

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Departamento de Psicologia

Rosalva Maria Martins dos Santos.

TRANSFERÊNCIA DE TRABALHO:
aspectos transferenciais na relação professor-aluno em uma instituição de ensino

Belo Horizonte
2016

Rosalva Maria Martins dos Santos

**TRANSFERÊNCIA DE TRABALHO:
aspectos transferenciais na relação professor-aluno em uma instituição de ensino**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito à obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Orientador: Prof. Dr. Luís Flávio Silva Couto.

Área de Concentração: Processos de subjetivação

Belo Horizonte
2016

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

S237t	Santos, Rosalva Maria Martins dos Transferência de trabalho: aspectos transferenciais na relação professor-aluno em uma instituição de ensino / Rosalva Maria Martins dos Santos. Belo Horizonte, 2016. 106 f.: il. Orientador: Luís Flávio Silva Couto Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. 1. Transferência (Psicologia). 2. Professores e alunos. 3. Psicanálise. 4. Professores - Formação. I. Couto, Luís Flávio. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título. SIB PUC MINAS CDU: 159.964.2
-------	---

Rosalva Maria Martins dos Santos

**TRANSFERÊNCIA DE TRABALHO:
aspectos transferenciais na relação professor-aluno em uma instituição de ensino**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito à obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Orientador: Prof. Dr. Luís Flávio Silva Couto.

Prof. Dr. Luís Flávio da Silva Couto - PUC Minas (Orientador)

Prof.^a Dr.^a. Cristina Moreira Marcos - PUC Minas (Banca Examinadora)

Prof.^a Dr.^a. Márcia Stengel - PUC Minas (Banca Examinadora)

Belo Horizonte, 18 março de 2016.

AGRADECIMENTOS

A Deus.

Ao meu orientador, professor Dr. Luís Flávio Silva Couto, pelos ensinamentos teóricos, pelo rigor e pela colaboração e disponibilidade em ajudar-me a concretizar este trabalho.

Agradeço as professoras Dra. Cristina Moreira Marcos e Dra. Márcia Stengel e por terem aceitado o nosso convite para a composição desta banca.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais pela bolsa concedida por intermédio do Programa de Incentivo à Qualificação e Capacitação dos Servidores, que me beneficiou na concretização do mestrado.

Aos estudantes e professores do IFMG – Câmpus Congonhas que aceitaram o convite para participar das entrevistas. A participação deles foi fundamental para a realização desta dissertação. Muito obrigada pela disponibilidade e generosidade em compartilhar de suas experiências.

Aos professores do Curso de Pós-Graduação em Psicologia da PUC Minas, pela troca de conhecimento.

À equipe da Secretaria desta Pós-Graduação, pela assistência e presteza em atender nossas demandas acadêmicas.

Aos colegas da Pós-graduação em Psicologia da PUC Minas, com quem compartilhei horas de estudos e que muito contribuiu para meu aprendizado. Gostaria de agradecer em especial, Maíra, Hugo e Walquíria pelas valiosas discussões e escutas, nos vários momentos de angústia e aflição.

Aos familiares e amigas (os), que sempre estiveram presentes e que torceram pela minha vitória, por entenderem a minha ausência em alguns momentos.

Aos colegas de trabalho do IFMG - Câmpus Congonhas pelo incentivo e apoio.

Enfim, gostaria de agradecer a todos aqueles que, de alguma forma, participaram comigo desta caminhada contribuindo para a construção desse aprendizado.

Logo, o analisando dirige demandas de amor ao grande Outro e encontra uma primeira recusa. Essas demandas voltam para o Eu. E é nessa volta que vai se produzir uma mudança de registro que nos fará passar da demanda de amor ao amor de transferência, ao ódio de transferência. (JUAN, 1999, p. 70).

RESUMO

Esta pesquisa discute os fenômenos de transferência na relação professor-aluno em uma instituição de ensino, e tem como objetivo entender como tais fenômenos contribuem para que se estabeleça entre o professor e seu aluno uma transferência de trabalho. O percurso teórico deste trabalho baseou-se na abordagem psicanalítica, aprofundando-se especificamente no conceito de transferência criado por Freud e reformulado por Lacan. A partir do estudo da transferência procurou-se identificar os principais fatores, do ponto de vista dos discentes e docentes, que contribuem para e/ou dificultam uma relação transferencial e de trabalho entre aluno e professor em sala de aula. Buscou-se também investigar sobre o conhecimento, bem como a participação do educador nesse processo e como ele pode contribuir para melhorar sua relação com seu aluno. Procurou-se também entender como o professor na sua prática educacional sustenta uma transferência de trabalho com o seu aluno. Na pesquisa de campo, foram realizadas entrevistas individuais de forma semiestruturadas com alunos e professores dos cursos superiores de uma instituição de ensino. Os dados coletados nesse procedimento metodológico foram analisados qualitativamente, e possibilitaram a criação das seguintes categorias temáticas, no que diz respeito aos alunos: transferência positiva; transferência negativa; suposição de saber; dessuposição de saber. Em relação aos professores, as categorias formadas foram: transferência positiva; como o professor detecta e maneja a transferência negativa do aluno; transferência de trabalho. Desse modo, estas categorias proporcionaram subsídios que ajudaram a entender como se dá a relação transferencial de trabalho professor-aluno em uma instituição de ensino. Para realizar a análise dos dados utilizou-se a Análise de Conteúdo proposta pela professora da Universidade de Paris V, Laurence Bardin. A pesquisa nos possibilitou identificar que a transferência positiva é a mais apropriada para a relação professor-aluno e quando bem manejada pelo professor, este consegue levar o seu aluno a uma maior e melhor produção acadêmica.

Palavras-chave: Psicanálise. Transferência. Transferência de trabalho. Relação professor-aluno.

ABSTRACT

This research *dealt with* the transfer of phenomena the *student-teacher relationship* at an educational institution also sought to understand how these phenomena contribute to the establishment between the teacher and his student a work transfer. The theoretical course of this thesis was based on the psychoanalytic approach, specifically deepening the concept of transfer created by Freud and Lacan reformulated. From the transfer study sought to identify the main factors, from the point of view of students and teachers, that contribute and / or make it difficult for a transference and working relationship between student and teacher in the classroom. Also sought to investigate the knowledge and participation of the teacher in this process and the way he can help improve your relationship with your student. He also sought to understand how the teacher in his educational practice sustains a work transfer with your student. In the field research, individual interviews were conducted semi-structured manner with students and teachers of higher education at an educational institution. The data collected in this methodological procedure were analyzed qualitatively and enabled the creation of the following thematic categories, with regard to students: positive transference; negative transference; supposed to know; desposition to know. Regarding teachers, formed categories were: positive transference; as the teachers detects and handles the negative transference of the student; work transfer. Thus, these categories provided in subsidies that help us to understand how is the transference relationship teacher-student at an educational institution. To perform the analysis of the data we used the content analysis proposed by the teacher of the University of Paris V, Laurence Bardin. The research enabled us to identify that the positive transference is the most appropriate for the teacher-student relationship and when handled well by the teacher, this can take your student to a bigger and better academic production.

Keywords: Psychoanalysis. Transfer. Transfer of work. Teacher-student relationship.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Informações sobre os alunos participantes	68
TABELA 2 – Informações sobre os professores participantes.....	69

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Tema: transferência positiva (Aluno).....	72
QUADRO 2 – Tema: transferência positiva (Professor).....	73
QUADRO 3 – Tema: transferência negativa (Aluno).....	76
QUADRO 4 – Tema: como o professor detecta e maneja a transferência negativa do aluno..	77
QUADRO 6 – Tema: suposição de saber (Aluno)	82
QUADRO 7 – Tema: Dessuposição de saber (Aluno).....	85
QUADRO 8 – Tema: transferência de trabalho (Professor).....	88

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 O CONCEITO DE TRANSFERÊNCIA NA TEORIA PSICANALÍTICA.....	14
2.1 O conceito de transferência em Freud.....	14
2.1.1 A transferência na clínica psicanalítica.....	19
2.1.2 O amor de transferência.....	22
2.1.3 A repetição como uma forma de transferência.....	26
2.1.4 A resistência também como forma de transferência.....	29
2.2 O conceito de transferência em Lacan.....	31
2.2.1 O amor de transferência na concepção lacaniana.....	34
3 A TRANSFERÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR.....	36
3.1 A transferência na relação professor-aluno	36
3.1.1 O professor é tomado como pai.....	40
3.1.2 O manejo dos sentimentos afetivos e/ou hostis apresentados pelo aluno.....	42
3.1.3 A relação professor-aluno e o Sujeito suposto Saber.....	47
3.2 Transferência de trabalho na relação professor-aluno	49
3.2.1 Aproveitar a transferência do Sujeito suposto Saber para transformá-la em transferência de trabalho.....	50
4 METODOLOGIA E ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	60
4.1 Escolha dos participantes.....	60
4.2 Discussão teórica sobre a metodologia utilizada.....	60
4.3 Apresentação dos participantes da pesquisa.....	68
4.3.2 Informações acadêmicas dos alunos participantes.....	68
4.3.2.1 Dênis	68
4.3.2.2 Alceu.....	68
4.3.2.3 Sandro	68
4.3.4 Informações profissionais dos professores participantes.....	69
4.3.4.1 Professor Carlos.....	69
4.3.4.2 Professor Alfredo.....	69
4.3.4.3 Professora Ana.....	69
5 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS	70
5.1 Transferência positiva.....	70
5.2 Transferência negativa.....	74
5.3 Suposição de saber.....	81
5.4 Dessuposição de saber	84
5.5 Transferência de trabalho	87
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	91
REFERÊNCIAS	94
APÊNDICE A - Roteiro de perguntas para os alunos	98
APÊNDICE B - Roteiro de perguntas para os professores	99

ANEXOS A - Modelo de Termo de Consentimento - aluno	100
ANEXOS B - Modelo de Termo de Consentimento - professor	102
ANEXOS C - Modelo de Termo de Consentimento	103
ANEXO D – Autorização da reitoria para realização da pesquisa.....	105
ANEXO E – Autorização do diretor do Câmpus para realização da pesquisa	106

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa aborda o tema dos fenômenos de transferência na relação professor-aluno e na transferência de trabalho. Busca identificar os fatores preponderantes sobre a transferência de trabalho em sala de aula na visão dos discentes; e também investiga a participação do educador nesse processo e como ele pode contribuir para melhorar sua relação com seu aluno. Assim, com este trabalho, procura-se entender como o professor na sua prática poderá sustentar uma transferência de trabalho com seu aluno; qual tipo de transferência será o mais apropriado, sabendo-se que ela pode se manifestar sob duas formas distintas: a transferência positiva e a transferência negativa. A transferência positiva é estabelecida por sentimentos amorosos; já a transferência negativa está relacionada a sentimentos hostis e agressivos.

Embora nos últimos anos muito se tenha pesquisado sobre o tema da transferência psicanalítica no contexto escolar (MONTEIRO, 2000; BARATTO, 2006; SANTOS, 2009; MARTINS, 2014; OLIMPIO, 2015), pouco se tem investigado sobre a transferência de trabalho na relação professor-aluno (FACHINETTO, 2012; GREGATTI DA IGREJA, 2012).

A Transferência de Trabalho é um sintagma criado por Lacan ao se referir à Escola Francesa de Psicanálise e apresentado no Ato de Fundação (1964b) como única forma de transmitir o ensino da psicanálise de um sujeito para outro. (LACAN, 2003, p. 242). Nesse sentido, fizemos uma adaptação para uma situação diferente daquela circunstância para a qual Lacan criou o sintagma. Empregamos este modelo de transferência para tratarmos da relação professor-aluno no contexto escolar. Dessa forma, esse conceito nos auxilia a pensar como, nesse contexto, o professor que está investido pelo desejo do aluno poderá convocá-lo a deslocar para o trabalho o afeto que lhe é dirigido.

Acreditamos, portanto, que a partir do entendimento mais aprofundado da importância da relação transferencial entre professor-aluno, a transferência de trabalho pode ganhar espaço nesse contexto de modo a permitir ao professor levar seu aluno a desenvolver um melhor aproveitamento escolar, bem como induzi-lo a ampliar sua produção acadêmica.

No contexto escolar, um desenvolvimento satisfatório da aprendizagem pode estar diretamente relacionado à relação transferencial que o aluno estabelece com o seu professor. Do ponto de vista da psicanálise aplicada à educação, é a afirmação do que é a transferência, nessa relação, que viabilizará o processo da aprendizagem. Sendo assim, na relação professor-aluno podemos encontrar elementos tanto da transferência freudiana como também da transferência lacaniana.

O que irá diferir em relação ao conceito de transferência do ponto de vista dos autores é que, para Freud, a transferência ocorre quando o analisando transfere para a figura do analista sentimentos afetuosos e/ou hostis que outrora vivera com suas imagens parentais. Em relação ao contexto escolar, esse modelo de transferência acontece quando o aluno transfere para a figura do professor tais sentimentos. Lacan acrescenta ao conceito freudiano de transferência uma nova função, a do Sujeito suposto Saber, pois, segundo ele, “o sujeito suposto saber é o eixo a partir do qual se articula tudo o que acontece na transferência”. (LACAN, 2003, p. 253). Nessa função o analisando acredita que o analista sabe sobre seu sintoma e que, por isso, tem o poder de curá-lo.

No caso da relação professor-aluno, o aluno coloca o professor nesta posição de conhecedor do que ele deseja, pois acredita que o professor possui um saber que ele ainda não tem, um saber subjetivo. Nesse sentido, entendemos que o conceito de transferência psicanalítico pode nos auxiliar na busca da compreensão de algumas questões que permeiam o contexto escolar, tais como as apontadas no início desta seção.

Sendo assim, uma das propostas desta pesquisa é a de procurar entender qual tipo de transferência – positiva e/ou negativa – contribui para uma melhor transferência de trabalho. Partimos do pressuposto de que o modelo de transferência que se estabelece entre ambos é que irá facilitar ou não as condições para um bom desempenho do aluno. Quando, nessa relação, se estabelece uma transferência positiva, que é carregada de sentimentos afetuosos, o aprendizado pode fluir com melhor proveito. Já no caso da transferência negativa, que surge carregada de sentimentos hostis e agressivos, o aprendizado do aluno poderá ficar comprometido. Nas duas situações o professor precisa ficar atento com relação ao manejo de tais sentimentos.

Para a escrita deste trabalho, em um primeiro momento buscamos entender acerca do conceito de transferência na obra de Freud e de Lacan. Em Freud apresentamos como este termo foi sendo construído ao longo da sua obra. A transferência passa de empecilho a essencial no tratamento psicanalítico. Vimos em Lacan o acréscimo de uma nova função ao conceito de transferência, a do Sujeito suposto Saber.

Neste estudo trabalhamos com os conceitos psicanalíticos de transferência e de transferência de trabalho criados pela psicanálise e utilizados na clínica psicanalítica. Empregamos estes termos no contexto escolar para tratarmos de uma situação que difere da relação analista-analisando que é a relação professor-aluno.

No capítulo seguinte relacionamos a transferência do ponto de vista psicanalítico com o contexto escolar. Utilizamos do sintagma transferência de trabalho para buscar entender como

o professor consegue transformar a demanda de amor ou de ódio que o aluno lhe dirige em demanda de trabalho.

