

PSICOLOGIA DA APRENDIZAGEM: UM OLHAR DIFERENCIADO PARA A RELAÇÃO PROFESSOR – ALUNO

Andréa Baggio Amaral¹

RESUMO

Este artigo procura mostrar a presença do fenômeno contratransferencial no espaço da sala de aula, bem como as suas manifestações. Para tanto, recorre a uma revisão teórica envolvendo a Psicanálise e as teorias pedagógicas, bem como suas mútuas contribuições, com ênfase na relação professor-aluno. Trabalha a categoria da contratransferência como uma categoria descritiva da relação professor-aluno, na perspectiva de uma pedagogia crítica. Aprofunda os conceitos psicanalíticos de identificação e transferência, como processos inconscientes e básicos para que a contratransferência possa acontecer, a fim de verificar as manifestações e/ou projeções das relações entre professores e alunos, bem como seus conflitos. Para verificar a presença deste fenômeno em sala de aula, utiliza dois instrumentos gráficos, o Par Educativo e o Desenho-Estória - Grafismo da Família. O primeiro procura verificar como acontece a relação entre professor e aluno e o segundo as relações familiares. A pesquisa foi realizada em duas escolas de Capivari, uma pública e outra particular. Foram observadas algumas aulas e entrevistados alguns professores e alunos. Diante da análise dos dois instrumentos gráficos e da entrevista com os professores foi possível verificar a presença do fenômeno contratransferencial. Tomar consciência desse fenômeno - contratransferência - foi importante para conscientização de que a sala de aula é um espaço de relações, tensões, influências e também aprendizagem.

Palavras-chave: 1. Professor-aluno 2. Identificação 3. Transferência 4.

Contratransferência

¹ Graduada em Licenciatura em Psicologia (1986) e Formação de Psicólogo (1987) pela Universidade Metodista de Piracicaba. Mestre em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (1997). Atualmente é professora da Faculdade Cenecista de Capivari, do Instituto Superior de Educação Cenecista de Capivari e do Colégio Piracicabano. Atua com psicóloga clínica desde 1987. Presta serviço de assessoria/consultoria em Gestão de Pessoas para empresas desde 2003. E-mail: andrea@baggioamaral.com.br

INTRODUÇÃO

O trabalho da escola está voltado para o educando, tudo o que é pensado tem, este último, como seu foco. Cabe, então, perguntar quem pensa no educador, em seu trabalho, em suas angústias, em suas noites acordado elaborando planos, provas, corrigindo exercícios? De um lado há um vazio que angustia, pois não aponta para algo concreto na direção de respaldar o trabalho docente, de outro existe o docente que, por ter recebido seus títulos, se vê capaz de administrar o espaço da sala de aula. Espaço este de pluralidades, ansiedades, tensões. De repente, o tão capacitado professor é pego por algo que está presente na sala de aula, mas que não é palpável – os sentimentos. Há, nesse espaço – a sala de aula, um deslocar de sentimentos e expectativas dos alunos em relação à figura do professor. Nele é depositado muito mais do que um papel de transmissor de conhecimentos: às vezes é professor, dividindo e compartilhando o saber historicamente acumulado; às vezes é pai e mãe, sendo desafiado a lidar com questões que dizem respeito, pelo menos em grande parte, à família como valores morais, éticos e religiosos, tendo, em última análise, de estabelecer alguns limites para que as relações escolares possam acontecer, sem prejudicar a aprendizagem.

Para compreender os sentimentos dos professores pesquisamos o fenômeno psicológico chamado *contratransferência*. Porém, para entender como este acontece é necessário abordarmos o conceito de outros dois fenômenos: *identificação e transferência*². Desvendado esses sentimentos poderemos olhar o espaço da sala de aula, colocando de lado as “ vaidades ” e alguns temores.

Enfocamos as atitudes, isto é, as reações ou tendências determinadas de comportamento em relação a qualquer estímulo ou situação e assim trabalhamos com a preocupação de Philippe Perrenoud – As competências. As atitudes são uma das vertentes da competência.

No estágio de sua gênese, uma competência passa por raciocínios explícitos, decisões conscientes, inferências e hesitações, ensaios e erros. Esse funcionamento pode automatizar-se gradativamente e construir-se, por sua vez, em um esquema complexo, em um novo componente estável desse ‘inconsciente prático’ do qual fala Jean Piaget. (PERRENOUD, 1999, p. 24).

Rey (1996) afirma que toda competência é uma síntese da literatura e dos conceitos ligados às competências transversais. Assim, conclui que toda competência é

transversal. Desta forma, está presente na escola perpassando todas as relações propostas. A competência transversal ajuda também responder que tipo de professor a escola pretende.

Ao fazermos nossos estudos, analisamos esses fenômenos conforme os princípios das principais tendências pedagógicas - Tradicional, Nova, Tecnicista e Crítico-Social dos Conteúdos -, tomando, no entanto, esta última para o aprofundamento de nosso trabalho, pois nela verificamos uma pedagogia que valoriza a escola enquanto mediadora entre o educando e o mundo social adulto e que busca desempenhar esse papel pela transmissão e assimilação dos conteúdos; que acredita que a transmissão/assimilação do conhecimento não acontece de modo passivo e espontâneo, mas, antes, que esse processo se dá pela relação dialética entre os conteúdos culturais sistematizados e a experiência social concreta trazida pelos educandos; que trabalha com conteúdos culturais historicamente situados, de forma dinâmica e que chama os educandos para que, a partir de sua realidade, possam atingir, juntos, noções mais claras e sistematizadas do conhecimento científico; que acredita que a relação professor-aluno não se caracteriza pela igualdade, mas, antes, espera que o professor exerça sua autoridade, baseando-se no domínio da matéria e dos meios de ensino, objetivando tornar esses conteúdos mais acessíveis aos alunos, de modo a facilitar a relação desses conteúdos com o cotidiano vivido pelos alunos.

Nessa pedagogia, o papel do professor assim como o do aluno estão inter-ligados ou inter-relacionados. Eles são co-participantes do processo de ensino-aprendizagem. “O papel do adulto é insubstituível, mas acentua-se também a participação do aluno no processo.” (LIBÂNEO, 1995, p. 41). Isto quer dizer que o aluno irá confrontar o novo conhecimento com os já existentes e com auxílio do professor poderá se mobilizar para uma participação ativa. Assim, como co-participantes do processo ensino-aprendizagem, professores e alunos caminham juntos. O professor, como mediador, colabora para que o aluno possa superar o senso comum, bem como o conhecimento anterior, a partir das novas vivências experimentadas em sala de aula; o aluno, a partir da colaboração do professor, tem elementos para construir o conhecimento, a partir de

² A presença da transferência em sala de aula já foi identificada em nossa dissertação de Mestrado em 1997.

aprendizagem compatível com suas experiências, vividas nessa relação, como resultado de uma participação ativa.

Para verificarmos as manifestações dos fenômenos em sala de aula combinamos dois instrumentos gráficos: o **Par Educativo**³ e o **Desenho-Estória – Grafismo da Família**⁴. O Par Educativo contribuiu para a investigação das relações e dos vínculos escolares. O Desenho-Estória – Grafismo da Família serviu para a análise dos vínculos estabelecidos com os familiares e do modo como o indivíduo experimentou as primeiras relações estabelecidas com seus pais, as quais são formadoras da base que possibilitam ao indivíduo se constituir **pessoa**, com **identidade**, recursos e defesas próprias para lidar com as diversas situações da vida. Trabalhamos, então, com as 5ª e 6ª séries de uma escola particular e de uma escola pública.

1. IDENTIFICAÇÃO

É um processo que se inicia desde os primeiros momentos em que a criança se relaciona com outras pessoas, em especial com a mãe. É neste contato que se desenvolve a noção do “eu” da criança. Quando é cuidada, amamentada por sua mãe, começa a tomar conhecimento do que acontece no seu organismo, isto é, experimenta momentos de prazer e desprazer. Quando a mãe toca, alimenta e cuida desta criança, passa sensações corporais. Estas remetem a criança à noção de uma identidade corporal, sendo nomeada de primeira identificação. Neste momento, a criança não discrimina o eu do outro, apenas se dá conta de fenômenos que acontecem dentro do seu organismo.

Este processo “instala-se antes da relação de objeto propriamente dita, ou seja, antes da diferenciação do ego, quando o objeto é situado como independente. Instala-se, portanto, antes da configuração do complexo de Édipo.” (MORGADO, 1995, p. 41).

Realiza-se através de um mecanismo de introjeção e de projeção. Quando a mãe alimenta satisfatoriamente a criança, esta introjeta uma vivência boa, o que Klein (1969) chamou de “*seio bom*”. O seio bom abriga sentimentos de gratificação e amor e são estes sentimentos que proporcionam à criança uma segurança interna, bem como um de-

³ Par Educativo se constitui do desenho de uma cena onde aparece uma pessoa que ensina e outra que aprende, em qualquer situação, além de uma produção de texto, relatando o que acontece no desenho.

⁴ Instrumento que permite a verificação das relações familiares e seus conflitos. Através dos desenhos, o examinando transmite experiências subjetivas a respeito de vários aspectos de sua personalidade.

envolvimento das suas capacidades para estabelecer relações de objetos satisfatórias. Por outro lado, outro mecanismo encontra-se presente neste processo de identificação, que é a projeção. Verificamos a sua presença quando a criança experimenta uma relação, com sua mãe, de extrema frustração, vivendo, assim, sentimentos desagradáveis e ruins. Para livrar-se destes sentimentos, a criança expulsa-os ou projeta-os no exterior.

As operações de introjeção e de projeção, de relações entre objetos internos e externos, estão permanentemente em interação. São vividos, primeiramente, pela criança em termos físicos, isto é, quando é alimentada (introjeção) e quando expulsa aquilo que não pode ser absorvido, através das fezes, urina, vômitos, etc. (projeção). Concomitantemente, estes mecanismos são também realizados através das fantasias.

