relatório sobre os seus estudos em Paris e Berlim (1886). In: *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*, vol. I. Rio de Janeiro: Imago, 1988.

FREUD, Sigmund. Charcot (1893). In: *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*, vol.III. Rio de Janeiro: Imago, 1994.

FREUD, Sigmund. A psicoterapia da histeria (1895). In: *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*, vol.II. Rio de Janeiro: Imago, 1994.

FREUD, Sigmund. A interpretação dos sonhos (1900). In: *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*, vol.IV. Rio de Janeiro: Imago, 2001.

FREUD, Sigmund. Análise fragmentária de uma histeria (1905[1901]). In: *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*, vol.VII. Rio de Janeiro: Imago, 1988.

FREUD, Sigmund. As perspectivas futuras da terapêutica psicanalítica (1910). In: *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*, vol.XI. Rio de Janeiro: Imago, 1970.

FREUD, Sigmund. Leonardo da Vinci e uma lembrança de sua infância (1910b). In: *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*, vol. XI. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, Sigmund. A dinâmica da transferência, (1912a). In: *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*, vol. XII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, Sigmund. Recomendações aos médicos que exercem a psicanálise (1912b). In: *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*, vol. XII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

- FREUD, Sigmund. Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar (1914a). In: *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*, vol. XIII. Rio de Janeiro: Imago, 1969.
- FREUD, Sigmund. Sobre o narcisismo: uma introdução (1914b). In: *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*, vol. XIV. Rio de Janeiro: Imago, 1974.
- FREUD, Sigmund. Observações sobre o amor transferencial (1915). In: *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*, vol. XII. Rio de Janeiro: Imago, 1988.
- FREUD, Sigmund. Alguns tipos de caráter encontrados no trabalho psicanalítico (1916). In: *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*, vol. XVI. Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- FREUD, Sigmund. Conferência XIX – Resistência e repressão (1917a). In: *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*, vol. XVI. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- FREUD, Sigmund. Conferência XXVII – Transferência (1917b). In: *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*, vol. XVI. Rio de Janeiro: Imago, 1969.
- FREUD, Sigmund. Conferência XXVIII – Terapia Analítica (1917c). In: *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*, vol. XVI. Rio de Janeiro: Imago, 1969.
- FREUD, Sigmund. Além do princípio de prazer (1920). In: *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*, vol. XVIII. Rio de Janeiro: Imago, 1988.
- FREUD, Sigmund. Um estudo autobiográfico (1925). In: *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*, vol. XX. Rio de Janeiro: Imago, 1988.
- FREUD, Sigmund. Inibições, sintomas e ansiedade (1925-1926). In: *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*, vol. XX. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- FREUD, Sigmund. Psicanálise (1926). In: *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*, vol. XX. Rio de Janeiro: Imago, 1988.
- FREUD, Sigmund. Conferência XXXIV - Explicações, aplicações e orientações (1933). In: *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*, vol. XXII. Rio de Janeiro: Imago, 1975.
- KAUFMANN, Pierre. *Dicionário enciclopédico de psicanálise: o legado de Freud a Lacan*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996.
- KUPFER, Maria Cristina. *Educação para o futuro: psicanálise e educação*. São Paulo: Escuta, 2001.
- KUPFER, Maria Cristina. *Freud e a educação: o mestre do impossível*. São Paulo: Editora Scipione, 2000.
- LACADÉE, Philippe; MONNIER, Françoise. *De la norme de la conversation au détail de la conversation: le pari de la conversation*. Paris: Institute du Champ Freudien, Centre Interdisciplinaire sur L'Enfant (CIEN), 1999/2000 (Brochure).

- LACAN, Jacques. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.
- LACAN, Jacques. *O seminário - livro 8: a transferência (1960-1961)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1992.
- LACAN, Jacques. *O seminário – livro I: os escritos técnicos de Freud (1953-1954)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1992.
- MILLER, Jacques-Alain. Problemas de pareja: cinco modelos. In: _____. *La pareja e el amor*. Buenos Aires: Editora, 2003.
- MILLER, Jacques-Alain. *Percurso de Lacan: uma introdução*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.
- MILLER, Judith. CIEN: apresentação por Judith Miller. In: *Revista Correio*. Escola Brasileira de Psicanálise. Belo Horizonte: nº. 21\22, novembro de 1998.
- MIRANDA, Margarete Parreira. *O mal-estar do professor frente à “criança-problema”*. Dissertação de Mestrado apresentada, em dezembro de 2006, ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da FaE/UFMG.
- MRECH, Leny Magalhães. *Psicanálise e educação: novos operadores de leitura*. São Paulo: Pioneira, 1999.
- PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1993.
- ROUDINESCO, Elisabeth. *Dicionário de Psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.
- SANTIAGO, Ana Lydia. *A inibição intelectual na psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- SANTIAGO, Ana Lydia. O mal-estar na educação e a *Conversação* como metodologia de pesquisa-intervenção na área de psicanálise e educação. In: CASTRO, Lucia Rabello de; BESSET, Vera Lopes (orgs.). *Pesquisa-intervenção na infância e juventude*. Rio de Janeiro: Trarepa/ FAPERJ, 2008, p. 113-131.
- SANTIAGO, Ana Lydia. *A patologização da infância*. Belo Horizonte: XXVII Encontro Anual Helena Antipoff, 2009.
- TIZIO, Hebe. Reinventar el vinculo educativo. In: TIZIO, Hebe (Org.). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogia social e del psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa, 2003.