Posteriormente, na metodologia apresentamos como se produziu o trabalho de campo, quais foram os instrumentos utilizados para a efetivação da pesquisa, como se deu a escolha dos participantes, bem como fazemos uma breve apresentação de cada um deles. Discutimos a teoria da metodologia utilizada. Apresentamos também os relatos das entrevistas e seus desdobramentos. A pesquisa é qualitativa. As entrevistas foram realizadas de forma individualizada, gravadas e posteriormente transcritas. Foram entrevistadas seis pessoas, sendo três alunos e três professores, no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia – IFMG – Campus Congonhas. O intuito foi o de coletar as informações referentes ao tema pesquisado. Em seguida, por meio da técnica de análise de conteúdo empregada por Bardin (1977) fizemos a análise dos dados coletados. Dessa forma, pudemos articular o material colhido nas entrevistas com o tema da transferência abordado nos capítulos anteriores.

Por último, a título de Considerações Finais, enfatizamos a importância do entendimento do conceito de transferência para o educador. De posse desse conhecimento ele, provavelmente, terá melhores condições psicológicas para conduzir os afetos que o aluno costuma direcionar para a posição que ele ocupa na relação.

2 O CONCEITO DE TRANSFERÊNCIA NA TEORIA PSICANALÍTICA

Neste capítulo, abordamos o conceito de transferência na obra de Freud e de Lacan. Em Freud apresentamos como este termo foi sendo construído ao longo da sua obra. Se, inicialmente, a transferência era vista como algo que impedia o tratamento, posteriormente ela passa a ser considerada essencial no tratamento psicanalítico. Esse conceito desponta de um lugar periférico na obra freudiana e passa a receber um local de destaque. Além disso, discutimos ainda a relação que a transferência apresenta com outros dois conceitos psicanalíticos estudados por Freud, a saber: a repetição e a resistência.

Fizemos também uma digressão sobre esse conceito apresentando os pontos convergentes e divergentes na teoria de Freud e de Lacan. Lacan também se dedicou durante um longo período de tempo ao estudo do conceito de transferência. Ele apresenta uma valiosa contribuição para a construção deste conceito acrescentando-lhe uma nova função, a do Sujeito suposto Saber. Desse modo, empregamos os embasamentos que esses autores construíram sobre esse conceito, relacionando-os ao contexto escolar, principalmente na relação professor-aluno.

2.1 O conceito de transferência em Freud

Um professor é surpreendido
Quando a aluna começa a assediá-lo
Ele interpreta:
Você precisa de um namorado.
A aluna responde:
Não, professor, você está enganado.
Eu preciso é de um pai.

Uma aluna dizia à professora:
Não estou entendendo.
Você poderia me explicar melhor?
A professora contesta:
Não vou responder,
Você não estava prestando atenção à aula.

Estas são situações corriqueiras que ocorrem frequentemente na sala de aula e no contexto escolar. Desse modo, encontramos no conceito de transferência psicanalítica trabalhado por Freud e por Lacan explicações para tais acontecimentos.

A transferência começou a chamar a atenção de Freud desde 1888, nos Estudos sobre a Histeria, a partir do método catártico utilizado por Josef Breuer para tratar das pacientes que apresentavam sintomas histéricos. No entanto, apenas em 1895, a palavra transferência foi usada por Freud pela primeira vez, em seus escritos sobre a histeria. Ele enfatizou que a

pessoa do analista demonstrava um papel importante para combater a força psíquica da resistência. Situação comum apresentada pelo analisando.

Naquela ocasião, Freud estava tentando compreender como as mulheres, principalmente aquelas que apresentavam sintomas histéricos, possuíam tantos pensamentos eróticos. Ainda observava a dificuldade que elas demonstravam para cooperar com o tratamento, necessitando, dessa forma, de uma compensação pelo substituto do amor. Ele relacionava esta falta de cooperação exibida por elas, que, no caso, era vista como obstáculo, como uma resistência ao processo analítico, que poderia estar relacionado a três fatores:

- a) quando a paciente acredita que sofreu negligência e foi pouco apreciada pelo analista, porém, nesse caso, segundo ele, o obstáculo pode ser superado por uma explicação por parte do analista;
- b) quando a paciente teme ficar dependente do analista. Nesse caso, ela costuma manifestar a resistência por meio de algum sofrimento físico, como dores de cabeça, na perna, entre outros;
- c) quando a paciente se encontra transferida para a pessoa do analista “falsa ligação”, que está ocupando o lugar de alguém que fez parte do passado dela.

A paciente se assusta ao verificar que está transferindo para a figura do médico as representações aflitivas que emergem do conteúdo da análise. Essa é uma ocorrência frequente e, a rigor, usual em algumas análises. A transferência para o médico se dá por meio de uma *falsa ligação*. (FREUD, 1893-95/1996, p. 313, grifo do autor).

Essa situação vivenciada com o analista ocorre como uma forma de substituição de algo que teve representação para o paciente e que foi por ele esquecido, camuflado. Ao retornar ao consciente sob a prática de uma ação, enquanto rememoração, ela é repetida num ato.

Para Freud (1895-1893), a conclusão da análise está relacionada ao trabalho exercido pelo analista com relação à resistência manifestada pelo paciente. E, nesse sentido, a transferência é vista como uma forma de resistência, como um obstáculo ao processo analítico que o analista deveria tornar consciente para o analisando.

No texto “A Interpretação dos Sonhos” (1900), Freud faz uma ligação dos sonhos com a transferência a partir dos relatos dos sonhos trazidos pelas suas pacientes. Nesses casos, o desejo encontra-se mascarado e formado por significantes esvaziados de significação. Os sonhos representam para ele algo que está relacionado a acontecimentos diurnos, que aparecem de forma modificada, surgindo como uma maneira disfarçada de camuflar o desejo inconsciente. Nesse caso ocorre, portanto, um deslocamento.

Assim sendo, ocorrem *uma transferência e deslocamento de intensidade psíquicas* no processo de formação do sonho, e é como resultado destes que se verifica a diferença entre o texto do conteúdo do sonho e o dos pensamentos do sonho. O processo que estamos aqui presumindo é nada menos do que a parcela essencial do trabalho do sonho, merecendo ser descrito como o “deslocamento do sonho”. (FREUD, 1900/1996, p. 333, grifos do autor).

Já em 1905, a transferência começa essencialmente a fazer parte do processo analítico, e com isso, esse conceito ganha um sentido clínico na obra de Freud. No texto “Fragmento da análise de um caso de histeria”, ele sinaliza a transferência como sendo algo essencial à prática psicanalítica. Foi a partir do fracasso demonstrado na análise com Dora, paciente atendida por ele durante um período de três meses, que Freud confessa não ter conseguido interpretar de forma eficaz e a tempo o processo transferencial.

Quando Freud tratou desse caso, ele já havia abandonado o método catártico e passou a utilizar o método da associação livre, em que a paciente deveria dizer-lhe tudo o que viesse à cabeça. No entanto, ele admitiu que escutou apenas o que foi verbalizado pela paciente, não dando a atenção merecida àquilo que estava escondido na transferência. Houve momentos em que ficou indignado com as investidas amorosas praticadas pela paciente com relação à pessoa do analista. Na concepção dele, naquele momento ele deveria ter-lhe pontuado o que estava acontecendo, mas não o fez, chegando a confessar que não foi bem- sucedido.

Nesse sentido, cabe ao analista ter controle e domínio sobre a transferência, pontuá-la em tempo hábil e ficar atento aos primeiros sinais transferenciais; caso isso não ocorra, corre-se o risco do paciente abandonar o tratamento. No caso Dora, ao interpretar posteriormente fora do contexto analítico, Freud percebeu que sua paciente tentou mostrar-lhe, por meio da transferência, que ela o estava colocando ora no lugar de seu pai e ora no lugar do Sr. K¹.

Ao analisar posteriormente essa situação, Freud sinalizou que ele deveria ter interpretado e pontuado para a paciente, no momento certo, o que ela estava fazendo; ter-lhe dito que ela permanecia agindo com ele como agiu com o seu pai e com o Sr. K. Entretanto, isso não aconteceu porque ele, Freud, estava desprezado, foi surpreendido pela transferência. A paciente acabou atuando no processo, vingando-se dele como queria se vingar do pai dela e do Sr. K. Abandonou-o e o enganou como outrora acontecera com ela.

Por não ficar atento ao processo transferencial, Freud deixou passar despercebida a reprodução das cenas infantis e fantasiosas que foram reveladas por meio dos sonhos da paciente. De modo que, na sua concepção, ele deixou espaço para que ela atuasse.

¹Esposo da senhora K, pessoa com a qual o pai de Dora havia feito amizade. “O Sr. K sempre fora extremamente amável com sua filha Dora, levando-a a passear com ele quando estava em B – e dando-lhe pequenos presentes, mas ninguém via nenhum mal nisso”. (FREUD, 1905[1901]/1996, p. 35).

Em suas palavras:

Não consegui dominar a tempo a transferência; graças à solicitude com que Dora punha à minha disposição no tratamento uma parte do material patogênico, esqueci a precaução de estar atento aos primeiros sinais da transferência que se preparava com outra parte do mesmo material, ainda ignorada por mim. (FREUD, 1905-1901/1996, p. 113).

Dessa forma, Freud constatou que desde o início, nas suas fantasias, Dora o colocava como substituto do seu pai: “Dora chegou até a me comparar com ele conscientemente, buscando, angustiada, assegurar-se de minha completa sinceridade para com ela, já que seu pai ‘preferia sempre o segredo e os rodeios tortuosos’”. (FREUD, 1905[1901]/1996, p. 113).

No entanto, para Freud, o tratamento analítico não gera a transferência, ele apenas a desperta, assim como são manifestadas outras situações que permanecem inconscientes para o paciente. “O tratamento psicanalítico não cria a transferência, mas simplesmente a revela, como a tantas outras coisas ocultas na vida anímica”. (FREUD, 1905[1901]/1996, p. 111). Com isso, o paciente tenderá a manifestar transferências que irão contribuir com a sua cura de maneira que, se o médico não lhe corresponder mostrando simpatia, o paciente acaba se esquivando e abandonando o tratamento. Momento em que transferências hostis poderão ser despertadas no paciente, podendo levá-lo ao término do processo analítico. Conforme Freud, “... espontaneamente, o enfermo só evoca transferências ternas e amistosas que contribuam para sua cura; não podendo ser esse o caso, ele se afasta o mais rápido possível, sem ser influenciado pelo médico que não lhe é ‘simpático’”. (FREUD, 1905[1901]/1996, p. 111).

Para a psicanálise, todas as relações emocionais de simpatia, amizade, confiança e similares, por mais puras que sejam, encontram-se geneticamente ligadas à sexualidade e foram desenvolvidas a partir de desejos puramente sexuais, por meio da suavização de seu objetivo sexual. Assim, pessoas pelas quais demonstramos admiração e respeito podem se apresentar como objetos sexuais para nosso inconsciente.

Desse modo, a partir do caso Dora, a transferência recebeu um sentido psicanalítico. A transferência, que até então ocupava um lugar periférico no processo psicanalítico, passa a ocupar um local mais central e será vista como objeto de interpretação na clínica analítica. Nesse sentido, em 1905, a transferência passa a ser definida por Freud como “reedições, reproduções das moções e fantasias que, durante o avanço da análise, soem despertar-se e tornarem-se conscientes, mas com a característica (própria do gênero) de substituir uma pessoa anterior pela pessoa do médico”. (FREUD, 1905[1901]/1996, p. 111).

Essa experiência o leva a constatar que, na técnica analítica, a transferência ocorre de

forma indispensável. Isto é, não se tem como evitá-la. Entretanto, ela deve ser tratada como qualquer outra doença que aparecer. Porém, ele também nos alerta: trabalhar a transferência não é algo muito fácil de fazer. Requer certo manejo do analista. “A transferência, destinada a constituir o maior obstáculo à psicanálise, converte-se em sua mais poderosa aliada quando se consegue detectá-la a cada surgimento e traduzi-la para o paciente”. (FREUD, 1905[1901]/1996, p. 111-112).

No texto “Cinco lições de psicanálise” (1910-1909), Freud fala da importância da transferência na clínica quando se trata de um paciente neurótico. Ele se refere à transferência como sendo um fenômeno estranho que surge no processo analítico. Ela acontece quando o paciente transfere para a figura do analista, sentimentos carregados de afetos, ora amorosos, ora hostis. De acordo com Freud (1910-1909/1996), tais sentimentos não são relevados pelas relações reais, eles são provenientes de antigas fantasias tornadas inconscientes.

É no processo transferencial que o paciente revive trechos da vida sentimental que foram reprimidos e que são revividos com o analista na clínica. Contudo, para Freud, a transferência não é produzida apenas no tratamento psicanalítico, ela aparece, naturalmente, em qualquer relação humana. Dessa forma, a transferência não é algo determinado apenas pela influência da psicanálise, por conseguinte, ela pode se fazer presente em diferentes situações.

Freud compara o processo transferencial que ocorre na clínica a uma reação química, que ao se unir com outro produto causa uma transformação. No processo transferencial, as cenas que são revividas podem ser recriadas dando lugar a outras cenas. “O médico desempenha nesta reação, conforme a excelente expressão de Ferenczi (1909), o papel de fermento catalítico que atrai para si temporariamente a energia afetiva aos poucos libertada durante o processo”. (FREUD, 1910[1909]/1996, p. 61).

De acordo com Freud, o fenômeno transferencial é determinante para aqueles que estão imersos no processo, tanto para o paciente quanto para o analista. Em seu ponto de vista, o analista sentir-se-á ainda mais confiante nesse processo quando a ele se submeter, sendo, portanto, analisado e, conseqüentemente, fazer-se também um analista.

Sei que todos os meus adeptos só pela experiência própria sobre a transferência se convenceram da exatidão das minhas afirmações referentes à patogênese das neuroses; posso perfeitamente compreender que ninguém alcance um modo de julgar tão seguro, enquanto não se faça psicanalista e não observe dessa maneira a ação da transferência. (FREUD, 1910-1909/1996, p. 62).

É importante ressaltar que o conceito de transferência perpassa praticamente toda a

obra de Freud, indo desde 1895 até seus últimos escritos em 1939. No entanto, no período de 1912 a 1914, Freud escreve três textos fundamentais, nos quais ele dá ênfase ao conceito de transferência. São eles: “A dinâmica da transferência” (1912), “Recordar, repetir e elaborar” (1914) e “Observações sobre o amor transferencial (Novas recomendações sobre a técnica da psicanálise III)” (1914).

No primeiro texto, Freud busca explicar como a transferência acontece durante o tratamento psicanalítico e o papel que ela exerce. No texto Recordar, repetir e elaborar (1914), Freud trabalha a relação entre compulsão à repetição, transferência e resistência. No texto Observações sobre o amor transferencial (1914), ele aborda a questão do amor de transferência demonstrando que a situação é muito comum na clínica psicanalítica. Enfatizamos mais estes três textos no decorrer desta dissertação.