Repetidas experiências de introjeção e projeção colaboram para que a criança possa discriminar o interno e o externo, bem como o eu e o outro. Neste momento, surgem as primeiras relações de objeto. Estas primeiras relações serão o protótipo das relações posteriores. Só existe relação de objeto quando o objeto (mãe, pai) é visto independente do “eu” da criança, quando tem vida própria.

Para Freud (1921), a personalidade da criança se forma a partir das identificações primárias, secundárias e terciárias. Na **IDENTIFICAÇÃO PRIMÁRIA** a criança se percebe como pessoa, mas ainda está muito “misturada” com os elementos parentais. Na **SECUNDÁRIA**, por ocasião do Complexo de Édipo, a criança se identifica com o genitor do mesmo sexo e deseja o genitor do sexo oposto como objeto de amor. Neste momento, a menina (por exemplo) “pensa inconscientemente”: “posso ser igual a minha mãe e tomar meu pai como meu objeto de amor”. Neste momento, a criança se torna menino e menina. Na **TERCIÁRIA** ocorre a partilha de traços comuns entre as pessoas, envolvendo outros aspectos que se manifestam nas formações grupais.

Existem agrupamentos sociais formados em torno de um objetivo passageiro e que, por isso, se dissolvem após a concretização desse objetivo. Existem, também, agrupamentos sociais mais estáveis, solidificados em decorrência de objetivos mais duradouros. Esses últimos podem se formar em torno de um líder, em torno de uma idéia comum, ou, então, em torno de uma entidade invisível, que substitui o líder. (MORGADO, 1995, pp. 52-53).

A primeira identificação é ternamente respeitosa e afetuosa e deriva, sobretudo, da primeira submissão à autoridade parental. O respeito e as afeições que a criança sente pelos pais expressam a submissão e a total dependência que tem em relação aos pais. Posteriormente, esse amor respeitoso e afetuoso cede lugar ao amor sensual.

Se o amor respeitoso e afetuoso expressa sua submissão à autoridade parental, o amor sexual, que ocorre a partir desta primeira identificação, expressa sua posição diferenciada de tomar um dos pais como objeto. No primeiro caso (identificação primária), o pai é o elemento que gostaríamos de SER; no segundo caso (identificação secundária), é o elemento que gostaríamos de TER.

É um movimento muito complexo e do qual não nos recordamos conscientemente; isto porque, precisamos preservar a integridade do nosso ego. Para tanto, negamos os sentimentos vividos nesta fase e ficamos apenas com a idéia da submissão à autoridade de nossos pais.

Por isso, a maior parte de nosso psiquismo é inconsciente. Na nossa consciência ficam registradas, então, partes de um todo que, vivido, precipitou muitos desejos e conflitos. Lembramo-nos somente daquilo que hoje não nos angustia tanto. Reconhecemos que, para lembrar/recordar ainda mais, necessitamos estar submetidos a um tratamento psicoterápico, para que através de um outro, o analista, possamos reviver questões que até então estavam adormecidas em nosso inconsciente. As relações ternas podem se mesclar às sensuais, dando lugar às relações ternas de amizade.

É bem conhecido com que facilidade se desenvolvem desejos eróticos a partir de relações emocionais de caráter amistoso, baseadas na apreciação e na admiração [...] entre professor e aluno, recitalista e ouvinte deliciada [...]. Por outro lado, também é muito comum aos impulsos diretamente sexuais de pequena duração em si mesmos transformarem-se em um laço permanente e puramente afetuoso [...]. (FREUD, 1921, v. XVIII, p. 174-175).

Entendemos que esta terceira modalidade de identificação baseia-se na partilha de traços comuns entre as pessoas; como por exemplo, no espaço da sala de aula.

Considerando a identificação como a mais remota expressão de um laço emocional com outra pessoa; considerando que o início do processo de identificação se dá na relação objetal e que, até esse momento (identificação primária), a criança só se percebe como pessoa, mas não nota o outro; considerando, também, que será só a partir do Complexo de Édipo (identificação secundária) que a criança irá se perceber em relação a si e aos outros, inclusive os do sexo oposto; considerando ainda que, após estas duas identificações, primária e secundária, há ainda uma terceira que se baseia na partilha de traços comuns entre as pessoas de um mesmo grupo social, pode-se pensar que, quando no espaço da sala de aula, a criança traz consigo toda essa história de vida construída, mas na maioria das vezes, não é considerada pelo professor. Isto ocorre

porque praticamente todos os professores têm como fim a aprendizagem programada para ensinar e, também, porque eles mesmos se desconhecem. Sendo assim, como poderá conhecer o outro - o aluno? O mestre dá ao aluno uma parte sua - seus conhecimentos, o aluno recebe, guarda dentro de seu arquivo e fim, alguns vão mais longe e fazem alguns questionamentos, mas são poucos.

A identificação é um processo muito longo e começa muito cedo. Ainda que as primeiras identificações sejam com os pais, a criança não faz uma cópia fiel da personalidade dos progenitores. A personalidade da criança está formada por uma sequência de identificações: dos pais, dos professores, e de outras pessoas com quem a criança viveu e que lhe foram muito significativas, constituindo assim, uma personalidade muito complexa. Assim como o meio familiar influencia e forma, os professores também o farão futuramente. Precisamos construir um caminho pelo qual professores e alunos possam caminhar como agentes da educação. Não só um ou só outro, mas ambos. Desta forma, embora possa parecer “inocente”, acreditamos ser possível tornar a educação algo mais prazeroso. Aliás, introduzir o prazer nas relações escolares faz-se mais que necessário. Não só o dever, mas também o prazer. O prazer de ser e saber. Pensamos numa forma de tornar este conceito mais acessível a nós mestres, para que entendendo um pouco mais de nós mesmos, possamos estar mais desejosos pelo outro - o aluno.

2. TRANSFERÊNCIA

Em Psicanálise, transferência significa o processo através do qual os desejos inconscientes se atualizam sobre determinados objetos no contexto da relação analítica. Freud chama de transferência o processo psicológico que atualiza o protótipo da relação original. “Trata-se, efetivamente, de transferir para a nova relação os sentimentos e as expectativas depositadas em uma relação passada”. (MORGADO, 1995, p. 63-64).

A vivência atual do protótipo transferencial - e dos sentimentos a ele vinculados - pode sofrer a influência das vivências atuais, mas não se pode deixar de considerar que o ponto de partida para o estabelecimento da relação transferencial é a relação original que o ser humano estabeleceu com seus pais. O termo “transferência” não pertence exclusivamente ao vocabulário da Psicanálise.

Foi o encontro das manifestações da transferência em psicanálise, fenômeno cujo aparecimento Freud nunca deixou de sublinhar o quanto era estranho,

que permitiu reconhecer em outras situações, a ação da transferência, quer esta se encontre na própria base da relação em causa (hipnose, sugestão), quer nela desempenhe, dentro de limites a apreciar, um papel importante (médico - doente, mas também professor - aluno, orientador espiritual - penitente, etc.). (LAPLANCHE E PONTALIS, 1992, pp. 515-516).

O que propomos aqui é resgatar este conceito e as relações transferenciais psicanalíticas, colhendo dados e informações, para construir condições, para fazer uma leitura mais ampla das relações escolares. Para tanto, partimos da definição do conceito de transferência, enfocando seus tipos e suas repercussões no cotidiano de trabalho e, por fim, demonstraremos como este conceito se relaciona com o tema deste trabalho.

Freud percebeu o fenômeno da transferência a partir das dificuldades que encontrava para curar pacientes neuróticos. “No processo transferencial, o paciente utilizava a pessoa do médico⁵ para atualizar seus protótipos de relação. Desse modo, não se relacionava com o médico - na afeição ou na hostilidade - e sim com seus fantasmas”. (MORGADO, 1995, p. 69).

Quando a transferência pode ser detectada e explicada ao paciente, se torna o mais poderoso aliado da Psicanálise. Deste modo, o paciente se mostra liberto da repetição mecânica dos modos de relação infantil, e pode construir sua história atual.

Desvendado o sentido oculto da transferência, o paciente poderia redimensionar os sentimentos a ela vinculados. Resignificados, esses sentimentos não mais obstaculizariam a cura; seja porque não mais operariam como resistência ao doloroso acesso à verdade interna, seja porque ele dependeria cada vez menos do analista. A cura deveria culminar na dissolução da transferência. (MORGADO, 1995, p. 71).

Para esclarecer o processo transferencial ao paciente, o analista assume o papel de mediador, revelando os sentimentos ambivalentes em conflito e que foram expressos transferencialmente. Não é uma tarefa nada fácil.

A transferência também se faz presente no espaço da sala de aula, visto ser este mais um espaço de relações humanas. O fato do professor em sala de aula ser a pessoa que tem algo para oferecer aos alunos - seus conhecimentos, e ser também um representante da autoridade -, faz com que os alunos, ao estabelecerem esta relação, recordem-se de aspectos semelhantes vividos na relação com seus pais. Nesta, os pais são os representantes da autoridade, apresentam, também, um poder de decisão, de conhecimentos e vivências maiores que a de seus filhos. Estes últimos, na maioria das vezes, costumam a aceitar esta realidade, e vivem com seus pais uma situação de conflito.

Há também os filhos que aceitam passivamente essas vivências, o que parece ser ainda mais preocupante.

Em sala de aula, quando encontramos um aluno disposto a cooperar com o professor, dizemos que este motivo é indicativo da transferência positiva, ou seja, transferência de sentimentos ternos e amorosos. Com este tipo de aluno, não parece ser muito difícil trabalhar. Porém, quando aparecem sentimentos eróticos e/ou hostis, transferências negativas, percebemos que o mestre tem muitas dificuldades para conviver com e administrar estes sentimentos diferentes e ambíguos e, quando diante deles, geralmente se atrapalha e se perde.

Queremos dizer que no espaço da sala de aula podem surgir, entre professor e aluno, vivências que fazem com que o aluno relembre seus conflitos familiares e passe a agir com seu professor como se ele fosse seu pai. Mas, em se tratando de seres humanos, as relações não são tão simples assim. Não que os alunos só vivenciem transferências positivas e/ou negativas; o que predomina são sentimentos experimentados na relação com o pai e com a mãe. Dependendo da intensidade destes sentimentos - de amor, de ódio ou de amor e ódio - poderão ocorrer reflexos destes em sala de aula, na relação com o professor, visto como representante dos pais. Haverá momentos em que as transferências positivas irão ocorrer, em outros, as negativas, pois para que possam ocorrer faz-se necessário um vínculo entre professor e aluno.

Freud (1905) considera a criança indefesa e dependente dos adultos; o modelo da relação de autoridade acaba se somando à relação original e a criança, para sobreviver, elege o adulto como figura de autoridade. A partir dos 3 aos 5 anos de idade, a criança é senhora de uma grande curiosidade, quer saber todos os porquês das coisas. O que ela apresenta, antes de mais nada, é uma grande curiosidade sexual, e como nesta idade ainda não é possível desvendar todos os enigmas relativos à sua existência, como também a sua sexualidade, a criança adia, para um futuro próximo, as suas questões e permanece tentando definir seu lugar no mundo, através de uma grande curiosidade intelectual: o desejo de saber (adquirido durante o período edipiano e que possibilita a aprendizagem).

A relação pedagógica também se desenvolve num contexto bastante similar ao da relação original. Tanto a sociedade quanto a instituição educacional vêem o professor

⁵ O termo médico era usado por Freud, dada a influência da medicina. O equivalente hoje é analista.

como a figura de autoridade, independente de sua competência real para ensinar. Acredita-se que, de posse desta autoridade, desenvolverá poderes, meios mágicos, e dará conta de “todas” as dificuldades, até mesmo daquelas que acontecem fora do contexto da sala de aula. Já o aluno vê, no professor, uma pessoa que poderá provê-lo de autoridade e o elege como tal, estabelecendo, assim, condições transferenciais para que a relação pedagógica remeta à relação original. “Mesmo no caso de um professor cuja autoridade pedagógica formal coincide com a autoridade pedagógica real, não é sempre que a transferência favorece a concretização dos objetivos da relação.” (MORGADO, 1995, p. 83). O aluno pode, na relação com o professor, reviver sentimentos hostis, e ficar impedido de reconhecer a autoridade do professor para ensinar.

Klein (1969) nos ajuda a lembrar que a transferência

se origina do mesmo processo que, nos estágios mais precoces, determina as relações de objeto. Temos pois que ir sempre mais para trás, na análise, em direção às flutuações entre objetos, amados e odiados, externos e internos, que dominam a infância precoce. Poderemos, assim, de forma completa, apreciar a interconexão entre transferências positivas e negativas, mas somente se explorarmos o precoce intercâmbio entre amor e ódio, e o círculo vicioso da agressão, ansiedades, sentimentos de culpa e incremento da agressividade, bem como os vários aspectos dos objetos para os quais estas conflitivas emoções e ansiedades são dirigidas. Por outro lado, através da exploração destes precoces processos, tornei-me convencida de que a análise da transferência negativa, que tem, relativamente, recebido pouca atenção dentro da técnica psicanalítica, é uma condição, ou melhor ainda, uma pré-condição para a análise das camadas mais profundas da mente. Tenho sustentado há já muitos anos que a análise da transferência negativa, tanto quanto da positiva, e de suas interconexões, é um princípio indispensável para o tratamento de todos os tipos de pacientes, adultos e crianças sem distinção. (p. 624).

Retomemos agora o conceito de *transferência positiva*, que se apresenta dividida em

Transferência de sentimentos amistosos ou afetuosos, que são admissíveis à consciência, e transferência de prolongamento desses sentimentos no inconsciente. Com referência aos últimos, a análise demonstra que invariavelmente remontam a fontes eróticas. E somos assim levados à descoberta de que todas as relações emocionais de simpatia, amizade, confiança e similares, das quais podemos tirar bom proveito em nossas vidas, acham-se geneticamente vinculadas à sexualidade e se desenvolveram a partir de desejos puramente sexuais, através da suavização de seu objetivo sexual, por mais puros e não sensuais que possam parecer à nossa autopercepção consciente. Originalmente, conhecemos apenas objetos sexuais, e a psicanálise demonstra-nos que pessoas que em nossa vida real são simplesmente admiradas ou respeitadas podem ainda ser objetos sexuais para nosso inconsciente. (FREUD, 1912, vol. XII; p. 140).

Assim, pode-se dizer que a transferência é valiosa para o médico quando ele tiver que tratar de pacientes que apresentem transferência negativa ou transferência positiva de impulsos eróticos reprimidos.

O termo 'transferência negativa' é empregado para designar sentimentos transferenciais que se baseiam no ódio em qualquer de suas diferentes modalidades, seus antecedentes e seus derivativos. A transferência negativa pode ser expressa como ódio, ira, hostilidade, desconfiança, desdém, aversão, censura, ressentimento, amargura, inveja, desgosto, desprezo, aborrecimento, etc. Está sempre presente na análise embora seja, em geral, muito mais difícil de ser descoberta do que as manifestações da transferência positiva. Não só os pacientes que se defendem da percepção do ódio transferencial, mas o próprio psicanalista é capaz, inconscientemente, de compartilhar dessa resistência. (GREENSON, 1981, pp. 258-259).

Nota-se que a transferência positiva tem seus equivalentes na negativa; porém o dado mais importante é que as diferenças entre elas giram em torno de resistências despertadas pela transferência negativa. É preciso que paciente e analista sejam capazes de suportar a transferência negativa, caso contrário o tratamento poderá ser interrompido, principalmente se o tratamento estiver iniciando. Para evitar a interrupção, o analista deverá tentar construir uma aliança de trabalho com o paciente e aos poucos mostrar ao paciente este tipo de transferência. Neste momento, com o estabelecimento de uma aliança de trabalho, a transferência negativa pode ser sinal de progresso. Isto porque o paciente irá reviver e tratar da hostilidade e do ódio pelas figuras da infância primitiva na transferência com o analista. Já a ausência desse tipo de transferência pode indicar uma análise incompleta.

Pode-se dizer, então, que a transferência se dá como resistência à análise quando reedita intensos sentimentos sensuais e/ou destrutivos e atua como favorecedora da análise quando reedita sentimentos brandos de ternura, amizade e respeito, admissíveis à consciência. Por essas razões, podemos dizer que a transferência é uma grande aliada da Psicanálise, mas também seu maior obstáculo. Funciona como aliada quando evoca os conflitos adormecidos, possibilitando sua reelaboração e obstáculo porque, ao mesmo tempo, mostra e esconde o conflito, atuando como resistência. Desse modo, o passado é revivido como se fosse presente.

Ao reviver o passado como presente, isto é, ao resistir ao tratamento, o paciente não só fica impedido de crescer, como também "paralisa" o tratamento, assim como o trabalho do analista. Desta forma, para dominar a transferência o analista precisa controlar a resistência de seu paciente. Porém, algumas vezes, este último recusa o

auxílio do analista, e o tratamento acaba sendo prejudicado. Porém, o fato de sofrer um conflito insuportável fruto da luta entre as forças que o estimulam a alterar seu modo de relação com a realidade e as forças opostas, levam o paciente a produzir sintomas. Assim, ele procura tratamento uma vez que as suas resistências o impedem de ter acesso à sua verdade interna.

Porém, nem a transferência, nem a resistência que a acompanha são criações do espaço analítico. “O tratamento psicanalítico não *cria* transferências, mas simplesmente as revela, como tantos outros fatores psíquicos ocultos.” (FREUD, 1905, v. VII, p.114).

Cabe ao analista, então, ajudar o paciente a se emancipar, gradativamente, da repetição dos protótipos da relação original. O controle das resistências, pela contenção da transferência, faz com que a relação analítica permita que o paciente reconheça e redimensione seus afetos e assim, liberte-se da necessidade de repetir os protótipos da relação original nas relações atuais.

É preciso ressaltar, entretanto, que, durante o tratamento, o paciente repete fragmentos de seu passado esquecido. A repetição não é de exclusividade da análise, ela pode se manifestar em outros contextos da vida do paciente. Ele repete seu passado ao invés de recordá-lo. Repete porque está impedido de recordar, dada a existência da resistência. Quanto mais resistir, mais chance haverá da atuação substituir o recordar. A repetição é o vestígio que tem de seu passado esquecido. Através dela pode encontrar o fio condutor da recordação.

O principal instrumento para “reprimir a compulsão do paciente à repetição e transformá-la num motivo para recordar reside no manejo da transferência.” (FREUD, 1914, v. XII, p. 201). Para tanto, o analista deverá se entregar à transferência.

De acordo com Morgado (1995), para que o analista se entregue à transferência, necessita controlá-la. O controle abre caminho à recordação e implica que o analista domine alguns passos. Primeiramente deverá mostrar ao paciente as suas resistências. Estas são desconhecidas e por isso o submetem à repetição. O caminho é, então, a elaboração destas resistências e as interpretações do analista. As elaborações do paciente associadas às interpretações do analista oferecem-lhe possibilidades para melhor compreender a fragmentação de suas vivências interiores. Assim, o paciente terá condições para se libertar gradativamente da sua compulsão à repetição não só na relação com o analista, como também nas diversas relações interpessoais de sua vida.