2.1.1 A transferência na clínica psicanalítica

No texto “A dinâmica da transferência” (1912), Freud vai nos dizer como a transferência ocorre na clínica psicanalítica e a função que ela desempenha. Para ele, a partir da ação combinada das influências experimentadas durante os primeiros anos, cada indivíduo obtém uma maneira específica de se guiar em sua vida erótica. Uma forma peculiar é estabelecida para o enamorar-se e Freud a descreve como um clichê estereotípico, que é repetido inúmeras vezes na vida de uma pessoa, e que por certo “não é inteiramente incapaz de mudar, frente às experiências recentes”. (FREUD, 1912, p. 134).

Dessa forma, apenas uma parte dos impulsos que determinam a vida erótica passou por todo o processo de desenvolvimento psíquico; ela se dirige para a realidade, faz parte da personalidade do indivíduo e é consciente. A outra parte desses impulsos libidinais continua contida no curso do desenvolvimento; eles foram mantidos longe da personalidade consciente e da realidade, tendo ou se expandido posteriormente apenas nas fantasias ou permanecido completamente no inconsciente, ficando totalmente desconhecida pela consciência da personalidade. Assim, quando um indivíduo não consegue satisfazer-se completamente na sua vida amorosa, ao aproximar-se das pessoas, tanto as ideias libidinais conscientes quanto as inconscientes são antecipadas. No processo analítico tal situação acaba por guiar-se para a figura do analista.

O indivíduo fará usos dos protótipos e colocará a figura do médico na série psíquica criada por ele. Desse modo, a transferência irá se firmar de acordo com as relações

estabelecidas pelo indivíduo semelhante à vivência que outrora tivera com a imago² paterna, materna, como também com a imago fraterna. Portanto, a transferência que é estabelecida é o resultado tanto das ideias conscientes que foram antecipadas quanto daquelas que ficaram contidas e que permaneceram inconscientes. De maneira que, para Freud (1912), a transferência

pode surgir também semelhante à imago materna ou à imago fraterna. As peculiaridades da transferência para o médico, graças às quais ela excede, em quantidade e natureza, tudo que se possa justificar em fundamentos sensatos ou racionais, tornam-se inteligíveis se tivermos em mente que essa transferência foi precisamente estabelecida não apenas pelas ideias antecipadas *conscientes*, mas também por aquelas que foram retidas ou que são inconscientes. (FREUD, 1912/1996, p. 112, grifo do autor).

No processo analítico, a transferência ocorre como uma forma de resistência ao tratamento. Parte da libido que pode tornar-se consciente diminui e a outra parte permanece inconsciente e é aumentada. A transferência surge desprovida de coibição e ocorre com mais intensidade no processo analítico. No entanto, fora desse processo, ela também pode contribuir para a cura e acontecer de forma favorável. De modo que toda a libido ou apenas parte dela foi regredida e passou a reviver situações outrora vividas com os pais do analisando na infância.

Nesse sentido, o fenômeno transferencial se instala quando algo do complexo patogênico se desloca para a pessoa do médico e a resistência entra em cena. Esse papel desempenhado pela transferência no tratamento é explicado a partir das considerações que estão relacionadas com as resistências. De acordo com Freud (1912/1996), a transferência, no tratamento analítico, surge desde o começo como a arma mais forte da resistência. Para ele,

Ocupamo-nos do *mecanismo* da transferência, é verdade, quando o remontamos ao estado de prontidão da libido, que conservou imagos infantis, mas o papel que a transferência desempenha no tratamento só pode ser explicado se entrarmos na consideração de suas relações com as resistências. (FREUD, 1912/1996, p. 115, grifo do autor).

² É interessante apontar que o termo Imago Freud o retirou de Jung. De acordo com Laplanche e Pontalis - Vocabulário de Psicanálise - O conceito de imago deve-se a Jung (*Metamorfoses e símbolos da libido* [*Wandlungen und Symbole der Libido*, 1911]), que descreve a imago materna, paterna, fraterna. A imago e o complexo são noções próximas; relacionam-se ambas com o mesmo domínio, as relações da criança com o seu meio familiar e social. Mas o complexo designa o efeito sobre o sujeito da situação interpessoal no seu conjunto; a imago designa uma sobrevivência imaginária deste ou daquele participante dessa situação. Define-se muitas vezes a imago como “representação inconsciente”; mas deve-se ver nela, em vez de uma imagem, um esquema imaginário adquirido, um clichê estático através do qual o sujeito visa o outro. A imago pode, portanto, objetivar-se tanto em sentimentos e comportamentos como em imagens. Acrescente-se que ela não deve ser entendida como um reflexo do real, mesmo que mais ou menos deformado; é assim que a imago de um pai terrível pode muito bem corresponder a um pai real apagado. (LAPLANCHE e PONTALIS, 2011, p. 235).

Dessa forma, a transferência pode se manifestar sob duas formas distintas: a transferência positiva e a transferência negativa. A transferência positiva é estabelecida por sentimentos amorosos e ou afetuosos que são acessíveis à consciência. A ocorrência transferencial desses sentimentos para o analista remonta às fontes eróticas. Já a transferência negativa está relacionada a sentimentos hostis e agressivos. Para Freud (1917/1996):

Os sentimentos hostis indicam, tais quais os afetuosos, haver um vínculo afetivo, da mesma forma como o desafio, tanto como a obediência, significa dependência, embora tendo à sua frente um sinal ‘menos’ em lugar de ‘mais’. Não podemos ter dúvidas de que os sentimentos hostis para com o médico merecem ser chamados de ‘transferência’, pois a situação, no tratamento, com muita razão não proporciona qualquer fundamento para sua origem; essa inevitável visão da transferência negativa nos assegura, portanto, que não estivemos equivocados em nosso julgamento acerca da transferência positiva ou afetiva. (FREUD, 1917/1996, p. 444).

Nesse sentido, ocorre uma ambivalência entre as formas de transferências. A transferência negativa é encontrada lado a lado com a transferência afetiva, que no processo analítico é dirigida para a pessoa do analista. Uma das maiores dificuldades encontradas pelo analista no tratamento é controlar os fenômenos da transferência. No entanto, esse controle torna-se imprescindível, pois é por meio dele que o analista conseguirá ter acesso aos impulsos eróticos que estavam ocultos e esquecidos pelo paciente.

Freud (1912/1996) nos descreve que, assim como sucede nos sonhos, os produtos do despertar das suas pulsões inconscientes são enfrentados pelo paciente como presentes como sendo do tempo atual e reais, pois ele procura pôr suas paixões em ação sem levar em conta a situação real. O analista por sua vez tenta forçar o analisado a ajustar essas pulsões emocionais ao nexo do tratamento e da história de sua vida. A batalha que se estabelece entre o analista e o analisado, entre o intelecto e a vida pulsional, entre a compreensão e a busca da ação, é desencadeada, quase tão somente, nos fenômenos da transferência. De maneira que, para Freud:

Não se discute que controlar os fenômenos da transferência representa para o psicanalista as maiores dificuldades; mas não se deve esquecer que são precisamente eles que nos prestam o inestimável serviço de tornar imediatas e manifestas as pulsões eróticas ocultas e esquecidas do paciente. Pois, quando tudo está dito e feito, é impossível destruir alguém *in absentia* ou *in effligie*. (FREUD, 1912/1996, p. 119, grifo do autor).

No início do tratamento, ao invés de recordar aquilo que fora esquecido ou reprimido, o paciente costuma atuar. A repetição torna-se uma ação, uma vez que o paciente demonstra

não se dar conta de que está repetindo. Em 1914, Freud trabalha a semelhança entre compulsão à repetição, transferência e resistência. Aprofundamos sobre o estudo desses conceitos mais adiante, pois a compreensão deles se faz imprescindível para entendermos o fenômeno da transferência psicanalítica freudiana.

2.1.2 O amor de transferência

Em (1914) no texto “Observações sobre o amor transferencial”, Freud trabalha sobre este tipo de amor que é comum no contexto analítico. Ele nomeia como “amor de transferência” a repetição e a resistência que se mostram sob a forma de enamoramento. No entanto, para ele, no momento em que esse amor se manifesta, o analista precisa saber trabalhá-lo de forma a não prejudicar o processo analítico. Tal situação ocorre quando o analisando demonstra interesses afetuosos com relação ao analista.

Nesse período, podem surgir manifestações angustiantes espirituosas, como também certa seriedade, que costuma ser inevitável e de difícil esclarecimento. Contudo, quando isso ocorre, o analista precisa reconhecer que o enamoramento demonstrado pela paciente é próprio da situação analítica. O amor que é manifestado pelo analisando ocorre com relação ao lugar que o analista ocupa e não pela sua pessoa.

No entanto, a demonstração desse amor nem sempre pode ser entendida como vantagem para o tratamento. Diante de tal situação, é comum o paciente deixar de entender o que o está levando a desinteressar-se do tratamento. Ele, por vezes, manifesta desejos exigindo que o analista corresponda ao seu amor. Dar vazão a esse amor, de acordo com Freud (1914), não diz respeito à prática da técnica analítica. O médico não deve ceder a todas as vontades do analisando, uma vez que para ele a abstinência faz parte do progresso do tratamento. De modo que, na concepção dele, tal fato não diz respeito

apenas a abstinência física, nem a privação de tudo o que a paciente deseja, pois talvez nenhuma pessoa enferma pudesse tolerar isto. Em vez disso, fixarei como princípio fundamental que se deve permitir que a necessidade e anseio da paciente nela persistam, a fim de poderem servir de forças que a incitem a trabalhar e efetuar mudanças, e que devemos cuidar de apaziguar estas forças por meio de substitutos. O que poderíamos oferecer nunca seria mais que um substituto, pois a condição da paciente é tal que, até que suas repressões sejam removidas, ela é incapaz de alcançar satisfação real. (FREUD, 1914/1996, p. 182).

Todavia, o analista precisa estar atento a essas questões, pois essa resistência apresentada pelo paciente é algo que necessita ser interpretado e trabalhado no processo

analítico. Situação esta que costuma manifestar-se quando o paciente está sendo levado a recordar fatos da sua história de vida que foram bastante conflitivos para ele. Nesse caso, o analisando tende a desinteressar-se do tratamento, desviando seu foco para a figura do analista. Momentos em que o analista passa a ser o centro das atenções para o paciente.

Entretanto, não é função do analista satisfazer os desejos do seu paciente. Caso isso ocorresse, o tratamento seria um desastre. Tal fato levaria o analista a contribuir para a atuação do paciente. Nesse sentido, o analista precisa ter certo cuidado em manejar a situação, vigiando para não ser seduzido a satisfazer a demanda de amor apresentada pelo paciente. Ele deve também zelar para que essa questão não seja totalmente eliminada. A esse respeito Freud nos diz que,

o caminho que o analista deve seguir não é nenhum destes; é um caminho para o qual não existe modelo na vida real. Ele tem de tomar cuidado para não se afastar do amor transferencial, repeli-lo ou torná-lo desagradável para a paciente; mas deve, de modo igualmente resoluto, recusar-lhe qualquer retribuição. (FREUD, 1915-1914/1996, p. 183).

De maneira que, segundo Freud (1915[1914]/1996), o analista precisa sustentar o amor de transferência que aparece na clínica, pois esta é uma situação que faz parte do tratamento. Dessa forma, há necessidade de que o analista faça uso desse amor, que ele leve o paciente a rememorar suas raízes inconscientes e traga para a consciência situações da sua vida erótica que permaneciam encobertas. Com isso, o analista conseguirá ter um domínio da situação que será apresentada pelo paciente.

O amor transferencial demonstra uma dependência do estado infantil do analisando. Não obstante, ele apresenta menos liberdade com relação ao amor que se manifesta na vida comum, além de apresentar características especiais, uma delas é que lhe “falta alto grau de consideração pela realidade, é menos sensato, menos interessado nas consequências e mais cego em sua avaliação da pessoa amada do que estamos preparados para admitir no caso do amor normal”. (FREUD, 1915[1914]/1996, p.186). Uma vez que para Freud (1915), esse amor é instigado pela condição analítica, ele é também intensificado pela resistência que por vezes controla a situação. Para ele, não devemos esquecer, contudo, que “estes afastamentos da norma constituem precisamente aquilo que é essencial a respeito de estar enamorando”. (FREUD, 1915[1914]/1996, p. 186).

De acordo com Freud, a transferência acontece de forma ambivalente. Durante o processo terapêutico o paciente pode se comportar apresentando atitudes gentis e/ou grosseiras com relação à figura do analista. E isso acontece porque o paciente, nesse processo,

substitui um dos seus pais pela figura do analista. De modo que para Freud (1940/1996), “a transferência é *ambivalente*: ela abrange atitudes positivas (de afeição), bem como atitudes negativas (hostis) para com o analista, que, via de regra, é colocado no lugar de um ou outro dos pais do paciente, de seu pai ou de sua mãe”. (FREUD, 1940[1938]/1996, p. 189).

No entanto, quando a transferência é manifestada pelo paciente de forma positiva, acontece de o analista ganhar mais proveito porque surge no analisando uma vontade de agradar o analista, bem como de conquistar seu aplauso e seu amor. “Este passa a ser a verdadeira força motivadora da colaboração do paciente”. (FREUD, 1940[1938]/1996, p. 189).

Freud chama a atenção do analista para que ele não se faça mau uso da influência que exerce sobre o analisando, apresentando então uma distinção do comportamento do analista em relação ao do professor, que para Freud são formas distintas de agir perante o domínio que ambos possuem. Desse modo, por mais tentador que seja para o analista querer comportar-se, em determinados momentos, como um “professor, modelo e ideal para outras pessoas, e criar homens à sua própria imagem”, ele “não deve esquecer que essa não é a sua tarefa no relacionamento analítico, e que, na verdade, será desleal a essa tarefa se permitir-se ser levado por suas inclinações”. (FREUD, 1940[1938]/1996, p. 190).

Caso isso ocorra, o analista estará repetindo um equívoco dos pais, que anularam a independência do filho por meio de sua influência, de maneira que a dependência original do paciente estará dessa forma sendo substituída por uma nova. Por isso Freud recomenda que, “em todas as suas tentativas de melhorar e educar o paciente, o analista deve respeitar a individualidade deste”. (FREUD, 1940[19368]/1996, p. 190). E, portanto, não moldá-lo a seu bel-prazer.

Outra vantagem da transferência descrita por Freud (1940[1938]/1996) é permitir que o paciente represente perante o analista – e não apenas relate de modo vago – fatos importantes da sua história de vida, uma vez que, em outro contexto, ele não forneceria dados suficientes para serem trabalhados.

Contudo, quando na clínica o analista se depara com esse fenômeno de apaixonar-se, momento em que o paciente se apresenta apaixonado pela sua figura, Freud admite que essa relação emocional que o paciente adota com o analista é de natureza bem característica. De acordo com ele, o primeiro médico que vivenciou esse fato teve dificuldades em lidar com a situação. No caso, ele está se referindo a Josef Breuer, quando ele tratou a paciente Anna O. Acontece que esse estado de enamoramento apresentado pela paciente ocorre sem que o analista nada tenha feito para provocá-lo. Para Freud, “esse amor é de natureza realmente

compulsiva”. (FREUD, 1926/1996, p. 217).

Anna O, pseudônimo de Bertha Pappenheim, ficou doente aos 21 anos e foi atendida por Breuer no período de 1880 a 1882. Quando Breuer começou a tratá-la, ela apresentava vários sintomas que, para ele, estavam relacionados a um quadro de histeria. Dentre os sintomas apresentados destacam-se: paralisia dos músculos do pescoço, estrabismo convergente, graves perturbações da visão, perda de memória, deteriorização mental, distúrbios visuais, sonambulismo, aversão por alimentos e tosse intensa. No decorrer do tratamento, Breuer constatou que os primeiros sintomas apareceram logo após a morte de seu pai, pois ela havia dedicado todas as suas energias para cuidar dele e, conseqüentemente, acabou também adoecendo.

Enquanto estava sob efeito da hipnose, a paciente conseguia relatar as lembranças insuportáveis que haviam sido recalcadas e, assim, quando ela verbalizava a cena, o sintoma desaparecia. Na medida em que ela ia lembrando as cenas, a emoção que se encontrava bloqueada vinha à tona e, conseqüentemente, levava o sintoma a dissipar-se. O próprio Breuer ficava surpreso com o desaparecimento desses sintomas: “[...] quando, em decorrência de um enunciado acidental e espontâneo dessa natureza, durante a hipnose da noite, uma perturbação que havia persistido por um tempo considerável veio a desaparecer – fiquei extremamente surpreso”. (FREUD, 1893-95/1996 p. 69).

Breuer ficou fascinado ao notar que, quando sua paciente relembra as situações carregadas de afeto em que os sintomas haviam surgido, esses mesmos pressentimentos eram dissipados. “Fui apanhado inteiramente de surpresa, e só depois de todos os sintomas serem assim eliminados em toda uma série de situações é que desenvolvi uma técnica terapêutica a partir dessa experiência”. (FREUD, 1893-95/1996 p. 80-81). A própria paciente descreveu o tratamento como sendo uma “limpeza de chaminé” e como sua “cura pela fala”.

Após Anna O ter conseguido eliminar todos os sintomas e o caso ter sido considerado por Breuer como bem-sucedido, ele a convidou para passar um fim de semana na sua casa de campo, juntamente com a sua família, pois para ele a paciente havia ficado curada e livre de todos os sintomas que a atormentavam. No entanto, transcorridos três meses da comemoração, a paciente lhe chega dizendo que ela estaria grávida dele. Tal fato o levou a interromper o tratamento. Nesse momento, Freud assegura que a paciente estava manifestando uma transferência positiva com relação ao seu médico, e que ele não conseguiu perceber tal fato. “Quando o tratamento havia chegado ao fim, com um aparente êxito, a paciente de súbito manifestou a Breuer a presença de uma forte transferência positiva não analisada, de natureza inconfundivelmente sexual”. (FREUD, 1893-95/1996, p. 75 – Nota de rodapé).

Nesse sentido, o caso Anna O, além de revelar os processos inconscientes da mente, trouxe também contribuições importantes para o entendimento do fenômeno transferencial no tratamento analítico, bem como em qualquer tipo de relação. Na concepção de Freud, quando Breuer imaginou que “o trabalho de catarse parecia estar concluído, a moça subitamente desenvolvera uma condição de ‘amor transferencial’; ele não havia feito a ligação disso com sua doença e então se afastara desalentado”. (FREUD, 1925 [1924]/1996, p. 33).

De acordo com Miller (1988), a transferência na obra freudiana está associada a três formas distintas: ora ela se encontra atrelada com a repetição, ora com a resistência e em outros momentos com a sugestão. “A primeira forma é a que identifica a transferência com a função de repetição. A segunda identifica a transferência com a resistência. A terceira identifica a transferência com a sugestão”. (MILLER, 1988, p.58). Para a escrita desta pesquisa consideramos importante enfatizar os dois primeiros conceitos.

2.1.3 A repetição como uma forma de transferência

Em 1914, no texto “Recordar, repetir e elaborar”, ao aventar a respeito das novas recomendações sobre a técnica da psicanálise, Freud trata a relação entre compulsão à repetição, transferência e resistência. Na sua concepção, no início do tratamento, ao invés de recordar aquilo que fora esquecido ou reprimido, o paciente costuma atuar. Dessa maneira, a repetição torna-se uma ação, uma vez que o paciente demonstra não se dar conta de que está se repetindo. No caso Dora, encontramos um bom exemplo de repetição. Devido a não interpretação do analista, no que diz respeito à transferência, ela repete na clínica, com ele, situações que foram vividas com o seu pai e o Sr. K. Ela abandona o analista como outrora os abandonara.

O que nos interessa, acima de tudo, é, naturalmente, a relação desta compulsão à repetição com a transferência e com a resistência. Logo percebemos que a transferência é, ela própria, apenas um fragmento da repetição e que a repetição é uma transferência do passado esquecido, não apenas para o médico, mas também para todos os outros aspectos da situação atual. (FREUD, 1914/1996, p. 166).

O paciente acaba por se subjugar à repetição à compulsão e troca a recordação pela compulsão e pela repetição. Tal fato acontece não apenas no processo analítico, mas em várias circunstâncias da vida da pessoa. A transferência é parte da repetição, sendo a repetição uma transferência remota que fora esquecida. Dessa forma, observa-se que, no contexto escolar, o aluno, sem se dar conta de tal acontecimento, costuma repetir com a figura do

professor situações que foram vivenciadas por ele na relação com seus pais. Tal repetição pode ocorrer de maneira amorosa ou hostil. Os afetos que emergem nessa relação são os mesmos que foram vividos pelo paciente e/ou pelo aluno, com suas imagos. Nesse sentido,

se o paciente começa o tratamento sob os auspícios de uma transferência positiva branda e impronunciada, ela lhe torna possível, de início, desenterrar suas lembranças tal como o faria sob hipnose, e, durante este tempo, seus próprios sintomas patológicos acham-se inativos. Mas se, à medida que a análise progride, a transferência se torna hostil ou excessivamente intensa e, portanto, precisando de repressão, o recordar imediatamente abre caminho à atuação (*acting out*). (FREUD, 1914/1996, p. 166-167).

Quanto mais o paciente resiste mais ele atua; o recordar é substituído pelo repetir, que tem sua condição determinada pela resistência. Sendo assim, ela irá definir que material será repetido. Material esse que o paciente busca do seu passado e que o analista terá que trabalhar um a um a fim de conseguir progressão no tratamento. Na escola, o professor precisará entender que os afetos, sejam eles positivos e ou negativos, que o aluno lhe endereça não têm a ver com a sua pessoa, mas com fatos que ocorreram no passado e que o aluno manifesta por meio da repetição.

A maneira pela qual o analista vai conduzir a transferência apresentada pelo analisando irá auxiliá-lo a recordar, substituindo, assim, o repetir. O analista deverá interpretar a transferência em tempo hábil, caso contrário o paciente acabará atuando. Freud cita como exemplo o caso de uma senhora que lhe chega à clínica relatando que havia fugido de casa e do marido para um lugar onde não seria encontrada facilmente. Ela não sabia do real motivo disso ter lhe acontecido. Essa senhora chegou à clínica demonstrando uma afetuosa transferência que se intensificou rapidamente já nos primeiros dias. Como a transferência não foi trabalhada a tempo, a paciente acabou atuando e abandonando o analista como outrora fizera com o marido.

Para Freud, “o instrumento principal para reprimir a compulsão do paciente à repetição e transformá-la num motivo para recordar reside no manejo da transferência”. (FREUD, 1914/1996, p.169). No processo transferencial, situações que até então estavam ocultas no pensamento do paciente costuma se manifestar.

Do ponto de vista de Freud (1914), o manejo da transferência é a forma mais apropriada de se conter a compulsão à repetição apresentada pelo paciente durante o tratamento. Dessa forma, quando o analista consegue fazê-lo, ele poderá levar o analisando a recordar ao invés de repetir. Freud compara a transferência como o *playground* em que o paciente irá se manifestar levando à tona impulsos patológicos que até então se encontravam

camuflados no seu pensamento. “Admitimo-la à transferência como a um *playground* no qual lhe é permitido expandir-se em liberdade quase completa e no qual se espera que nos apresente tudo no tocante a pulsões patogênicas, que se acha oculto na mente do paciente”. (FREUD, 1914/1996, p. 169).

De modo que na sua concepção, se o paciente precisa apresentar disposição, complacência suficiente para acatar as qualidades imprescindíveis da análise, “alcançamos normalmente sucesso em fornecer a todos os sintomas da moléstia um novo significado transferencial e em substituir sua neurose comum por uma ‘neurose de transferência’, da qual pode ser curado pelo trabalho terapêutico”. (FREUD, 1914/1996, p. 169).

Para Freud (1914), a transferência é uma fração da repetição e esta por sua vez é uma transferência – do passado esquecido – não somente para o analista, mas pode estar também relacionado aos aspectos vivenciados pelo paciente na atualidade. Por isso, ele nos diz que:

Devemos estar preparados para descobrir, portanto, que o paciente se submete à compulsão à repetição, que agora substitui o impulso a recordar, não apenas em sua atitude pessoal para com o médico, mas também em cada diferente atividade e relacionamento que podem ocupar sua vida na ocasião - se, por exemplo, se enamora, incumbe-se de uma tarefa ou inicia um empreendimento durante o tratamento. (FREUD, 1914/1996, p. 166).

A transferência quando não é interpretada no momento oportuno, acaba por intervir negativamente no tratamento. É muito comum, nesses casos, acontecer de o paciente abandonar o tratamento. Assim, para que isso não ocorra, a intervenção do analista dará acesso à nova condição apresentada pelo paciente em que são trazidas para a análise características singulares da doença. No entanto, ao pontuar para o paciente fatos da sua repetição, o analista precisa dar-lhe um tempo para que ele os elabore e passe a recordá-los ao invés de repeti-los. Nesse sentido, cabe ao analista intervir no momento oportuno, em que o paciente está repetindo na transferência, para que, ao invés de atuar, ele passe a recordar e consequentemente consiga elaborar. “A partir das reações repetitivas exibidas na transferência, somos levados ao longo dos caminhos familiares até o despertar das lembranças, que aparecem sem dificuldade, por assim dizer, após a resistência ter sido superada”. (FREUD, 1914/1996, p. 170).

Para Freud (1914), uma das formas de o analisando superar a resistência é aquela em que o analista lhe mostra a sua atitude com relação a ela e a partir daí ele se apodera dela para elaborá-la. “O primeiro passo para superar as resistências é dado, como sabemos, pelo fato de o analista revelar a resistência que nunca é reconhecida pelo paciente, e familiarizá-lo com

ela”. (FREUD, 1914/1996, p. 170).

2.1.4 A resistência também como forma de transferência

No artigo “Observações sobre o amor transferencial (Novas recomendações sobre a técnica da psicanálise III)” [1915-1914], a repetição e a resistência são demonstradas por Freud como estruturas coexistentes na transferência. A atuação de ambos – analista e analisando – ocorre sob a forma de enamoramento, em que tudo que diz respeito ao analista assume maior valor para o analisando em detrimento da sua própria doença. No entanto, esse “enamoramento”, por vezes, é a repetição dos arquétipos infantis que tende, enquanto resistência, a evitar a regra fundamental da psicanálise, que é o curso das associações livres do indivíduo.

No texto, Freud avisa aos analistas para que fiquem atentos, pois todo esse enamoramento demonstrado pela paciente não diz respeito à sua pessoa. De modo que, para ele: “o enamoramento da paciente é induzido pela situação analítica e não deve ser atribuído aos encantos da sua própria pessoa; de maneira que não tem nenhum motivo para orgulhar-se de tal ‘conquista’, como seria chamada fora da análise”. (FREUD, 1915[1914]/1996, p.178).

Freud (1914/1996) defende que, mesmo a transferência não sendo um fato provocado nem pelo médico e nem pelo paciente, ela acontece naturalmente no tratamento analítico. De maneira que, ele confere ao fenômeno da transferência um papel fundamental no surgimento da Psicanálise. De acordo com Freud 1914/1996, no artigo “A história do movimento psicanalítico”, para merecer o nome de psicanálise, ainda que chegue a resultados diferentes daqueles que ele tem conseguido no trabalho de investigação psicanalítico, necessariamente, precisará remontar os sintomas de um paciente a vivências do seu passado. E que, portanto, o trabalho com o neurótico deverá partir de dois fatores, a saber: a transferência e a resistência. Diz-nos ele:

Assim, talvez se possa dizer que a teoria da psicanálise é uma tentativa de explicar dois fatos surpreendentes e inesperados que se observam sempre que se tenta remontar os sintomas de um neurótico a suas fontes no passado: a transferência e a resistência. Qualquer linha de investigação que reconheça esses dois fatos e os torne como ponto de partida de seu trabalho tem o direito de chamar-se psicanálise, mesmo que chegue a resultados diferentes dos meus. (FREUD, 1914/1996, p. 26).

A transferência costuma apresentar-se no tratamento analítico como o principal instrumento da resistência; quando ela aparece na relação, o paciente mostra-se mais

resistente ao tratamento, podendo acontecer uma paralisação em atividade de associação. No entanto, ela é algo inevitável no processo analítico, pois conforme Freud, no texto “Um estudo autobiográfico, “uma análise sem transferência é uma impossibilidade”. (FREUD, 1925[192]/1996, p. 47).

No texto, mais especificamente, na parte IV, Freud ao referir-se ao método analítico descreve um fator que, para ele, é considerado como sendo de uma importância primordial. De acordo com ele, no tratamento realizado por meio do processo analítico, entre paciente e analista é comum nascer nessa relação, sem que seja necessário nenhum esforço por parte do analista, uma situação de intenso sentimento. Este pode se manifestar de maneira positiva ou negativa, vindo a variar nos dois extremos e de forma intensa revelando-se um amor ou um ódio excessivos. Para Freud:

Em todo tratamento analítico surge, sem interferência do médico, uma intensa relação emocional entre o paciente e o analista, que não deve ser explicada pela situação real. Pode ser de caráter positivo ou negativo, e pode variar entre os extremos de um amor apaixonado, inteiramente sensual, e a expressão infrene de desafio e ódio exacerbados. Essa *transferência* – para designá-la pelo seu nome abreviado – logo substitui na mente do paciente o desejo de ser curado, e, enquanto for afeição e moderada, torna-se o agente da influência do médico e nem mais nem menos do que a mola mestra do trabalho conjunto de análise. (FREUD, 1925-1924/1996, p. 46, grifo do autor).

De maneira que, em todo tratamento analítico, como também em toda relação, pode acontecer o processo transferencial. Para Freud, a transferência: “é um fenômeno universal da mente humana, decide o êxito de toda influência médica, e de fato domina o todo das relações de cada pessoa com seu ambiente humano”. (FREUD, 1925[1924]/1996, p. 47). Desse modo, Freud nos diz que “a transferência é transformada de arma mais forte da resistência em melhor instrumento do tratamento analítico”. (FREUD, 1925[1924]/1996, p. 47). O paciente precisa saber que ela existe e influencia todo o processo. Para ele:

Se a resistência for leve, ele será capaz, pelas alusões do paciente, de inferir o próprio material inconsciente; se a resistência for mais forte, ele será capaz de reconhecer seu caráter a partir das associações, quando parecerem tornar-se mais remotas do tópico em mão, e o explicará ao paciente. A descoberta da resistência, contudo, constitui o primeiro passo no sentido de superá-la. Assim, o trabalho de análise implica uma *arte de interpretação*, cujo manuseio bem-sucedido pode exigir tato e prática, mas que não é difícil de adquirir. (FREUD, 1925-1924/1996, p. 46, grifo do autor).