Quanto mais puder se libertar dos fantasmas do passado, melhor condição terá para desenvolver relações atuais satisfatórias. No lugar do paciente dependente dos cuidados do analista, poderá surgir um sujeito dono e conhecedor de seus processos psíquicos.

No espaço da sala de aula, também verificamos alunos dependentes de seus professores, ou seja, que ainda não conseguiram se perceber como sujeitos da própria vida, das próprias idéias, sentimentos e atitudes. Assim, não dominando seus próprios sentimentos, identificam na relação com os professores aspectos da relação com os pais. Desta forma, transferem para os professores sentimentos vivenciados na relação parental sem, contudo, perceber conscientemente estes deslocamentos. “Não é sempre que a transferência favorece a concretização dos objetivos da relação. O aluno pode reeditar sentimentos hostis que o impedem de reconhecer a autoridade do professor para ensinar.” (MORGADO, 1995, p. 83).

Morgado (1995) recorre à curiosidade intelectual para tentar entender melhor essas identificações. Conforme citamos anteriormente, na visão de Freud a criança pergunta sobre tudo, quer saber sobre a sua existência, sobre a sua origem e sobre a relação sexual entre os pais; porém não consegue desvendar o enigma de sua existência. Deste modo, este enigma determina toda a sua curiosidade presente e futura. Entretanto, é importante lembrar que, esta curiosidade sexual da criança não é expressa abertamente. Suas perguntas giram em torno de assuntos sobre o dia, a noite e a natureza. São questões que aparentemente não tem nada de sexual; isto acontece porque no auge do conflito edipiano, “ao se defrontar com os intensos sentimentos eróticos e hostis que dispensa aos pais, precisa recalá-los para atender às exigências do superego e às exigências da realidade. Todas as demais questões referentes à sua sexualidade passam pelo mesmo processo de recalçamento”. (MORGADO, 1995, p. 84).

Seus desejos clamam por satisfação, mas como são recalçados, mostram-se à consciência de modo disfarçado. É neste momento que começa a fazer suas escolhas. Define-se como homem ou como mulher, a partir das escolhas que faz neste momento e também das diferenças de papéis que observa entre os pais. “Define seu lugar no mundo - antes de tudo um lugar sexual - envolta na névoa da curiosidade intelectual: o desejo de saber.” (MORGADO, 1995, p. 85). A relação que estabelece com o conhecimento fica, portanto, marcada pelas vivências do Complexo de Édipo.

Assim, baseado na curiosidade intelectual ou no desejo de saber, o aluno vem para sala de aula com possibilidades de aprendizagem, de acordo com as vivências adquiridas durante este período - as do Complexo de Édipo.

Pode-se supor que, quando o aluno transfere para o professor sentimentos das relações parentais, ele atualiza, ao mesmo tempo, um modo específico da relação com o conhecimento. Isto quer dizer então que, quando associa a figura do professor a de seus pais, transporta para a relação presente sentimentos e vivências passadas; e atualiza sua relação com o conhecimento, baseando-se nestas vivências. Morgado (1995, p.86) considera importante a qualidade desta relação, quando afirma que “é da qualidade desse modo de relação que a transferência depende para favorecer ou dificultar a concretização dos objetivos da relação pedagógica.” Refletir sobre os objetivos da relação pedagógica implica pensar no papel da autoridade do professor.

Na relação pedagógica, o professor exerce sua autoridade quando ensina. Mas como ensina? Estabelece a mediação entre o aluno e o conhecimento social, ou trata o conhecimento como propriedade individual a que o aluno jamais poderá aspirar? Trabalha para que o aluno possa vir a se negar como aluno, ou trabalha para que o aluno seja eternamente dependente dele? Trabalha para romper a dominação da autoridade original ou, ao contrário, recorre inconscientemente a ela? Considera que muitos dos sentimentos que o aluno lhe dirige podem pertencer a uma outra relação e que corresponder a eles equivale a abrir mão da autoridade pedagógica? Avalia que trazer as fixações infantis para o centro do processo educativo significa pôr em segundo plano a relação que o aluno deveria travar com o conhecimento? Leva em conta que a permanência dessa relação fantasmagórica - em que não vê o aluno concreto à sua frente - irá dificultar que no lugar do aluno surja o sujeito do conhecimento? (MORGADO, 1995, pp. 86-87).

A transferência que o aluno faz para com o professor traz duas consequências importantes para os objetivos da relação pedagógica. Primeira quando reedita com o professor a vivência que estabeleceu com os pais, ele (aluno) inaugura a relação, a partir da herança emocional da antiga relação e constrói com o professor uma relação positiva. Segunda quando revive com o professor uma experiência semelhante à estabelecida com os seus pais, sem, contudo discriminar a figura do professor da dos pais, as dificuldades podem surgir impedindo a concretização dos objetivos propostos e ele não consegue ver o professor real. A diferença desta experiência com a primeira está na intensidade do sentimento do aluno. Quando não consegue ver o professor real, transporta para o presente as vivências do seu passado. Para que a relação entre professor e aluno se desenvolva, este último deverá caminhar da paixão transferencial pelo professor para a paixão pelo conhecimento.

Quando o aluno transfere para o professor o amor e/ou a hostilidade, atende o chamado de um passado conflitivo. Repetindo esta relação para com o professor, tende a um ciclo vicioso que impede sua relação com o conhecimento, pois pode deformar o papel do professor, atribuindo-lhe a função de objeto da pulsão no lugar de alguém que apenas exerça o papel de mediador de um processo interno de aprendizagem. Deste modo, reproduz na figura do professor todo o fascínio e todo o temor à autoridade parental. “Revive, assim, o momento em que foi seduzido a assimilar as características restritivas do superego de seus pais, fazendo deles o centro de sua vida.” (MORGADO, 1995, p. 109).

O conhecimento só poderá ocupar papel central na relação verdadeiramente pedagógica, se os intensos sentimentos antigos transferidos inconscientemente para a figura do professor puderem ser substituídos por sentimentos amorosos mais brandos, conscientes e pela curiosidade.

Como a escola pode, então, enfrentar a transferência?

Deve transformar-se em um arremedo de consultório analítico para terapeutizar seus alunos? Definitivamente, não! Sua função é pedagógica. Por isso, antes de tudo ela deve investir na formação do professor, para que ele tenha competência e compromisso com o que faz, e para que tenha consciência de como o faz. Mas essa consciência pedagógica não se restringe às habilidades teóricas e metodológicas. Implica também a consciência de seu lugar no campo em que é afetado pela transferência do aluno. (MORGADO, 1995, p.110).

Segundo Morgado (1995), o professor deve ter mais recursos para trabalhar, identificar as questões transferenciais e estar disponível para ensinar, mas se ele não tiver consciência do campo transferencial poderá apresentar o que com frequência observamos, uma prática contraditória, na qual ora ensina e ora reage inconscientemente à transferência do aluno. Para continuar como mediador, o professor deve reconhecer os sentimentos transferenciais do aluno, porém sem corresponder a eles. Ao contrário, o professor deve insistir na tarefa de ensinar, canalizando as energias fixadas do aluno para a atividade intelectual.

Segundo Bion (1988), o fenômeno - transferência - não pode ser visto só clinicamente. É um fenômeno inconsciente que também pode ser observado no ambiente escolar. No consultório existe uma aprendizagem para a vida que facilita o desenvolvimento intelectual e psíquico como um todo. Na escola, quando nos propomos a ajudar no desenvolvimento intelectual do aluno, estamos também contribuindo para

ajudá-lo a aumentar o limiar de tolerância ao sentimento de frustração. Esta dificuldade está presente na origem de muitos transtornos psíquicos que prejudicam o processo de aprendizagem.

3. CONTRATRANSFERÊNCIA

Para Laplanche e Pontalis (1992, p. 102), contratransferência é “o conjunto das reações inconscientes do analista à pessoa do analisando e, mais particularmente, à transferência deste”. Já para Freud (1912), a contratransferência ocorre quando o analista transforma seu inconsciente em órgão receptor, na direção do inconsciente transmissor do paciente. Ele diz que o analista “deve ajustar-se ao paciente como um receptor telefônico se ajusta ao microfone transmissor.” (v. XII, p. 154). Ele tinha consciência do fenômeno da contratransferência, percebendo-a como resultado da influência do paciente sobre os sentimentos do analista e insistia na possibilidade deste último reconhecer a contratransferência em si mesmo e conseguir sobrepujá-la. Assim, para avançar com o paciente, o analista depende, então, do quanto pode ser capaz de desenvolver o conhecimento de seus próprios processos internos.

Freud (1915) desenvolveu este conceito concomitantemente ao da transferência. Enquanto a transferência é vivida pelo analisando, a contratransferência é experimentada pelo analista. Reagir à transferência do analisando significa reproduzir com ele a dependência original que o trouxe para o tratamento. Acreditava que os afetos contratransferenciais poderiam ser experimentados pelo analista, mas que deveriam ser contidos até que fossem transformados em interpretações sobre o funcionamento do paciente. Para que isto fosse possível, o analista deveria saber o que é produzido pelo paciente e o que deriva de si mesmo. Acrescenta, também, que a sensibilidade do analista

deve percorrer de forma extensiva e móvel seu paciente. Quando o analista apresenta uma reação intensa ele obscurece seu objeto de análise, ao passo que uma sensibilidade extensiva lhe dá condições de associar e registrar as emoções de uma forma livre sem deformar sua percepção do paciente. (OLIVEIRA, 1994, p. 94).