Para Freud, a transferência é o elemento de maior importância no tratamento analítico. Manejá-la requer capacidade e habilidade do analista.

2.2 O conceito de transferência em Lacan

O tema da transferência foi também trabalhado por Jacques Lacan. Ele iniciou o estudo desse conceito em 1948 no texto “A agressividade em psicanálise” e foi até 1979, no *Seminário, livro 26, A topologia e o tempo* (1978-1979). A contribuição de Lacan na construção desse conceito tem uma importância significativa, uma vez que ele acrescenta ao conceito freudiano de transferência uma nova função, a do Sujeito suposto Saber³. No “*Seminário, livro 11, Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*” (1964) Lacan afirma: “Esse ponto-pivô, é o que eu designo – de um modo que, penso, lhes parece já suficientemente motivado. [...] – é o que designo pelo nome de *desejo do psicanalista*”. (LACAN, 1964/1985, p.225, grifos do autor).

Nesse contexto, o Sujeito suposto Saber é sustentado no processo analítico por meio da transferência. Com isso, inicialmente, o analisando acredita que o analista sabe tudo sobre ele e que também tem o poder de curá-lo. A transferência se estabelece desde o começo do processo analítico e “é um fenômeno em que estão incluídos, juntos, o sujeito e o psicanalista”. (LACAN, 1964/1985, p.225). Quando o analisante busca fazer análise, ele supõe que o analista que ele escolheu já sabe algo a seu respeito, de modo que ele possui um saber sobre seu sintoma e que, provavelmente, estando o analista de posse desse saber, o ajudará a livrar-se do seu sintoma.

No entanto, ocorre um “erro subjetivo” nessa suposição do analisando, há um engano, um equívoco, pois o sujeito passa a acreditar que o analista tem um conhecimento acerca dele, estando dotado de toda a verdade no que diz respeito a sua pessoa. Por conseguinte, a transferência que é estabelecida no processo analítico é um trabalho do analisando e que, portanto, cabe ao analista saber tirar proveito dela.

Desse modo, o analista cede temporariamente a sua pessoa ao analisando como sendo esse sujeito que possui o saber, no caso, Sujeito suposto Saber. Entretanto, essa suposição não deve ser encarada pelo analista como verdadeira. Ele não deve deixar-se colocar nessa posição de que sabe tudo. Pelo contrário, a sua posição deve ser a de ignorância, não uma ignorância estúpida, mas uma ignorância sábia, em que se reconhecem seus limites. “Eis a articulação com a função sintomal, pois fazer aparecer a dimensão do desejo é fazê-lo surgir como desejo do Outro, levando o sintoma à categoria de enigma pela ligação implícita do

³ O *Sujeito Suposto Saber* é definido por Lacan, no início de seu ensino, como “aquele que é constituído pelo analisante na figura de seu analista”, e mais tarde o fará equivaler a Deus Pai. (QUINET, 2002, p.26, grifos do autor).

desejo com o saber”. (QUINET, 2002, p.29).

Contudo, de acordo com Miller (1988), Lacan nos chama a atenção com relação à transferência, que para ele não é um milagre perante o qual o analista precisa ficar de joelhos. De modo que “A teoria do Sujeito suposto Saber situa a transferência como consequência imediata da estrutura da situação analítica” (MILLER, 1988, p. 72), ou seja, a transferência é algo que já está intrínseco nesse contexto. Conforme Quinet (2002), “O estabelecimento da transferência é necessário para que uma análise se inicie: é o que denominamos a função transferencial das entrevistas preliminares”. Mas, diz ele, “a transferência não é condicionada ou motivada pelo analista”. (QUINET, 2002, p.26).

Sabemos que inicialmente o analista desconhece qualquer fato a respeito do inconsciente do analisando, visto que para cada novo caso uma nova construção é exigida. De modo que a estrutura do Sujeito suposto Saber funciona como base no processo analítico; é ele quem a sustenta. Nesse arcabouço, o analista funciona como ouvinte, pois ele ouve o discurso que fora incitado por ele no paciente, sem que haja restrição, ou nem omissões importantes. Todavia, a relação paciente/analista se dá de forma dissimétrica. Ambos participam o tempo todo do processo. Enquanto o primeiro transmite o material, o segundo exerce a função de escutar, receber, apreciar e, em algumas situações, a de interpretar esse material.

Dessa forma, o saber é elaborado na experiência analítica de cada caso. Não se tem previamente um diagnóstico como acontece na clínica médica. Na clínica analítica, cada caso é um novo recomeço. Portanto, um saber construído num caso não serve para ser aplicado em outro. A cada novo paciente há a necessidade de se refazer o saber. Essa é a reserva que Freud formula ao aconselhar o analista a recomeçar, com cada caso, como se fosse o primeiro. A partir disso, “há um desvanecimento do saber já constituído, necessário para que comece, de modo autêntico, a experiência analítica”. (MILLER, 1988, p. 74).

Por isso, não cabe ao analista se sentir e se colocar como o detentor dessa posição de Sujeito suposto Saber, uma vez que essa posição é resultado *sine qua non* da estrutura analítica. “O psicanalista não deve identificar-se com o sujeito suposto saber: o Sujeito suposto Saber é um efeito da estrutura da situação analítica, o qual é muito diferente de se identificar com essa posição”. (MILLER, 1988, p. 75). Nesse sentido, a transferência pode ser vista como algo da ordem da ilusão, do imaginário, da ficção.

Além disso, o analista, no processo analítico, desempenha a função de um Outro, de amo, de mestre. Não obstante, o trabalho é desenvolvido pelo analisando que demanda tempo. “A transferência é, simultaneamente, o tempo da experiência e a elaboração, o trabalho da

experiência analítica na medida em que tem como pivô, nessa posição, o Outro”. (MILLER, 1988, p. 75). Posto que quando se chega ao final da análise, a posição de Sujeito suposto Saber deixa de existir, a posição do analista para o analisando passa a ser a de um resto, um resíduo, algo que sobra no processo. “O final da análise. A análise de transferência consiste em descobrir que não há, em sentido real, o Sujeito suposto Saber”. (MILLER, 1988, p. 89).

O algoritmo da transferência formulado por Lacan nos esclarece sobre o que ocorre no processo analítico com relação à pessoa do analista, uma vez que acontecerá um desprendimento da função Sujeito suposto Saber da pessoa do analista. (QUINET, 2002).

$$\frac{S}{s(S^1, S^2, \dots, S^n)} \longrightarrow S^q$$

Este algoritmo da transferência representa o matema da entrada do sujeito em análise. Tem-se, portanto, S (numerador) em que um significante do analisando se dirige a um significante qualquer (Sq), que, no caso em questão, é colocado na pessoa do analista. No denominador temos o (s) representado pelo sujeito. Este, conseqüentemente, corresponderá à transferência que será estabelecida pelos significantes ($S^1, S^2, \dots, S^n$) do saber inconsciente. Nesse sentido, a decisão do analisando de fazer opção por um determinado analista está relacionada a algum traço particular. Este, conseqüentemente, corresponderá à transferência que será estabelecida pelos significantes do saber inconsciente.

Em razão disso, a partir da transferência é estabelecida a demanda de amor, em que o sintoma representado pelo analisando aparece como um código a ser interpretado por aquele que ocupa o lugar do Sujeito suposto Saber. O amor do analisante pelo analista surge como uma forma de resistência ao desejo, como aquele que deseja o Outro. “O amor, sem dúvida, é um efeito de transferência, mas em sua face de resistência”. (LACAN, 1964/1985, p. 246). Cabe, portanto, ao analista saber emergir esse desejo por meio dessa demanda apresentada pelo analisando. Todavia, a direção do amor de transferência é o saber, mas a finalidade não está colocada nesse saber, mas sim no objeto causa de desejo, o objeto a.

O amor é o efeito da transferência, mas efeito sob o aspecto de resistência ao desejo como desejo do Outro. Ao surgimento do desejo, sob a forma de questão, o analisante responde com amor; cabe ao analista fazer surgir nessa demanda a dimensão do desejo, que é também conectado ao estabelecimento do sujeito suposto saber. Este corresponde, condicionando-o, a um sujeito suposto desejar. Eis a articulação com a função sintomal, pois fazer aparecer a dimensão do desejo é fazê-lo surgir como desejo do Outro, levando o sintoma à categoria de enigma pela ligação implícita do desejo com o saber. (QUINET, 2002, p.29).

Dessa forma, no processo analítico o analista funciona como aquele que contribui para formar o inconsciente do analisando. Portanto, ele precisa saber fazer uso do poder que o analisando lhe confere. Ademais, quando uma relação se funda, a posição de Sujeito suposto Saber pode ser ocupada por qualquer um no processo.

2.2.1 O amor de transferência na concepção lacaniana

O amor de transferência, que acontece na clínica analítica, é manifestado tanto por parte do analisando quanto por parte do analista. Para Lacan (1964/1985), o amor dito de transferência traz consigo a afirmação da ligação de dois desejos: o desejo do analista com o desejo do paciente. Do mesmo modo que o analisante demonstra amor pelo analista, ele também deseja ser amado por esse analista. “O sujeito enquanto assujeitado ao desejo do analista deseja enganá-lo dessa sujeição, fazendo-se amar por ele, propondo por si mesmo essa falsidade essencial que é o amor”. (LACAN, 1964/1985, p 246). Mas, afinal, o que quer esse amor de transferência?

Ele quer saber. Ora, a própria *transferência* é definida por Lacan como o “amor que se dirige ao saber”. Porém, sua finalidade, como a de todo amor, não é o saber, e sim o objeto causa do desejo. Esse objeto (*o objeto a*) é o que confere à transferência seu aspecto real: de real do sexo. Trata-se aqui da vertente da transferência como colocação em ato da realidade sexual do inconsciente. À transferência como repetição em que os significantes da demanda são endereçados ao Outro do Amor em que é colocado o analista, vem contrapor-se a transferência como um encontro da ordem do real do sexo. (QUINET, 2002, p.29, grifos do autor).

No texto Banquete, Platão (1996) nos apresenta um bom exemplo em que acontece um amor de transferência. Alcebiades vê Sócrates como aquele que detém o objeto de desejo. Sócrates é comparado a um sileno (figura representada pelos escritores gregos como sendo criaturas muito feias, pois apresentavam rostos humanos com cascos e caudas de bode, entretanto, quando abertos ao meio, aparecem dentro deles belíssimas estatuetas de deuses – *agalmata*), que é visto como um objeto precioso, uma caixa de joias. “Há, pois, *agalmata* em Sócrates, e foi isso o que provocou o amor em Alcebiades”. (LACAN, 1961/1992, p. 152).

Sócrates é visto por Alcebiades como um *agalma*, objeto precioso que lhe causa desejo. É por estar nesse lugar de Sujeito suposto Saber que o amor de Alcebiades é direcionado para ele. Alcebiades supõe que Sócrates possui o saber, ele torna-se, portanto, o alvo, uma vez que ele tem o objeto *a*. Assim, um amor de transferência se estabelece. De acordo com Quinet (2002), a demanda que é direcionada ao analista nessa posição de Sujeito

suposto Saber apresenta-se como demanda de transferência de saber, depois, de amor.

Para Lacan, há uma identidade entre o algoritmo da transferência (onde só aparecem significantes) e o que é conotado como *agalma*, no *Banquete* de Platão. Se na transferência há presentificação da realidade do inconsciente enquanto sexual é por causa desse objeto maravilhoso – *agalma*. (QUINET, 2002, p.31, grifo do autor).

No caso do Banquete, Sócrates não aceita fingir que está nesse lugar de objeto de desejo que Alcebíades o coloca. Ele mostra para Alcebíades que o seu verdadeiro objeto de desejo é Agatão. “O discurso de amor que Alcebíades dirige a Sócrates como aquele que contém o objeto precioso de seu desejo tem como resposta a saída de Sócrates dessa posição de desejável – Sócrates vai apontar para Alcebíades que é Agatão o objeto de seu desejo”. (QUINET, 2002, p.31). De maneira que Sócrates rejeita ficar nessa posição de objeto precioso. Ele acredita não ser digno do desejo de Alcebíades. No entanto, na clínica psicanalítica, o analista deve agir de modo diferente, ele precisa se colocar nessa posição de objeto de desejo que o analisando o coloca.

Em relação a Sócrates, o analista deve assumir uma posição diferente – o analista deve consagrar-se a *agalma* – a essência do desejo. O analista deve estar disposto a pagar o preço de se ver reduzido, ele e seu nome, a um significante qualquer, em nome desse *agalma*, no qual Lacan reconheceu o objeto *a* como um “mais-gozar em liberdade e de consumo mais curto”. (QUINET, 2002, p.31, grifo do autor).

Dessa forma, podemos encontrar a manifestação do processo transferencial, tanto do ponto de vista freudiano quanto do ponto de vista lacaniano, em diferentes tipos de relações, padre-cristão, pastor-evangélico, servo-escravo, pai-filho, namorado-namorada, marido-mulher, como também na relação professor-aluno.

No próximo capítulo abordamos sobre a influência do processo transferencial no contexto escolar. Acreditamos que a transferência que surge na relação professor-aluno, seja ela positiva ou negativa, poderá influenciar na aprendizagem do aluno, de forma a facilitar ou dificultar o aprendizado.

3 A TRANSFERÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR

Neste capítulo relacionamos o conceito de transferência psicanalítico freudiano e lacaniano com o contexto escolar, mais especificamente na relação professor-aluno. Usamos o sintagma transferência de trabalho empregado por Lacan no Ato de Fundação (1964), com o objetivo de entendermos como o professor consegue transformar a demanda de amor ou de ódio que o aluno lhe dirige em demanda de trabalho. Exemplificamos tal situação por meio de relatos das entrevistas realizadas com professores, casos clínicos de Freud e, também, a partir da leitura de uma tese e uma dissertação da USP sobre este tema. Para preservar o sigilo dos nomes verdadeiros, todos os nomes mencionados nos casos relatados são fictícios.

3.1 A transferência na relação professor-aluno

De acordo com Freud 1910[1909]/1996, a transferência é uma condição que pode surgir espontaneamente em todas as relações humanas. Segundo fora constatado por ele, na relação analista-analisando, a transferência acontece de forma natural. Desse modo, esse fenômeno pode ser utilizado para tratarmos de outras formas de relação, pois, conforme assegura Freud, a transferência não é uma situação específica da clínica psicanalítica. Para ele,

Ela surge espontaneamente em todas as relações humanas e de igual modo nas que o doente entretém com o médico; é ela, em geral, o verdadeiro veículo da ação terapêutica, agindo tanto mais fortemente quanto menos se pensa em sua existência. A psicanálise, portanto, não a cria; apenas a desvenda à consciência e dela se apossa a fim de encaminhá-la ao termo desejado. (FREUD, 1910-1909/1996, p.63).