Sabemos que não existe um analista perfeitamente analisado. A análise é interminável. Quanto melhor for realizada e quanto mais constante for a análise da contratransferência, mais protegidos estaremos da possibilidade de “atuarmos”⁶ sobre

⁶ Quando digo “atuarmos”, refiro-me a um conceito extraído da psicanálise, chamado *atuação* ou “*acting-out*”, que significa em resumo, uma ação movida por razões inconscientes.

nossos pacientes, os nossos conflitos ainda não elaborados em análise pessoal. Bion (1988) também prestou suas contribuições a respeito da transferência e da contratransferência, ao introduzir e divulgar o conceito de identificação projetiva, citado inicialmente por Melanie Klein, como um método primitivo de comunicação não-verbal.

Bion passou, então, a utilizar o termo contratransferência para designar, tal como Freud e Klein, aquilo que hoje é entendido como seu sentido mais restrito, ou seja, os sentimentos patológicos inconscientes do analista, sua transferência não analisada em relação ao paciente, indicando a necessidade de mais análise por parte daquele. (ROCHA, 1994, p. 122).

Enfatiza o caráter inconsciente da contratransferência, além de conceituar e expandir a função comunicativa de identificação projetiva. Com este propósito, formulou o modelo de continente e contido.

A idéia é a de que o bebê, para se defender dos sentimentos assustadores e penosos, os projetaria para dentro da mãe, que funcionaria como um continente para estes. Segal (1989), explicando esse modelo, diz que uma mãe capaz desse estado mental receptivo (que Bion chamou de “rêverie”) faria um processamento dessas projeções e responderia adequadamente às necessidades do bebê, fazendo com que ele pudesse reintrojetar suas projeções, agora atenuadas pela experiência de compreensão materna, assim como também introjetaria a mãe como um continente capaz de contenção e de lidar com a ansiedade. Isso forneceria a base para capacitação do próprio bebê vir a lidar com suas ansiedades. (ROCHA, 1994, p. 124)

Bion (1988) parece se aproximar da forma mais primitiva de comunicação entre mãe e filho, que se dá através dos sentimentos que a mãe tem pelo bebê, sem que, para isto, seja necessária uma comunicação verbal. A única comunicação que existe é via sentimento. Pensando na relação terapêutica, essas contribuições são importantes, pois através da compreensão das projeções do paciente, o analista age como um “continente” delas. Isto quer dizer que aquilo que o paciente projeta sobre o analista deve ser entendido, interpretado e devolvido ao paciente, mas de forma branda e aceitável. Assim, entende que o paciente é capaz de reintrojetar as suas partes que projetou no analista, só que, agora, alteradas de forma a serem reintegradas a sua personalidade.

Diante da contratransferência, o analista não deve retribuir os sentimentos do paciente e nem ignorá-los; deve aceitá-los de modo a poder favorecer o paciente a cooperar com o tratamento, a fim de compreender os motivos que o levaram a adoecer; para tanto, o analista aceita os sentimentos transferenciais do paciente para circunscrevê-los ao campo analítico. Faz com que venham à tona todos os sentimentos,

para poder desvendá-los e, em seguida, devolvê-los ao passado de onde provêm. Assim o paciente pode desvendar seus nexos, seus pontos cegos e dominá-los.

Pode-se estender também o fenômeno da contratransferência para a relação professor-aluno. O professor, ao ficar tomado pelos sentimentos do aluno, mostra-se confuso, bloqueado, dificultando, assim, o processo de aprendizagem. É a reação inconsciente do professor às projeções transferenciais de sentimentos amorosos e/ou hostis dos alunos que faz surgir a contratransferência.

Partindo do princípio que a contratransferência se dá através dos mesmos mecanismos da transferência, ou seja, ambas são fenômenos inconscientes, podemos dizer que o professor, tal como o aluno, também está sujeito a repetir, nas relações atuais, aspectos das relações originais estabelecidas com suas figuras parentais. Em outras palavras, estes processos inconscientes - transferência e contratransferência - atingem toda e qualquer pessoa, independentemente do papel que ela possa exercer na sociedade.

Abre-se caminho, desta forma, para a comunicação dos inconscientes - o do professor com o do aluno e vice-versa. Esta primeira fase de comunicação entre eles precisa ser superada. O aluno precisa se livrar da transferência e usar suas energias para aprender; o professor também tem de romper com a contratransferência e canalizar suas energias para o ato de ensinar.

Para cumprir sua função de mediador entre o aluno e o conhecimento, o professor não deve corresponder aos intensos sentimentos transferenciais. Sua contratransferência apenas reforçaria a transferência do aluno, instalando um círculo vicioso em que a relação pedagógica serviria de pretexto para a revivescência mútua das fixações libidinais. Para que o saber ocupe o centro da relação, o amor e o ódio devem ser substituídos pelo desejo de ensinar e pelo desejo de aprender. (MORGADO, 1995, p. 111-112).

O processo de ensino-aprendizagem ocorre em um ambiente de relações entre professor-aluno e por isso temos que admitir que envolva sentimentos, emoções, medos de ambas as partes.

Para que os sentimentos do professor em relação à transferência do aluno não prejudiquem esse processo, mostra-se necessário que o professor conheça os sentimentos movidos pela contratransferência e saiba controlá-los para não se mostrar confuso e perder o domínio sobre o ato de ensinar, de fazer a mediação entre o aluno e o saber.

Polity (1997) afirma que para que ocorra a aprendizagem, que se estabelece num meio de relações, é necessário que o professor forme um vínculo afetivo com seus alunos, dando-lhes atenção, dirigindo-se a eles amavelmente, ouvindo-os com paciência, compreendendo as suas necessidades. Essa dedicação ao aluno identificaria-o como o “professor suficientemente bom” em comparação com a “mãe suficientemente boa” de Winnicott (1983).

Polity (1997) aponta-nos para a necessidade de se perguntar: a quem se ensina? E então mostra-nos que devemos compreender o aluno como um ser integral, que possui corpo, razão e sentimentos os quais não devem ser esquecidos quando se pretende ensinar.

Concluimos, que nossa Escola deva ser o lugar onde se possa desenvolver um conjunto de competências, que contribuam para a definição do sujeito aprendente, como pessoa e como membro de uma comunidade. Deve ser também, um lugar que permita a existência de um corpo docente, capaz de auto-análise e da constante avaliação sobre as concepções pedagógicas utilizadas. (POLITY, 1997, p. 85).

4. MATERIAL E MÉTODOS

Apresentamos esta pesquisa a duas escolas da cidade de Capivari - uma pública e outra particular. Nossa proposta foi de observarmos algumas aulas e entrevistarmos alguns professores e alunos. Encontramos nas respostas de alunos e professores certa idealização desta relação, não compatível com o que tínhamos observado em sala de aula. Verificamos a necessidade de utilizarmos instrumentos gráficos que nos permitissem perceber os sentimentos e as emoções presentes em sala, caminhando assim, para além do discurso discente e docente.

Utilizamos dois testes projetivos – *O Par Educativo e o Desenho-Estória – Grafismo da Família*. Estes instrumentos são consagrados pelo uso clínico, com validação estatística. O primeiro investiga *uma pessoa que ensina e outra que aprende em qualquer situação*. Já o segundo pretende *verificar as relações familiares e seus conflitos*. A combinação desses dois testes foi motivada pelo desejo de examinarmos como as relações familiares aparecem transferidas para a situação escolar e como os vínculos escolares estabelecidos têm seu representante na relação que a criança estabeleceu com seus pais. Os desenhos ofereceram uma forma de projeção psicológica, incluindo símbolos profundamente disfarçados, expressivos de fenômenos inconscientes.

Tanto os discentes como os docentes realizaram quatro desenhos. No Par Educativo desenharam uma pessoa que ensina e outra que aprende em qualquer situação. No Desenho-Estória – Grafismo da Família desenharam uma **Família Qualquer**, a **Sua Família** e uma **Família Ideal**. Após o término de cada desenho, o professor relatava a história de seus desenhos e o pesquisador fazia questões pertinentes ao desenho e a história contada, a fim de esclarecer algumas dúvidas e também para elucidar a temática proposta. Esta pesquisa foi desenvolvida com alunos e professores da 5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental.

4.1 MATERIAL UTILIZADO

Para a aplicação do teste Par Educativo o material necessário foi papel sulfite, lápis preto nº 2 e borracha. Já no teste Desenho-Estória – Grafismo da Família o material utilizado foi papel sulfite lápis preto nº 2 e caixa de lápis de cor. No Desenho-Estória o uso da borracha foi evitado, pois faria desaparecer algumas configurações gráficas de valor psicológico.

4.2 PROCEDIMENTO

4.2.1 Par Educativo

Para iniciar a aplicação deste teste recomenda-se que o pesquisado esteja sentado numa mesa adequada ao seu físico, com uma folha de papel na posição horizontal, um lápis preto e uma borracha. Pedese ao pesquisado para desenhar duas pessoas: *uma que ensina e outra que aprende em qualquer situação*. Quando o pesquisado termina o desenho, pede-se que ele diga como se chamam as pessoas desenhadas e quantos anos elas têm. Solicita-se, então, ao pesquisado que relate o que está se passando no desenho, que conte uma história, baseando-se no que fez, e, também, que dê um título a este desenho.

O par educativo quando é considerado em sua totalidade oferece ricas informações. Existem três grandes conjuntos de indicadores importantes para se avaliar a relação entre o par educativo, que são: *os detalhes do desenho, o seu título e o seu conteúdo*. Os detalhes do desenho observados são: *tamanho total, tamanho dos personagens, tamanho dos objetos, posição e distâncias dos personagens e dos objetos*. Observa-se também se os desenhos estão completos e a distância entre os personagens envolvidos e representados na situação de aprendizagem. É importante notar se há correspondência entre o nome e a idade dos personagens com a do pesquisado e se há

também relação entre o que foi desenhado com a história contada. O conteúdo da história, a sua relação com o desenho e com o título da história também é de grande importância no momento da análise dos dados.