Nesse sentido, fizemos uma analogia do conceito de transferência em psicanálise em outro exemplo de conjuntura, a saber, no contexto escolar, mais precisamente na relação professor-aluno. Buscamos compreender como a transferência é estabelecida nesse modelo de relação, que é uma situação diferente daquela que acontece no *setting* analítico. Na clínica psicanalítica, a transferência é considerada por Freud como sendo o verdadeiro vínculo da ação terapêutica. Isso nos leva a pensar que, no contexto escolar, a transferência torna-se também um vínculo importante que se estabelece na relação professor-aluno.

Com relação a esse conceito, Freud (1912) vai nos dizer que a transferência pode se manifestar sob duas formas distintas: a transferência positiva e a transferência negativa. A transferência positiva é constituída por sentimentos amorosos e ou afetuosos. Já a

transferência negativa está relacionada a sentimentos hostis e agressivos. Conforme foi mencionado anteriormente, para Freud (1917), tanto os sentimentos de hostilidade quanto os afetuosos indicam que foram instituídos vínculos afetivos entre o analista e o paciente. Não obstante, no caso dos sentimentos hostis, ocorre uma transferência no sentido negativo, podendo, nesse caso, refletir de maneira prejudicial no processo analítico.

Entretanto, nas duas formas de transferência podem incidir riscos. No caso da transferência positiva, um dos riscos mais comuns de acontecer ocorre quando o paciente começa a se apresentar resistente ao tratamento. Com isso, ele pode perder o interesse, mostrando-se totalmente alheio a tudo o que está acontecendo no processo. Também pode adotar um comportamento em que nada que o analista lhe diz é visto como se referindo à sua pessoa. Além disso, ele pode transferir para a figura do analista intensos sentimentos afetivos. Todas essas situações, quando surgem, acabam por comprometer o bom andamento do tratamento.

No que diz respeito aos riscos da transferência negativa, além de comportar-se de forma hostil, agressiva, o paciente pode atuar, como, por exemplo, abandonando o tratamento. De acordo com Freud, “a manifestação de uma transferência negativa é, na realidade, acontecimento muito comum nas instituições. Assim que um paciente cai sob o domínio da transferência negativa, ele deixa a instituição em estado inalterado ou agravado”. (FREUD, 1912/1996, p. 117). Situação semelhante pode acontecer em uma instituição escolar, na relação professor-aluno.

Abaixo apresentamos relato de um trecho da entrevista realizada com um dos professores entrevistados. Esse tipo de comportamento demonstrado pelo professor, em sua opinião, pode sim comprometer a relação professor-aluno. Nesse caso, o entrevistado assinala que o atraso frequente do professor está entre os aspectos que influenciam negativamente a relação professor-aluno. Em seu ponto de vista, esta situação tem contribuído para gerar mal-estar na relação, pois o aluno mostra-se insatisfeito e por vezes desrespeitado pelo professor. A pergunta que motivou a resposta dada pelo professor averigua o que ele acredita que pode influenciar negativamente na relação professor-aluno.

Bom, tem algumas coisas, por exemplo, alguns questionamentos que a gente sempre vê, do ponto de vista profissional. A gente tem, por exemplo, alunos que reclamam que o professor não prepara a aula, então, isso acaba gerando uma insatisfação. O problema é que isso gera uma insatisfação de uma parte e em outra nem tanto. Outro fato também que tem gerado insatisfação por parte dos alunos, **é o professor que está sempre chegando atrasado à sala de aula.** O professor que também tem um conhecimento, mas não consegue passar esse conhecimento para o aluno, é outro tipo comum de reclamação. Eu percebo que esses fatos acabam gerando alguns

descontentamentos e, conseqüentemente, atrapalhando a relação professor-aluno. Porque às vezes o professor é muito bom, mas do ponto de vista do bom relacionamento com os alunos. Mas, se ele não tem, por exemplo, uma postura de professor, porque por mais que a gente tenha um lado informal, a postura de professor é importante. O fato de você tá lá na frente, ter que passar o conteúdo, ter a responsabilidade de avaliar, de testar se aquele conteúdo foi realmente transferido do professor para o aluno. A questão do ensino-aprendizagem, isso cabe ao professor fazer isso, não estou dizendo o mecanismo, o método que ele vai usar para fazer isso, mas ele tem que fazer isso. Seja da forma que ele julgar mais eficiente, seja o próprio trabalho, seminário, mesa-redonda, enfim, independente da metodologia, mas ele precisa fazer isso. É uma forma que ele tem de averiguar se de fato aquilo que foi discutido, aquilo que foi apresentado tá sendo absorvido pelo outro lado. Até mesmo nos questionamentos, nas perguntas, na interação dos professores com os alunos. Então acaba gerando algum tipo de insatisfação. (Entrevista realizada em 23/06/2015, com o professor Carlos. Destaque nosso).

Situações assim podem acabar por dificultar e comprometer o estabelecimento de um relacionamento harmonioso entre aluno e professor.

Nesse sentido, utilizamos as ideias de Freud e de Lacan sobre a transferência analítica para pensarmos a transferência no ambiente escolar. No caso da escola em estudo, que é uma instituição, quando a transferência positiva se instaura na relação entre aluno e professor, ambos podem se beneficiar do processo. Com relação ao aluno, ele pode mostrar-se mais interessado na aula e conseqüentemente passará a produzir mais. Já no que diz respeito ao professor, o aluno poderá colocá-lo na posição de Sujeito suposto Saber, e “vai ouvir sua palavra como tendo sido pronunciada de um lugar Outro, atribuindo-lhe, por assim dizer, um valor mais precioso do que as demais palavras”. (FACHINETTO, 2012, p.77). Em contrapartida, quando a transferência negativa se instaura, e se não for trabalhada a tempo, ela pode causar perdas irreparáveis na vida do aluno e também do professor. Temos, como exemplo: o aluno pode abandonar o curso, como na situação supracitada, e o professor pode deixar de exercer a profissão.

Lacan coloca no lugar da figura estabelecida por Freud, o significante. Fazendo uma analogia com o contexto escolar, observa-se que a transferência que se estabelece na relação professor-aluno não é mais forte porque o professor se parecer com o pai do aluno, mas é porque o significante que ele atribui ao seu pai é o mesmo significante que ele pode colocar no professor.

No prefácio à obra de Pfister, Freud, ao comparar o trabalho do analista com o do educador, nos diz que a responsabilidade de um educador, em determinado momento, pode exceder a de um médico, uma vez que o médico muito provavelmente lida com estruturas já formadas. De acordo com Freud, o médico costuma lidar com “estruturas psíquicas que já se tornaram rígidas e encontrará na individualidade estabelecida do paciente um limite ao seu

próprio êxito, mas, ao mesmo tempo, uma garantia da capacidade do paciente de resistir sozinho”. (FREUD, 1913/1996, p. 357).

No caso do educador, ele trabalha com estruturas que se encontram em processo de formação. Esta é uma situação ainda mais delicada, que requer dele certo cuidado e habilidade. Por trabalhar “com um material que é plástico e aberto a toda impressão, o educador “tem de observar perante si mesmo a obrigação de não moldar a jovem mente de acordo com suas próprias ideias pessoais, mas, antes, segundo disposições e possibilidades do educando””. (FREUD, 1913/1996, p. 357).

O trato com o outro depende de pessoas preparadas e Freud sempre demonstrou preocupação nesse sentido. Em 1917/1916, no texto “Conferência XXVII – Transferência”, Freud, ao abordar o tratamento dos neuróticos histéricos e obsessivos na clínica psicanalítica, nos diz que a grande maioria dos analistas não está preparada para lidar com o processo transferencial, que surge naturalmente na clínica psicanalítica. Em determinado momento, quando o paciente está totalmente transferido para a figura do analista, ele deixa de se preocupar com as suas questões e passa a demonstrar demasiado interesse pela pessoa do médico.

Diante desse entusiasmo demonstrado pelo paciente, e da credibilidade que ele deposita na figura do analista, este, necessariamente, precisa saber aproveitar essa confiança realizando, portanto, interpretações precisas, a fim de que o paciente possa explorar o material mnêmico e produzir no processo analítico. No entanto, o analista precisa ficar atento, pois esse momento esplêndido pode não durar por muito tempo. O paciente pode começar a se apresentar resistente ao tratamento e adotar um comportamento em que nada que o analista lhe diz, refere-se a sua pessoa.

Além do mais, esse pode ser um momento delicado e perigoso, que requer do analista um manejo adequado e preciso. Caso não se faça, todo o processo poderá ficar comprometido e o paciente passará a adotar um comportamento hostil e negativo com o analista. O paciente transfere para o analista intensos sentimentos afetivos. No entanto, tais sentimentos acontecem, constantemente, a cada novo caso. Diante da tentação em que o analista se encontra exposto, ele precisa se abster dessa sedução, entendendo que esse enamoramento do paciente não diz respeito à pessoa dele, mas sim ao lugar que ele está ocupando na relação.

Este é um fato muito comum na clínica psicanalítica e o analista pode não estar preparado para receber demasiada carga de sentimentos afetuosos. No contexto escolar, por vezes, o professor também pode não se encontrar preparado para lidar com o vínculo transferencial que se estabelece entre seu aluno e ele, uma vez que em determinados

momentos o aluno pode transferir para o professor intensos sentimentos afetivos que, conforme já esclarecido, dizem respeito à sua posição no processo relacional.

Exemplificamos abaixo com o relato de um caso que pode acontecer com frequência no ambiente escolar. A aluna demonstra para o professor intensos sentimentos afetuosos. Esta é uma situação de transferência clássica, a saber, a transferência freudiana.

3.1.1 O professor é tomado como pai

De acordo com o professor Alfredo, este fato lhe ocorreu quando ele lecionava em uma escola pública estadual na cidade de Belo Horizonte. Naquela época, havia na sua sala uma aluna que o demandava com frequência. Fazia-lhe perguntas, muitas delas até fora do contexto da aula e, frequentemente, o procurava na sala dos professores para tirar alguma dúvida. Até mesmo quando ele estava indo embora para casa, ela gostava de lhe acompanhar até a estação do metrô. No entanto, aquela situação começou a incomodá-lo, pois ele não estava entendendo toda a afeição que a aluna lhe estava proporcionando.

Percebeu então que naquele contexto havia algo de incompreensível. Uma vez que ele era um homem que, na época, contava com 30 anos, e ela, uma garota de dezessete anos, esteve a imaginar se aquela jovem poderia estar lhe cortejando. Na ocasião, ele era casado e ficou com receio de que sua esposa viesse a saber que ele estava mantendo bate-papo com uma aluna, até mesmo em momentos fora do horário de aula.

Além disso, alguns professores começaram a ficar incomodados com a situação, devido às frequentes idas da aluna na sala deles. Eles começaram a lhe sugerir que conversasse sério com a aluna. Isso o motivou chamar a aluna para uma conversa. Ele então a inicia dizendo para a jovem que entendia que ela estava precisando conversar com as pessoas. No entanto, ele achava que ela deveria procurar se interagir com colegas de idade compatível com a dela, pois assim ela poderia arrumar um namorado de que talvez estivesse precisando. Eis que, para a sua surpresa, ela lhe dá a seguinte resposta: “Professor, eu não estou precisando de um namorado, eu estou precisando é de um pai!”.

De acordo com o professor, naquele momento ele ficou surpreso com a revelação da aluna. A sua reação foi de explicar para ela que ele estava ali para ser só o seu professor, para ensinar-lhe a matéria, pois o papel que ele podia ocupar na vida dela era somente o de professor. Depois de dizer tudo isso, o professor percebeu que a aluna se mostrou confusa e que ele também sentiu certo desconforto, pois não sabia se havia conduzido à situação de modo correto.

Será que se o professor em questão tivesse conhecimento do que vem a ser transferência do ponto de vista da psicanálise, ele teria melhores artifícios para conduzir de forma menos conflitiva esta situação? Ele poderia, por exemplo, ter aproveitado essa demanda de amor que a aluna estava lhe oferecendo e tê-la direcionado para uma ação de trabalho. Neste caso, caberia a ele, por exemplo, ter explorado mais a parte cognitiva da aluna. Ele poderia ter solicitado a ela que produzisse um trabalho sobre algum tema relacionado à sua disciplina. Tendo em vista que a aluna estava totalmente transferida com a posição que ele estava ocupando na sua vida, ela muito provavelmente iria produzir um excelente trabalho.

Esta é uma situação em que podemos nos apropriar do sintagma transferência de trabalho da psicanálise para as produções escolares. Porém, como o professor fez uma interpretação inadequada relacionando a situação a uma parceria amorosa, criou-se um problema. A aluna não gostou do que ele disse, uma vez que ela não estava fazendo parceria amorosa com ele, mas estava sim procurando por um pai. Isso pode até ter prejudicado a relação entre eles e ao invés de uma transferência de trabalho poderia ter havido uma ruptura na relação.

Esta é uma condição que com frequência se impõe em qualquer tipo de relação e no contexto escolar ela se manifesta corriqueiramente. Situações assim acontecem mesmo que o professor nada tenha feito para provocá-la. De modo que a transferência, nessas circunstâncias, irá acontecer de forma natural. No caso em questão, todo o afeto da aluna estava sendo direcionado para o professor, porque ela o estava colocando no lugar do seu pai, pessoa com quem, muito provavelmente, tinha vivido uma relação amistosa, afetuosa. De acordo com Freud (1917/1996), essa é uma forma em que surge a transferência. Ele nos diz:

A transferência pode aparecer como apaixonada exigência de amor, ou sob formas mais moderadas; em lugar de um desejo de ser amada, uma jovem pode deixar emergir um desejo, em relação a um homem idoso, de ser recebida como filha predileta; o desejo libidinal pode estar atenuado num propósito de amizade inseparável, mas idealmente não sensual. (FREUD, 1917-1916/1996, p. 443).

Na concepção de Freud 1917[1916]/1996, esse modelo de amor transferencial acontece tanto com pessoas do sexo feminino quanto com pessoas do sexo masculino. Entretanto, para ele, no caso dos pacientes masculinos, ao ser tratado com pacientes do mesmo sexo, pode acontecer com mais frequência uma forma de transferência hostil e/ou negativa. Uma vez que, para ele, no processo transferencial as formas sublimadas de transferência acontecem com mais frequência entre dois homens. No entanto, é raro acontecer

exigências sexuais, de forma que, nesse caso, a manifestação do homossexualismo, se comparado com outros modelos, em que os componentes pulsionais são aplicados, não é algo que se sucede comumente. A esse respeito Freud (1917) nos diz que: “Com seus pacientes masculinos, mais amiúde do que com mulheres, o médico encontra uma forma de expressão da transferência que parece, à primeira vista, contradizer todas as nossas descrições anteriores – uma transferência hostil ou *negativa*”. (FREUD, 1917[1916]/1996, p. 444, grifo do autor).

De modo que tanto os sentimentos de hostilidade quanto os sentimentos afetuosos indicam que foram criados vínculos afetivos entre paciente e analista. Não obstante, no caso dos sentimentos hostis ocorre uma transferência no sentido negativo. Nesse caso, se o analista e ou professor não souberem conduzir de modo satisfatório tais sentimentos, eles poderão refletir de maneira prejudicial no processo analítico, como também no contexto escolar. Freud vai nos dizer que os sentimentos hostis geralmente manifestam-se posteriormente aos sentimentos afetuosos e que eles ficam escondidos atrás destes. A apresentação simultânea desses sentimentos mostra a ambivalência emocional que influencia em grande parte nas relações reservadas com outras pessoas.

3.1.2 O manejo dos sentimentos afetivos e/ou hostis apresentados pelo aluno

Podemos fazer uma analogia da situação peculiar que advém na clínica psicanalítica com o contexto escolar. Na relação professor-aluno, em determinado momento, o aluno pode mostrar-se apaixonado pela figura do professor. E isso também costuma acontecer sem que o professor nada tenha feito. Esta é uma das formas de o aluno se colocar a trabalhar. Ele acredita veementemente no saber do professor e com isso acaba demonstrando uma atitude emocional com relação à imagem desse professor. Entretanto, assim como ocorre na relação analista-analisando, na relação professor-aluno esse apaixonar-se pode dar a impressão de ser um fenômeno de ordem patológica. Conforme nos diz Freud, “se alguém está apaixonado, ele é dócil, e tudo fará no mundo para o bem de outra pessoa”. (FREUD, 1926/1996, p. 218).

Contudo, esse pode ser um engodo, quando esse apaixonamento torna-se mais intenso e os desejos do paciente não são satisfeitos pelo analista (e nem podem ser). Acontece que, se o analista não souber fazer o manejo da transferência, o rumo da análise pode mudar e pode acontecer de o paciente perder o interesse pelo tratamento e tornar-se vingativo e hostil. De acordo com Freud (1926/1996), quando

O amor do paciente não se satisfaz com ser obediente; torna-se exigente, exige satisfações afetuosas e sensuais, exclusivismo, torna-se ciumento e revela cada vez mais claramente seu lado oposto, sua disposição de tornar-se hostil e vingativo se não puder alcançar seus fins. (FREUD, 1926/1996, p. 218).

No entanto, para Freud (1926), quando acontece esse apaixonar-se, todo o material mental é excluído; momento em que o paciente costuma perder o interesse pelo tratamento, ao mesmo tempo mostra-se certo desinteresse desviando o foco na recuperação. Nesse caso, para ele, “não pode haver dúvida alguma de que tomou o lugar da neurose e que nosso trabalho teve o resultado de eliminar uma forma de doença por outra”. (FREUD, 1926/1996, p. 218). No contexto escolar, esta situação acontece quando o aluno desenvolve intensos sentimentos afetuosos para o professor e ele sente que não está sendo correspondido da mesma maneira. O professor também não deve corresponder a esse amor. Não obstante, ele necessitará fazer o manejo de tal situação. Caso contrário, o aluno poderá perder totalmente o interesse pela disciplina.

Freud (1926/1996) nos esclarece que esta situação é comum de se manifestar na clínica e acontece geralmente em qualquer tratamento psicanalítico. Tal fato ocorre porque o analisando repete no *setting* analítico situações que foram vivenciadas por ele com suas imagos; ele transfere tais vivências para a relação que se estabeleceu entre ele e o analista. Posto que, na clínica, o analista precisa ficar atento e perceber que toda essa hostilidade demonstrada pelo paciente não é para com ele. Conforme nos assegura Freud, nesse caso, “O paciente está *repetindo* com o analista, sob a forma de apaixonar-se, experiências mentais pelas quais já passou antes; ele *transferiu* para o analista atitudes mentais que estavam prontas nele e intimamente associadas com sua neurose”. (FREUD, 1926/1996, p. 218, grifos do autor).

Tais sentimentos também estão presentes na relação professor-aluno. Assim como acontece na clínica com o analista, em que ele precisa ficar atento ao manejar os sentimentos do analisando, o professor também necessita permanecer cuidadoso ao lidar com tais sentimentos provenientes do aluno. De maneira que o professor não precisa ceder a todas as exigências apresentadas pelo aluno. E, por outro lado, deve ter o cuidado de não tratá-lo de modo indelicado e grosseiro.

No contexto escolar é muito comum o aluno transferir para a figura do professor sentimentos afetuosos ou hostis. A manifestação de tais sentimentos irá depender da forma como essa pessoa relacionava com as imagos parentais e/ou com as pessoas que tiveram uma importância significativa na vida dela. De maneira que, se as vivências infantis ocorreram de

forma amistosa, o aluno pode transferir para o professor sentimentos amistosos.

Caso contrário, se tais vivências aconteceram de forma hostil, a transferência que provavelmente irá se estabelecer entre ambos será negativa e carregada de sentimentos hostis. Portanto, o professor, por estar ocupando uma posição que outrora fora ocupada pelos pais, costuma receber do aluno tais sentimentos. Este pode, por exemplo, localizar no professor uma imago infantil, proveniente do pai ou da mãe, em que os sentimentos afetuosos e/ou hostis que outrora sentira por eles são transferidos para a figura do professor.

Dessa forma, do ponto de vista de Freud, no tratamento psicanalítico, o paciente costuma repetir com o analista suas antigas ações defensivas. De maneira que todo o período da sua vida que fora por ele esquecido, ele deseja agora repetir na relação que se estabeleceu com o analista. “Assim, o que ele nos está mostrando é o núcleo da história íntima de sua vida: *ele o está reproduzindo de forma tangível, como se ele realmente estivesse acontecendo, em vez de recordar-se dele*”. (FREUD, 1926/1996, p. 218, grifos do autor).

Esse é o enigma do amor transferencial, que de acordo com Freud pode ser solucionado quando o analista convence o paciente de que ele não está apaixonado. O prosseguimento da análise irá depender desse manejo do analista. “E toda a habilidade para lidar com a ‘transferência’ é dedicada a ocasioná-la”. (FREUD, 1926/1996, p. 218). Desse modo, Freud afirma que a finalidade da análise não é alcançada quando o analista cede às exigências do paciente e atende seus desejos satisfazendo suas demandas afetuosas e sensuais. Ele vê que a única possibilidade de saída “da situação de transferência é remontá-la ao passado do paciente, como ele realmente a experimentou ou como ele a imaginou através da atividade realizadora de desejos de sua imaginação”. (FREUD, 1926/1996, p. 219). E conforme salienta Freud, tal condição “exige do analista muita habilidade, paciência, calma e abnegação própria”. (FREUD, 1926/1996, p. 219).

Freud ressalta que o protótipo desse amor transferencial foi experimentado pelo neurótico em sua infância, na relação com um dos seus progenitores. Esses primeiros laços emocionais são de fundamental importância na vida de uma pessoa, pois irão determinar a forma de laços que serão estabelecidos por esta pessoa no percurso da sua existência.

De forma semelhante, percebemos essa mesma situação no contexto escolar. Assim, quando na relação professor-aluno, o aluno demonstra amor demasiado para com a figura do professor e este não corresponde a esse amor, o aluno pode manifestar uma atitude de fúria. Ele pode agir na relação que fora estabelecida entre ele e o professor da mesma maneira que o paciente, isto é, de forma hostil e agressiva. Por isso, torna-se importante o conhecimento do professor sobre esse tipo de amor-transferencial. No momento em que ele se manifesta, é

importante a forma como o professor irá conduzir esse manejo, pois o aluno, além de não poder abandonar os estudos, visto que isso traria prejuízos para ele, precisa, ainda, continuar mantendo o foco e o interesse pela aula.

No texto “A questão da análise leiga, Conversações com uma pessoa imparcial” (1926/1996), Freud tece comentários e traz informações precisas sobre a técnica analítica, entre elas a que diz que no processo analítico o paciente compartilha com o analista sobre o mundo que o cerca. Tal fato acontece porque o analisando acredita e confia no seu analista. E isso é fundamental para que ele se coloque a trabalhar. “O neurótico põe-se a trabalhar porque tem fé no analista e neste crê porque adquire uma atitude emocional especial para com a figura do analista”. (FREUD, 1926/1996, p. 217). Dessa forma, ressaltamos que tal fato também acontece na relação professor-aluno. O aluno acredita no seu professor e se põe a trabalhar porque confia nele.

Por outro lado, o paciente também pode reproduzir no processo analítico uma situação semelhante àquela que outrora viveu com os seus pais. Relação esta que pode ter se constituído tanto por amor quanto por ódio. Desse modo, se o vínculo estabelecido foi de caráter odioso, ele passará a assumir um modo ambivalente no qual o modelo positivo que havia se estabelecido com o seu analista passa a ser demonstrado de forma hostil e negativa.

Tal fato acontece porque, segundo Freud, a obediência que o paciente demonstrava ter para com o seu pai a fim de conseguir a simpatia dele se estabeleceu pelo desejo erótico que o paciente despertou com relação ao seu pai. Que em um momento ou outro do tratamento, o paciente quer satisfazer tal desejo. Este não pode se concretizar e, mediante a frustração sofrida, o paciente passa a manifestar uma transferência de ordem negativa. A transferência negativa vem no lugar do desejo erótico.

Fazendo uma analogia com o contexto escolar, quando uma aluna direciona uma carga erótica ou hostil para o professor, pode acontecer de o professor acreditar que todo esse investimento está sendo direcionado para ele. No entanto, o que acontece, de fato, é que ele é só uma pessoa que está no lugar de outra. Se, por exemplo, a aluna direciona cem por cento de carga erótica para o professor, ela também não dá conta de perceber que, na verdade, essa carga erótica pode estar sendo desviada de outrem para ele.

Por outro lado, isso também não quer dizer que não existam relações amorosas reais que ocorrem entre professor e aluno. Para Freud, a transferência tem alguma coisa do real do sexo envolvida. Mas, de certa maneira, cabe ao professor entender que se acontecer de uma aluna de treze anos, por exemplo, demonstrar-lhe demasiado amor, isso não quer dizer que ela esteja apaixonada por ele de quarenta anos. A resistência também se faz presente todo o

tempo nesse tipo de relação.

Dessa forma, no contexto escolar, os alunos vão dar motivos reais ou concretos para tal acontecimento, pois eles não conseguem dar conta de que o amor ou o ódio que direcionam ao professor é, na verdade, a revivescência em ato de afetos infantis que estão se apresentando sob a forma de transferência. No caso da transferência negativa, ao invés de o aluno dedicar paixão ao professor, ele vai direcionar-lhe ódio. A transferência é elucidada na resistência. Alguma coisa que é da ordem do impossível e que, no real, torna-se difícil de dar conta dela, se apresenta pela raiva. De modo que, nesse caso, a transferência de afeto está sendo utilizada para uma figura substituta de uma imago.

No entanto, mesmo que fosse uma transferência positiva, nem o analista e nem o professor poderiam concretizar um desejo erótico expresso pela paciente, e ou pelo aluno, sendo este caminho expressamente proibido por Freud. Uma vez que, para Freud, “Relações sexuais reais entre pacientes e analistas estão fora de cogitação e mesmo os métodos mais sutis de satisfação, tais como preferência, intimidade, etc., só são concedidos parcialmente pelo analista”. (FREUD, 1940/1996, p. 190).

Para evitar que o paciente se comporte como uma criança que acredita cegamente em qualquer pessoa que ele ama e em ninguém que lhe seja estranho, Freud destaca a importância de o analista mostrar ao paciente que “o que ele toma por uma vida nova e real é um reflexo do passado” (FREUD, 1940/1996, p. 191), de modo que, quando o analisando não sabe desse acontecimento, a sua atitude é a de abandonar o analista e desistir do tratamento. Segundo Freud:

se ele (ou ela) se dá conta do forte desejo erótico que se acha escondido por trás da transferência positiva, acredita que se enamorou apaixonadamente; se a transferência muda, sente-se então insultado e desprezado, odeia o analista como seu inimigo e está pronto a abandonar a análise. (FREUD, 1940/1996, p. 190).

Frente a uma situação como esta, Freud afirma que o analista deve tomar “o cuidado de que nem o amor nem a hostilidade atinjam um grau extremo” (FREUD, 1940/1996, p. 191), já que ambos são prejudiciais para o processo. Na concepção de Freud, o analista precisa preparar o paciente para essas possibilidades e não agir de forma descuidada aos primeiros sinais manifestados. Isso serve também para a relação professor-aluno; o professor precisa ter cuidado para que a afinidade estabelecida entre ele e o seu aluno não atinja uma proporção demasiada, nem tanto amor, nem tanto ódio. Porque se trata não de um amor no qual há a predominância de elementos da realidade, mas a base é fundamentalmente

transferencial. A esse respeito Freud menciona que:

Um manejo cuidadoso da transferência, de acordo com essa orientação, é, via de regra, extremamente compensador. Se conseguirmos, como geralmente acontece, esclarecer o paciente quanto à verdadeira natureza dos fenômenos de transferência, teremos tirado uma arma poderosa da mão de sua resistência e convertido perigos em lucros, pois um paciente nunca se esquece novamente do que experimentou sob a forma de transferência; ela tem uma força de convicção maior do que qualquer outra coisa que possa adquirir por outros modos. (FREUD, 1940/1996, p. 191).

A transferência com relação ao analista serve como um impedimento, uma resistência da qual a pessoa não se dá conta. Ela não percebe, por exemplo, que o ódio é do pai e não do analista. Nesse sentido, a transferência tem esse aspecto de resistência ao afeto que poderia ser depositado no pai. Dessa forma, na relação professor-aluno, quando a transferência se estabelece, ela pode vir carregada de excessivo amor ou ódio. Assim, como ocorre no processo analítico, o aluno, no contexto educacional, também pode se mostrar resistente ao ensinamento do professor. Para evitar que a resistência se instale, o analista, na clínica, precisa saber como manejá-la. Em se tratando do contexto escolar, o professor, também, precisa saber como fazer essa manobra.

Quando, na clínica psicanalítica, o paciente se apaixona pelo analista, ele não tem possibilidade de perceber que essa paixão não é diretamente relacionada ao seu analista. Nesse caso, a transferência está servindo como polo de resistência, pois o analisando não consegue se dar conta das suas paixões infantis em relação ao seu pai e à sua mãe, ou a alguma imago infantil. Tal situação também pode ser observada no contexto escolar, e dessa forma, o professor também precisa ficar atento, pois o enamoramento demonstrado pela aluna citada no exemplo, também pode não estar sendo direcionado à sua pessoa.

3.1.3 A relação professor-aluno e o Sujeito suposto Saber

Ao considerarmos a transferência de um ponto de vista lacaniano, podemos dizer que, para Lacan, “a transferência é um fenômeno essencial, ligado ao desejo como fenômeno nodal do ser humano”. (LACAN, 1964/1985, p.225). Além disso, “desde que haja em algum lugar o sujeito suposto saber – [...] – há transferência”. (LACAN, 1964/1985, p.226). Desse modo, “a teoria do sujeito suposto saber situa a transferência como consequência imediata da estrutura da situação analítica...”. (MILLER, 1988, p. 72). De modo que, para Lacan (1964):

A questão é, primeiro, para cada sujeito, de onde ele se baliza para dirigir-se ao sujeito suposto saber. De cada vez que essa função pode ser, para o sujeito, encarnada em quem quer que seja, analista ou não, resulta da definição que venho de lhes dar que a transferência já está então fundada. (LACAN, 1964/1985. p.226).