4.2.2 Desenho-Estória – Grafismo da Família

O pesquisador faz uma boa coleta de dados com o pesquisado. Em seguida, verifica se ele está sentado a uma mesa adequada ao seu físico. Nesta mesa, encontram-se espalhados 12 lápis coloridos e entre eles um lápis preto nº 2. É dado ao pesquisado também uma folha de sulfite na posição horizontal. Pede-se ao pesquisado que desenhe uma família qualquer. “Desenhe uma família qualquer”. Após o desenho, é pedido a ele que conte o que está acontecendo neste desenho. “Agora, você olhando para o seu desenho, pode inventar uma história dizendo o que acontece”.

Após o relato da história do desenho, o pesquisador faz um “inquérito” ao pesquisado, a fim de solicitar-lhe esclarecimentos necessários à compreensão e interpretação do material produzido tanto no desenho quanto na história. O “inquérito” tem, também, o propósito de obtenção de novas associações a respeito do material. Depois de concluir a história, e ainda diante do seu desenho, pede-se ao pesquisado o título da história.

Neste momento, retira-se o desenho da vista do pesquisado, e com isto, conclui-se a 1ª unidade da produção, composta de desenho livre, história, “inquérito”, título e demais procedimentos relatados.

Concluída a 1ª unidade do grafismo da família - família qualquer - é solicitada ao pesquisado a 2ª unidade - família do professor. O procedimento, após o desenho, é o mesmo que para a 1ª unidade. E se repetirá por mais uma vez - quando solicitarmos uma família ideal.

5. RESULTADOS

A pesquisa foi apresentada primeiramente à Escola Pública e em seguida à Particular. Antes de apresentá-la aos professores e alunos o fizemos às coordenações das respectivas escolas. Percebemos que ambas as coordenações reconheceram a sua importância, porém percebemos também certo receio. Entendemos este receio uma vez que esta pesquisa busca identificar as dificuldades dos professores em sala de aula.

Procuramos tranquilizar a todos – coordenação e professores, mesmo assim, sentimos certo constrangimento.

Da parte da coordenação encontramos certo receio de identificarmos que o grupo de professores apresentava dificuldades. A coordenação de uma das escolas nos alertou que se já havíamos entrevistado alguns professores era bobagem fazê-lo com os outros porque eles eram iguais. Insistimos e o espaço nos foi aberto. Na escola particular somente as aulas diferentes⁷ nos foram oferecidas às observações. Este fato chamou nossa atenção, pois nos pareceu que o cotidiano não podia ser observado, talvez para evitar que nossas observações fossem feitas. No decorrer da pesquisa, nos foi permitido observar outras aulas.

Da parte dos professores notamos um grande incômodo de serem por nós observados, entrevistados e avaliados. Percebemos que os professores têm facilidades para avaliar, mas dificuldades para serem avaliados, observados.

Quanto aos alunos a receptividade foi maior, acharam boa a idéia, mas percebemos também um certo desconforto quando os interrogávamos a respeito de alguns problemas da sala de aula. Eles perdiam a naturalidade e davam respostas evasivas. Após estas questões, somente os professores participaram dos testes projetivos.

Na escola pública, dos dez professores convidados, quatro se dispuseram a participar. Sendo que, somente, dois professores fizeram os quatro desenhos. Já na escola particular, dois professores aceitaram participar, sendo que um deles desistiu alegando falta de tempo. Este último participou somente de três questões, não respondendo as demais e nem realizando os desenhos.

5.1 RELATO E ANÁLISE DOS TESTES PROJETIVOS

Como garantimos aos professores o sigilo de suas identidades, os casos aqui discutidos serão chamados de “A”, “B”, “C”, “D” e “E”.

5.1.1 CASO A - Professor de Língua Portuguesa, das 5^a e 6^a séries da escola pública, 28 anos.

Par Educativo - O professor não conseguiu desenhar uma pessoa que aprende e outra que ensina, em qualquer situação. Desenhou uma mão de aluno diante do

⁷ Chamamos de aulas diferentes aquelas que foram desenvolvidas no pátio da escola, aulas que tiveram visitas de mães, aulas utilizadas para projeção de filmes entre outras.

conhecimento. Entendemos que o par – professor-aluno – é algo distante dele. A relação desse par está projetada na pessoa do aluno que busca sozinho o conhecimento. A figura do professor ou a sua pessoa não são desenhadas ou mencionadas no desenho. Esse fato sugere uma dificuldade desse professor de estabelecer relações. Suas emoções são projetadas no aluno. É possível que seja mais fácil falar do outro do que de si mesmo. A ausência do par também indica uma ausência de modelos parentais, sugerindo que a internalização destes tenha ocorrido de modo incompleto. A recusa diante do desenho-história sobre família confirma essa suspeita. A relação entre o par, bem como com o conhecimento não ocorre. O espaço de aprendizagem está na mão do aluno.

Desenho-Estória – Grafismo da Família - Diante da proposta do teste Desenho-Estória sobre famílias se recusou a fazer, alegando que estava sem tempo. O professor se levantou, pediu licença e saiu, levando consigo nosso lápis.

5.1.2 CASO B - Professor de Geografia da 6ª série da escola pública, 25 anos.

Par Educativo - A relação com os alunos é distante. “O professor não ensina nada, só mostra os caminhos”. Esta frase do professor parece se confirmar pelo desenho no qual um professor “bem grande” aponta o caminho para os alunos. Estes, por sua vez, são “bem pequenos” e sem expressão. Não fazem nada, não vão pelo caminho da aprendizagem e nem por nenhum outro. O relato do professor também parece indicar uma relação flácida entre professor e alunos. O professor não foi visto como o que ensina, que transmite conhecimentos, mas como aquele que só aponta o caminho. O caminho é vazio, contornado por árvores e grama.

O distanciamento do desenho do “chão da folha”, a falta de um apoio, parece nos indicar o quanto essa relação é pouco vivenciada, sentida; como se fosse algo intelectual, sem vínculos afetivos entre professor e aluno, bem como de aprendizagem. O tamanho desproporcional do professor em relação aos alunos, segundo Visca (1995), pode indicar que esse professor se veja de modo superior em relação aos alunos, não favorecendo assim a aprendizagem. Sua posição parece narcísica e auto-referente.

Desenho-Estória – Grafismo da Família - Ao solicitar ao professor um desenho sobre uma família qualquer, B mostrou-se bem desconfortável. Nesse momento, desenha uma pata e seis patinhos. Parecia desconfortável e sem paciência. Ao terminar o desenho, pegou o lápis que usou e levou consigo. O relato da história parece confirmar o que já observamos no Par Educativo. Suas relações parecem superficiais,

sugerindo que este professor evita se envolver com os relatos e histórias que conta. O contato dos patos parece com o do professor e os alunos do Par Educativo. O desenho é feito no alto da folha, sem apoio, distante do chão, da realidade. Ao optar pelos animais parece indicar alguma dificuldade de relacionamento com as pessoas, com os seres humanos. Desenha animais para se proteger. Parece receoso, como se pudéssemos descobrir algo sobre ele.

Observamos que o pai-pato não foi desenhado e isso pode nos indicar uma figura ausente, uma falta de modelo masculino, de referência. Razão pela qual, talvez, tenha se recusado a fazer os outros desenhos de família. Optou por não colorir seu desenho, parecia apressado. A ausência de cor nos remete a falta de vida, de afeto. As relações que demonstrou refletem como estabeleceu seus contatos com os parentais, isto é, distantes e pouco afetuosos. Acredita mais nos outros do que em si mesmo. O fato de não devolver o lápis de desenho, levando-o consigo, demonstra sua ansiedade por encerrar a entrevista e testes. O lápis possibilitaria a continuação de nossos registros. De alguma forma evita construir possibilidades de contato, de registros, de ser professor.

5.1.3 CASO C - Professora de História da 6ª série da escola pública, 30 anos.

Par Educativo - Após a realização do desenho e sua história, observamos que embora a professora dê aula de História, escolheu as de Educação Física para desenhar. Provavelmente porque nessas aulas a atividade física pareça mais estimuladora que a intelectual.

O fato de o professor aparecer em roda com os alunos, segundo Visca (1995), é sugestivo de uma boa integração com os alunos. Chama atenção o fato da pessoa do professor ser menor que a dos alunos. Sugere certa capacidade do professor de oferecer o espaço para os alunos sendo mediador do conhecimento, através do diálogo.

Desenho-Estória – Grafismo da Família - Família Qualquer de C - Entendemos que se trata de uma professora que estabeleceu bons vínculos afetivos com seus pais, que apesar das dificuldades, vivem bem. O desenho no centro da folha, dentro de uma moldura, indica uma pessoa ajustada ao seu meio. Porém, os olhos fechados dos pais demonstram certa dificuldade para ver. Tanto que a mãe está ligada aos filhos por meio de um traço que segura um ao outro. A ausência dos olhos dos filhos revela certa imaturidade afetiva. A recusa pela pintura do desenho pode indicar certa imaturidade, um receio de ser criança. Demonstra um mundo árido, sem cor.

Família de C - Após o desenho e o relato da história, observamos que C pensa em família, mas fala também dela, individualmente, quer família e filhos como seus objetivos e trabalho. Não demonstra ter amadurecido o lugar dos sentimentos e desejos. Deseja as mudanças como a parceria nas idéias com o marido. As figuras desenhadas do mesmo tamanho simbolizam uma relação harmoniosa do casal, sem predomínio de uma das figuras. Porém, o desenho localizado no centro da folha, sem uma base de apoio, parece revelar a sua indecisão quanto a formar uma família nos moldes tradicionais – pai, mãe e filhos.

Família Ideal de C - Diante do desenho e da história da família ideal percebemos que, talvez, o fato de ser algo idealizado, ficou difícil ser expresso no desenho. Pai e mãe estão indefinidos, os filhos mais ainda. A diferença grande de tamanho entre pais e filhos demonstra que se trata de uma relação em que as figuras parentais são idealizadas. Os balões vazios indicam a falta de conteúdo dos diálogos, as interrogações nas cabeças refletem as dúvidas. O título – “Muito diálogo entre pais e filhos” – demonstra o desejo da professora de viver uma relação harmoniosa.

5.1.4 CASO D - Professora da Classe Especial da 6ª série da escola pública, 45 anos.

Par Educativo - Relata um ambiente de muita cooperação. Parece estar relacionado ao fato de se tratar de uma sala de educação especial. Observamos que, ao contar a história, relata a sua experiência com a classe especial, referindo-se ao armário da sala como seu. Deixa transparecer na história uma experiência que é sua, crianças com dificuldades, armário, materiais para suprir a carência delas. A figura da professora assemelha-se a de uma mãe, suprimindo as necessidades e carências dos alunos. A aprendizagem proposta pela professora ocorre num clima harmonioso, próximo e prazeroso.

Observamos também que o desenho aparece suspenso no ar, no meio da folha, como se faltasse o chão. Parece revelar certo receio de falta de chão, de apoio, de sustentação. A lousa, também suspensa e sem apoio, revela letras iniciais do alfabeto e alguns números, ambos indicativos de início de aprendizagem, talvez pelo fato de se tratar de uma classe especial. Notamos também que a figura do aluno é maior que a da professora. Entendemos que esta professora reserva espaço da sala de aula para o aluno.

Ela está observando o aluno, ajudando-lhe a prover o que necessita (observe a mão da professora como parece estar segurando/apoiando o aluno).

Desenho-Estória – Grafismo da Família - Família Qualquer de D - Relata um ambiente muito carente, de grandes necessidades, não só escolar como também de sobrevivência. Novamente parece expor uma realidade com a qual convive no seu cotidiano. Em seu relato as crianças não têm cama, contudo a professora desenha duas perto da cama do casal. Faz também um fogão e uma mesa. Parece desejar suprir a falta do alimento, condição para vida de todos, bem como de um local para o descanso. Tenta minimizar as faltas desenhando objetos que não relatou. A família, assim como os objetos, encontra-se distante do “chão” da folha, sem apoio, demonstrando certa dificuldade de manter contato com uma realidade tão difícil! Os desenhos das crianças foram feitos e apagados muitas vezes, este fato revela uma incerteza, insatisfação em relação ao espaço que as crianças ocupam na família, como se elas não fossem priorizadas, devido às carências excessivas. O fato de optar por não colorir o desenho revela uma pessoa cuja vida é permeada por momentos de ansiedade e alguns momentos de depressão, uma vida sem cor, sem luz!

Família de D - Relata uma história de uma família que busca uma vida de qualidade. A figura do pai parece a mais definida, seus traços e expressões são claros, visíveis. A mãe e as crianças foram apagadas várias vezes, demonstrando certa dúvida em relação ao espaço que ocupam na “teia” familiar. As mãos dadas revelam o desejo de união entre eles. As crianças mais distantes do chão que os pais pode revelar como a mãe os vê imaturos e infantis. A ausência de cor se repete neste desenho também, revelando momentos de ansiedade e depressão, de preocupação com um futuro que ela não sabe como será!

Família Ideal de D - Uma família que definiu o grau de importância das relações materiais e espirituais. O trabalho é visto como condição de sobrevivência material e a religião como condição de sobrevivência espiritual. Parece que o ideal para essa professora é viver com uma base religiosa e espiritual. Propõe vínculos religiosos para fortalecer as relações entre as pessoas da vida.

5.1.5 CASO E - Professor de História da 5ª e 6ª série da escola particular, 30 anos.

Par Educativo - Embora o professor dê aula de história, escolheu uma atividade fora da escola para relatar. A aula acontece ao ar livre, como também ocorre nos

desenhos de família. Este professor parece mostrar que os ambientes, escolar e familiar, geram certo aprisionamento. Relata situação de aprendizagem ao ar livre como se quisesse dizer que a sala de aula é um lugar pouco motivador, mesmo ao ar livre, relata o desinteresse de alguns alunos. Parece que a falta de motivação está presente no ambiente escolar, então, a aula ao ar livre pode ser mais estimuladora.

Desenho-Estória – Grafismo da Família - Família Qualquer de E - A família apresentada é uma família sem expressão, parece um pai ou mãe, um menino e uma menina. Essa indefinição parece revelar uma falta de identidade familiar, vão a um passeio, mas não se sabe quem vai. Quem acompanha as crianças não tem identidade definida. Buscam desfrutar a natureza juntos, mas o desenho não revela a ação deles junto da natureza. A indefinição do sexo do parental que acompanha as crianças nos faz suspeitar da carência de modelos, de referências masculinas e femininas. Esta falta revela que a contratransferência que E estabelece pode ser delicada, gerando conflitos pedagógicos, uma vez que, as figuras não definidas significam certa ausência, que em sala de aula poderá trazer problemas.

Desenho-Estória – Grafismo da Família - Família de E - E queria escrever passeio como título, mas depois mudou o nome. Após a realização do desenho e sua história, observamos que a família de E sente a ausência da mãe. A perda materna motivou a aproximação da avó, que não era sentida como se fosse. A ausência materna reflete sobre a figura do pai que parece não gostar de nada, talvez de passeios. A intenção de dar esse título ao desenho revela que, talvez, os passeios tenham sido a melhor parte da relação familiar, o que ficou como lembrança. Por esse desenho, entendemos melhor o do Par Educativo. As relações atuais parecem marcadas pelas passadas. Os relatos de ambientes externos ficam mais claros nesse desenho, são descritas as relações fora, pois dentro dos ambientes ficou a marca da falta materna.

Desenho-Estória – Grafismo da Família - Família Ideal de E - Desenhou tudo, mas depois nos disse que queria ter desenhado todos de mãos dadas; dissemos que poderia desenhar; mas deixou como estava. Após a realização do desenho e sua história, observamos que a família ideal para E é uma família completa, com pai, mãe, três filhos, avó e uma casa. O desenho revela movimento e detalhes. A “tristeza” presente nos outros desenhos parece estar associada a ausência materna. Quando a mãe está junto, a alegria reaparece e a família fica feliz.

6. DISCUSSÃO

A intenção foi verificar a presença do fenômeno contratransferencial em sala de aula, buscando constatar a sua existência. Sabemos que a sala de aula ideal não existe, nem nunca existirá, mas almejamos oferecer alguns subsídios de modo a favorecê-la.

Todo professor um dia foi criança e com sua família estabeleceu relações (socialização primária). Estas foram a base para futuras relações (socialização secundária).

A contratransferência foi nosso objeto de estudo e pesquisa. Partindo do universo docente, reconhecemos que este fenômeno se manifesta em diversas situações em que o docente tem dificuldade: operacionalizar a proposta pedagógica; controlar suas reações diante de provocações dos alunos ou garantir a disciplina do grupo, sem utilizar atitudes coercitivas para controle deste. Estas dificuldades demonstram a presença da contratransferência, ou seja, da reação do docente à transferência do discente.

Intentamos com esta pesquisa despertar a atenção dos docentes para a presença deste fenômeno. Antes de ser um profissional da educação, o docente é um ser humano, e, portanto, está sujeito às transferências dos alunos e as suas reações contratransferenciais. Identificar e reconhecer a presença deste fenômeno nos ajuda a errar menos e a preservar o espaço de aprendizagem – sala de aula.

No caso “A”, o professor delegou ao aluno o papel de detentor do conhecimento. Projeta suas emoções no aluno, é mais fácil falar do outro do que de si. Essa manifestação contratransferencial parece indicar que esse professor não pôde desfrutar de uma boa relação com os pais, levando para sala de aula a ausência de modelos, de referência. Responsabiliza o aluno pelo conhecimento e aprendizagem. Essa nossa suspeita se confirma quando diante da solicitação do desenho-estória – grafismo da família o professor se recusa a executar. Ao sair, leva consigo o nosso lápis, como quem, contratransferencialmente, busca levar o instrumento de registro docente, já que ele não consegue desempenhar essa função, impede que outros o façam.

No caso “B”, observamos que para este professor a relação estabelecida com seus alunos é distante, ele não ensina nada, só mostra o caminho. Geograficamente o espaço ocupado pelo professor e pelos alunos é desigual, o professor é maior e tem expressões, os alunos são pequenos e sem expressões. Estes dados podem revelar uma

certa superioridade docente, que interfere negativamente no processo de aprendizagem. A contratransferência do professor é notada pelo tamanho do educador que parece estabelecer uma relação entre desiguais, entre grandes e pequenos. Quando diante da solicitação do desenho-estória – Família Qualquer este professor não desenhou pessoas, mas uma família de patos, indicando uma dificuldade para se relacionar com os seres humanos, tenta se proteger desenhando animais. Suas relações são distantes e superficiais. A recusa indica seu receio de se expor e se sentir fragilizado mediante nossos registros. Não devolve também o nosso lápis. Levar o lápis é mais uma das formas de expressão da contratransferência, neste caso, sugerindo que ao levá-lo consigo demonstra um desejo de encerrar a entrevista e os testes, já que o lápis possibilitaria alguns registros.

No caso “C” observamos que o par educativo aparece no desenho tentando estabelecer uma relação mais harmoniosa, onde um não predomine sobre o outro. Onde o diálogo favorece o conhecimento. O desenho de uma família qualquer demonstra o estabelecimento de bons vínculos afetivos. Os olhos fechados dos pais e dos filhos revelam uma dificuldade para ver, como se houvesse situações que não pudessem ser vistas. Diante da solicitação de desenhar sua própria família, a professora executa sem dificuldade o desenho. Estabelece boas relações, mas mostra-se dividida entre formar uma família e seu trabalho. Tenta resolver seu conflito entre o profissional e o pessoal desenhando uma família idealizada. Parece desejar uma relação harmoniosa, mas cheia de dúvidas, de comunicações vazias. Estas parecem confirmar o quanto esta professora está dividida entre o profissional e o pessoal. Quer a família, mas não consegue imaginá-la. Deseja o diálogo entre pais e filhos, mas não consegue executá-lo. O ideal ainda está indefinido.

No caso “D”, por ser de uma professora de classe especial, revela um ambiente de trabalho de maior compreensão e apoio. A figura da professora se assemelha a de uma mãe. Chama a atenção como a professora reserva um grande espaço para o aluno e assume uma postura de cuidado, ajuda. Parece tratar de uma professora suficientemente boa, fazendo uma alusão a Winnicott quando explica a mãe suficientemente boa.

No desenho da família qualquer aparece muita carência material e financeira. As crianças não têm nada no relato da professora, contudo a mesma desenha tudo que diz

faltar. Parece suprir com o desenho as faltas da realidade. Demonstra também uma insegurança quanto ao espaço das crianças nessa família.

Diante do desenho da família de D observamos a melhor definição da figura paterna e a colocação secundária da mãe e das crianças. Parece tratar de uma família definida no modelo patriarcal, o pai como referência e a mãe e os filhos como colaboradores.

Chama a nossa atenção o desenho da família ideal, pois o que é considerado ideal é a base espiritual, religiosa. Contratransferencialmente, essa professora apresenta boas condições para ensinar, além da capacidade adquirida, é capaz de se colocar no lugar dos alunos, imaginar com se sentem e lidar de modo positivo com a transferência deles.

No caso “E” o par educativo mostra uma situação de aprendizagem ao ar livre, nos remetendo a idéia de que a sala de aula é um espaço que limita o interesse a aprendizagem. Ao ar livre o desinteresse também é relatado. Este professor acolhe as transferências dos alunos buscando entendê-los, aumentando a motivação escolar. O aspecto contratransferencial ocorre quando ele tenta explicar o desinteresse e a falta de motivação como se fosse próprio do ser humano e não estivesse relacionada à aula que ele estava ministrando.

O desenho-estória – grafismo da família qualquer sugere a tristeza familiar pela perda da mãe. Este desenho esclarece ainda mais o par educativo quando revela que as relações atuais parecem marcadas pelas passadas. Os quatro desenhos retratam situações externas ao ambiente escolar e familiar, provavelmente, porque dentro dos recintos a lembrança da ausência materna é maior. Outra presença desta ausência é sentida no relato do desenho da família qualquer, já que quem acompanha as crianças pode ser o pai ou a mãe, revelando, assim, uma falta de referências, modelos podendo comprometer as transferências dos alunos, acentuando a contratransferência. Porém, no desenho da sua família o professor demonstrou capacidade para resolver a angústia da ausência materna presente no desenho de uma família qualquer.

No desenho da sua família o professor busca compensar a ausência materna com a figura da avó, embora ela não pudesse substituir a mãe. Esta aproximação da avó revela a capacidade do professor de lidar com as faltas. Para a relação entre professor e aluno esse fato é muito importante, já que parece revelar condições para lidar com

ausência. Na sala de aula seria o equivalente a lidar com problemas advindos da relação professor-aluno, aluno-aluno, professor-escola, aluno-escola, entre outras.

	Aspectos contratransferenciais	Contratransferência positiva e/ou negativa	Interferências no processo ensino-aprendizagem
CASO A	Professor, não desenha o par, somente a mão do aluno diante do conhecimento. Ele se recusa a executar o desenho-estória – grafismo da família.	Negativa, pois impede o estabelecimento da nossa relação e, levando nosso lápis embora, não contribui para realização deste trabalho.	Não ocupa totalmente o papel de transmissor do conhecimento, delega esta função ao aluno.
CASO B	Professor desenha um professor enorme e alunos pequenos. No desenho de famílias não desenha pessoas, só animais.	Negativa, pois impede o estabelecimento da nossa relação e, levando nosso lápis embora, não contribui para realização deste trabalho.	Não ocupa totalmente o papel de transmissor do conhecimento, delega esta função ao aluno. É um professor que só aponta os caminhos, mas não se relaciona com os alunos
CASO C	Professora, em roda com os alunos, demonstra transferência e contratransferência positiva. Oferece espaço para participação e integração dos alunos.	Tanto a transferência como contratransferência são positivas.	Professora se coloca como mediadora do conhecimento, usando o diálogo. Faz a mediação entre os alunos e o conhecimento.
CASO D	Professora colaboradora favorece o conhecimento e tenta suprir as dificuldades dos alunos.	Positiva, faz a mediação entre o conhecimento e os alunos.	A aprendizagem é proposta num clima harmonioso, próximo e prazeroso, valorizando a pessoa do aluno.
CASO E	Professor acolhe as manifestações transferenciais dos alunos, buscando atendê-los, aumentando a motivação escolar. Reage contratransferencialmente quando tenta explicar o desinteresse e a falta de motivação como se fosse algo próprio do humano.	Oscilante, ora positiva, ora negativa, motivada possivelmente por um sentimento de falta afetiva.	Relata experiências familiares onde os modelos estão ausentes. Esta ausência pode ser transferida para sala de aula, gerando um ambiente não muito propício para o estabelecimento de vínculos, e por fim, de aprendizagem.

CONCLUSÃO

A preocupação inicial em detectar dificuldades emocionais dos educadores em sala de aula se confirmou. Observamos, inicialmente, que alguns educadores da escola pública apresentaram grande resistência para participarem da entrevista. Já os educandos se mostraram mais tranquilos. Imaginamos que a resistência dos educadores se deveu ao fato de terem receio de se expor. Aos poucos, as resistências foram minimizadas. Com ela identificamos a presença da contratransferência, ou seja, dos sentimentos dos educadores impedindo determinadas situações de aprendizagem. Intentamos, também, auxiliar na construção de uma ótica que mostre o educador como ser humano antes de vê-lo como profissional da educação, pois, caso contrário, poderá ter dificuldades para superar alguns de seus conflitos internos. Sem esse reconhecimento o espaço de relação fica restrito somente ao educando, cabendo ao educador a tarefa de

gerenciar a sala e a aprendizagem, sem se ver como parte integrante do processo ensino-aprendizagem.

Tomar consciência desse fenômeno - contratransferência - foi importante para conscientização de que a sala de aula é um espaço de relações, tensões, influências e também aprendizagem.

A escolha deste tema refletiu nossa intenção, como professora e psicóloga, de pensar com o coletivo dos professores sobre as possíveis maneiras de se reconhecer, identificar e lidar com alguns fenômenos psicológicos presentes em nosso cotidiano de sala de aula, e com este entendimento, desmistificar e aprender a lidar melhor com alguns fenômenos psicológicos que podem favorecer ou dificultar a construção da aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BION, W. R. **Estudos Psicanalíticos Revisados**. Rio de Janeiro: Imago, 1988.

FIGUEIRA, S. A. (org). **Contratransferência: de Freud aos contemporâneos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994, p. 89.

FREUD, S. **Fragmento da análise de um caso de histeria** (1905). In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Trad. de Jayme Salomão. Rio de Janeiro, Imago, 1987, v. VII.

_____. **A dinâmica da transferência** (1912). In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas de Sigmund Freud. Trad. de José Octávio de Aguiar Abreu. Rio de Janeiro, Imago, 1987, v. XII.

_____. **Recomendações aos médicos que exercem a psicanálise** (1912). In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Trad. de José Octávio de Aguiar Abreu. Rio de Janeiro, Imago, 1987, v. XII.

_____. **Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar** (1914). In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Trad. de Órizon Carneiro Muniz. Rio de Janeiro, Imago, 1987, v. XIII.

_____. **Recordar, repetir e elaborar** (1914). In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Trad. de José Octávio de Aguiar Abreu. Rio de Janeiro, Imago, 1987, v. XII.

_____. **Observações sobre o amor transferencial** (1915). In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Trad. de José Octávio de Aguiar Abreu. Rio de Janeiro, Imago, 1987, v. XII.

_____. **Psicologia de grupo e a análise do ego** (1921). In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Trad. de Christiano Monteiro Oiticica. Rio de Janeiro, Imago, 1987, v. XVIII.

- GREENSON, Ralph R. **A técnica e a prática da Psicanálise**. v. I e II, Rio de Janeiro, 1981.
- KLEIN, Melanie. **As origens da transferência**. Revista brasileira de Psicanálise, v. II, n. 4, pp. 619 a 623, 1969.
- LAPLANCHE J. & PONTALIS J.B. **Vocabulário da Psicanálise**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública – a pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos**. São Paulo: Edições Loyola, 1995.
- MORGADO, Maria Ap. **Da sedução na relação pedagógica**. São Paulo: Plexus, 1995.
- OLIVEIRA, B. S. M. In: FIGUEIRA, S. A. (org). **Contratransferência: de Freud aos contemporâneos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.
- PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- POLITY, Elizabeth. **Ensinando a ensinar**. São Paulo: Lemos Editorial, 1997.
- REY, B. In: PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- ROCHA, Eduardo B. In: FIGUEIRA, S. A. **Contratransferência: de Freud aos Contemporâneos**. São Paulo: Casa do Psicólogo. 1994.
- SEGAL, Hanna. **A obra de Hanna Segal: uma abordagem kleiniana à prática clínica**. Rio de Janeiro: Imago, 1982.
- VISCA, Jorge P. L. **Técnicas Projectivas Psicopedagógicas**. 2ª edición corrigida y aumentada. Buenos Aires – Argentina: AG Servicios Gráficos, 1995.
- WINNICOTT, D. W. **O ambiente e os processos de maturação** - estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.