Assim sendo, alhures, Freud nos disse que a transferência é um fenômeno que pode ocorrer em diferentes circunstâncias. Fora da análise, por exemplo, encontramos a transferência na relação professor-aluno. De forma análoga, Lacan, ao referir-se ao papel do Sujeito suposto Saber, aponta-nos que ele pode ser representado até mesmo por aquele que não desempenha a função de analista. Dessa forma, tais colocações nos levam a refletir que a transferência, além do consultório de um psicanalista, também ocorre no contexto escolar, e que a função do Sujeito suposto Saber pode ser representada pela figura do professor.

Com Lacan, aprendemos que, além dessas transferências que poderíamos chamar de freudiana, há uma transferência que se instala na sala de aula. Ela ocorre quando o desejo de saber do aluno se atrela à figura do educador. Quando ela está estabelecida, o educador fica numa posição de continente de algo que o aluno nele deposita (objeto a), por supor que o professor o detenha. Dessa forma, o educador passa a ser visto pelo aluno como um ser especial e a este passa a transferir poder, coloca-o numa posição peculiar por supor que ele contém algo de precioso. O educador, portanto, começa a fazer parte do universo do aluno e a partir do momento em que a transferência é instalada, o que o professor fala para o seu aluno poderá ter um peso muito grande e será escutado conforme o lugar que este o colocou.

Esta função do Sujeito suposto Saber acrescentada por Lacan ao conceito de transferência psicanalítica, acontece também com certa frequência no contexto escolar. Em uma das entrevistas realizadas com alunos do Curso superior de Engenharia, obtivemos uma resposta que demonstra a importância desta função no contexto escolar. Ao perguntarmos quais são as características que o aluno valoriza no professor, um aluno deu a seguinte resposta: “Primeiro, domínio da disciplina, e segundo, o interesse em estar distribuindo esse conhecimento que ele tem. É o gostar daquilo que ele está fazendo e fazer bem feito”. (Fragmento da entrevista realizada com o aluno Sandro em 09/07/2015).

Ao analisarmos este trecho da entrevista, do ponto de vista da psicanálise lacaniana, constatamos que ao valorizar em primeiro lugar o domínio que o professor tem da disciplina, podemos inferir que o aluno supõe, e de certa forma aprecia, o saber no professor. A transferência, portanto, irá se estabelecer a partir dessa suposição de saber que o aluno deposita no docente.

Quando o educador é investido pelo desejo de saber do aluno, a sua palavra ganha

poder e passa a ser escutada, pois, nessa situação, a função do desejo é transferir sentido e poder à figura do educador. Este fica esvaziado de seu sentido como ser humano e passa a funcionar como suporte transferencial para o aluno. Nesse caso, o aluno espera que o educador aceite esse lugar no qual ele o coloca, lugar daquele que possui o saber, lugar de Sujeito suposto Saber, ou suposto deter o objeto causa de desejo do aluno (objeto a).

Sendo assim, no contexto escolar, o professor precisará transformar a demanda de saber tornada demanda de amor, que lhe é dirigida pelo aluno, em demanda de trabalho, de maneira que a transferência passará a acontecer para além do afeto. O aluno, ao invés de manter uma situação que facilmente o levaria a atuar, será levado pelo professor a trabalhar.

3.2 Transferência de trabalho na relação professor-aluno

Uma professora da USP
 Consegue levar à defesa
 100% dos seus orientandos.
 Como? Pergunta a doutoranda.
 Com sua tese responde:
 Ela conduz o trabalho acompanhando pessoalmente
 as dificuldades apresentadas pelos alunos,
 transformando as transferências positiva e negativa
 em transferência de trabalho.

Fazendo um paralelo com o que Lacan chama de “Transferência de Trabalho”, sintagma utilizado por ele ao criar a Escola Francesa de Psicanálise e colocado no Ato de Fundação (1964b) à força advinda do trabalho de estudo e pesquisa em psicanálise capaz de motivar a transmissão do seu ensino de um sujeito para outro. Fizemos uma adaptação para uma situação diferente daquela circunstância para a qual Lacan a criou. Empregamos esse modelo de transferência para tratarmos da relação professor-aluno no contexto escolar. Assim, ele nos auxiliará a pensar como, no contexto escolar, o professor que está investido pelo desejo do aluno poderá convocá-lo a deslocar para o trabalho o afeto que este lhe dirige. Dessa forma, acreditamos que no contexto escolar, também pode surgir esse modelo de transferência. Portanto, quando a transferência já estiver estabelecida na relação professor-aluno, a transferência de trabalho pode ganhar espaço neste contexto. De modo que o professor poderá levar o seu aluno a desenvolver um melhor aproveitamento escolar, bem como induzi-lo a ampliar sua produção acadêmica.

Lacan se refere à transferência de trabalho como a força que motiva o interesse pelo estudo e pela pesquisa em psicanálise. “O ensino da psicanálise só pode transmitir-se de um

sujeito para outro pelas vias de uma transferência de trabalho”. (LACAN, 1964/2003, p. 242). É importante ressaltar que, ao referir-se à execução do trabalho na Escola Freudiana de Paris, Lacan nos diz de uma organização circular. Ela é regida pelo princípio da rotatividade, em que o funcionamento se daria pela experiência. Dessa forma, ele descarta a ideia de uma escola em que o saber é construído de forma hierárquica, isto é, de cima para baixo.

No contexto escolar, o aluno precisa evitar o cultivo de uma situação de amor ou ódio, pois tal situação facilmente o levaria a atuar. É certo que ele, necessariamente, deverá ser instigado pelo professor a trabalhar, a produzir um saber teórico adequado, compreendendo que se trata de uma situação transferencial e não de uma situação de amor ou ódio pessoal. O professor precisará lidar com essa transferência para que o aluno possa se haver com a situação e substituí-la por um investimento de melhor aproveitamento escolar quando da substituição da transferência amorosa ou hostil pelo desejo de saber.

3.2.1 Aproveitar a transferência do Sujeito suposto Saber para transformá-la em transferência de trabalho

Em uma entrevista realizada com professores do Curso superior de Engenharia de Produção, ao serem perguntados se acreditavam que havia possibilidade de conduzir os sentimentos afetuosos apresentados pelos alunos para a produção acadêmica, foram obtidas as seguintes respostas:

Em alguns casos acho que é possível fazer. Por exemplo, se eu tenho uma aproximação maior com esse aluno, naturalmente, ele vai começar a se interessar pelas coisas da minha área de pesquisa, área de minha atuação. E isso você consegue transformar em produção científica. É uma forma de tentar canalizar isso. (Entrevista realizada com o professor Carlos, em 23/07/2015).

É possível, porque geralmente quando a gente oferece algum projeto, algum trabalho em parceria com um aluno, alguma bolsa de estudo, é o aluno que tem mais afinidade com você, ou com a disciplina que nos procura. Isso facilita sim, a gente transfere, transforma essa afeição, esse carinho, esse gostar (entre aspas) em trabalho acadêmico, profissional. O aluno vai se interessar mais e a gente também já sabe, já conhece como o aluno reage. Então fica mais interessante, e ambos, professor e aluno, vão produzir mais. Isso acontece quando a gente vai se aproximando do aluno, vendo o interesse dele pela matéria, pelo que ele gostaria de fazer. (Entrevista realizada com a professora Ana, em 30/07/2015).

A partir desses fragmentos podemos constatar que, quando o aluno transfere para a figura do professor sentimentos afetuosos, o professor poderá levá-lo a transformar tais sentimentos em produção acadêmica. E, conseqüentemente, poderá conduzi-lo de tal maneira

que terá um melhor aproveitamento da disciplina como também do curso.

Tal situação também é comprovada na relação orientador/orientando conforme tese de doutorado defendida por Lisiane Fachinetto (2012), pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, intitulada, **Transferência em orientação: efeitos de intervenções em textos acadêmicos**. Esta autora procura compreender a transferência de trabalho e seus efeitos na escrita a partir do laço que se estabelece na relação orientador/orientando. De acordo com ela, quando o orientador intervém e consegue manejar bem o laço que é estabelecido entre ambos ocorre uma modificação positiva na escrita do orientando.

Conforme Fachinetto foi possível perceber que “a intervenção/manejo do professor-orientador pôde provocar mudanças no laço estabelecido entre ambos, alterando, assim, a posição do orientando frente à sua escrita”. (FACHINETTO, 2012, p.7). Além disso, a pesquisa mostrou ainda que a orientanda conseguiu sair de uma posição de impassibilidade diante do saber e passou a assumir uma postura investigativa, o que a levou à construção da escrita do seu trabalho de conclusão de curso.

Analisando os e-mails trocados entre orientadora e orientanda, Fachinetto (2012) considera que, na técnica da escrita, podem surgir entraves que irão inserir-se entre o sujeito e sua escrita.

Um processo de escrita que inclua um orientador pode provocar deslocamentos da posição do orientando frente ao saber e, consequentemente, frente ao seu ato de escrever e, ainda, frente à natureza do texto produzido. Considero que a intervenção do orientador, a partir do laço que une seu orientando a ele, pode provocar movimentos na escrita, movimentos esses que, por sua vez, gerem uma ressignificação dos conhecimentos. (FACHINETTO, 2012, p.137).

No caso pesquisado por Fachinetto, a autora comenta que nas trocas dos e-mails entre orientadora e orientanda, fica claro o modo como esta lida com a diferença que aparece nas trocas ao submeter seu texto à orientadora. Inicialmente, a aluna mostra-se resistente perante as investidas da orientadora. O seu comportamento começa a sofrer mudanças a partir das inúmeras intervenções realizadas pela mestra.

No princípio, a aluna ocupa uma posição de resistência frente à intervenção da orientadora e, no decorrer do processo, ela revê a sua posição. Essa alteração de posição é entendida como um efeito das intervenções da orientadora, as quais foram no sentido de fazer a aluna se dar conta de seus impasses, responsabilizar-se e dar encaminhamentos para os mesmos. (FACHINETTO, 2012, p.137).

A pesquisadora constata que no início do processo de orientação, ao enviar os *e-mails*, a aluna pede ajuda à orientadora e se esquece de anexar o texto. Tal fato acontece mais ou

menos cinco vezes. É necessário que a orientadora lhe encaminhe outro e-mail solicitando-lhe que anexe o texto e o reenvie novamente. Diante de suas várias atitudes de esquecimento, a própria aluna chega a dizer que: *“isso diz de algo”*; ela acredita, portanto, que tais esquecimentos estão relacionados à sua própria resistência. Quando a orientadora pergunta o *que isto quer dizer???*, logo em seguida ela solicita à mestranda que lhe envie o texto anexado.

Nesse momento, do ponto de vista de Fachinetto, a orientadora, ao solicitar à orientanda que o anexo lhe seja enviado novamente, vai além das ações objetivas. “Nessa intervenção, a orientadora não se limitando a uma intervenção no plano das ações objetivas (solicitar o arquivo esquecido), aproveita a ocasião para fazer uma pontuação que, em sua avaliação, poderia incidir diretamente no plano da transferência”. (FACHINETTO, 2012, p.144).

Quando a orientanda responde: *“Isso diz que provavelmente apesar de eu querer tuas intervenções eu ainda resisto. Mas não se preocupe, eu supero”*. (FACHINETTO, 2012, p.144, grifo da autora). A partir desse momento Joana, a orientanda, passou a dirigir sua demanda ao outro. Para Fachinetto, isso só aconteceu porque a orientadora soube fazer o manejo da transferência. “É a partir desse momento, que se pode supor a instalação da transferência”. (FACHINETTO, 2012, p.145).

A partir da análise das trocas de *e-mails* é possível inferir que a partir do momento da instauração de transferência há evidências de movimentos por parte da orientanda na sua produção textual. Ela supõe saber na orientadora e passa a demandar, o que entendemos, a partir da psicanálise, tratar-se de uma condição para que o sujeito saia da posição de completude imaginária. (FACHINETTO, 2012, p.145).

Quando a orientanda se dá conta de que ela precisava encontrar meios de se libertar das resistências de não enviar os anexos junto aos *e-mails*, ela consegue “encontrar outras saídas, ao invés de ficar repetindo o sintoma de não anexar o arquivo. (Fachinetto, 2012, p. 145)”. A autora ressalta que o manejo da transferência realizado pela orientadora foi fundamental para que a orientanda tomasse uma posição. “Se pôde vislumbrar a mudança de discurso, a saber: saída do discurso comum e ingresso no discurso universitário”. (FACHINETTO, 2012, p.147).

Na análise dos *e-mails* a pesquisadora percebe que, a partir da manobra transferencial realizada pela orientadora, começam a despontar transformações textuais na escrita da orientanda. Dessa forma, além de acatar as orientações da orientadora, a orientanda produz

mais. Assim,

Nessa nova versão do capítulo 1, observam-se algumas transformações textuais, por exemplo, a alteração do título contempla as sugestões feitas pela orientadora. A sugestão da orientadora foi Epistemologia Genética. A aluna aproveitou a sugestão, no entanto, não ficou presa a ela, elaborou sozinha um novo título. (FACHINETTO, 2012, p.147).

Fachinetto ressalta que a aluna não se atém apenas às sugestões da orientadora; a partir da sugestão, ela consegue elaborar algo diferente. Nesse sentido, ao realizar o manejo da transferência, diante das sugestões a orientadora induz a aluna na sua reescrita, como também a auxilia num rearranjo dos conhecimentos no que diz respeito à sua pesquisa. “Assim, pode-se pensar que a intervenção gerou acréscimos no texto”. (FACHINETTO, 2012, p. 154).

A pesquisadora defende e sustenta a tese de que há correlação entre as intervenções do orientador e o processo de escrita do texto acadêmico, realizado sob orientação. Ela comprova esse fato ao analisar o efeito do laço que se estabeleceu entre a orientadora e a orientanda a partir do processo transferencial. Com isso, ela pode constatar que as intervenções do orientador foram fundamentais para levar a aluna a construir e a concluir o seu trabalho de pesquisa.

Para Fachinetto (2012), “a intervenção/manejo do professor-orientador, portanto, busca promover deslocamentos a partir dos quais o aluno-orientando se livra das amarras fantasmáticas, as quais mantêm o sujeito em uma inércia, estagnação intelectual”. (FACHINETTO, 2012, p. 159). Nesse sentido, quando a transferência se instaura ocorre uma entrada do Sujeito suposto Saber que é a condição indispensável para levar o sujeito a produzir.

De acordo com a pesquisadora, a construção do caso tornou-se possível porque houve uma relação transferencial entre a pesquisadora e a orientadora, elemento fundamental para o desenvolvimento da pesquisa. Para Fachinetto, dois aspectos que estavam interligados foram fundamentais no andamento da pesquisa: primeiro “a transferência entre a pesquisadora e sua orientadora”, e o segundo está relacionado à investigação da sua própria docência, “uma vez que partilho da ideia de que só se pode fazer legitimamente pesquisa psicanalítica sob transferência”. (FACHINETTO, 2012, p. 160).

No caso em questão, a relação entre a orientanda e a orientadora primeiramente foi marcada por momentos de resistência e entraves, e somente a partir do manejo da transferência negativa, realizada pela orientadora, é que ocorreu o estabelecimento de uma transferência positiva. Tal fato possibilitou à orientanda sua produção da escrita acadêmica. A

pesquisa mostrou que um trabalho de caráter transferencial realizado pela orientadora em relação à pesquisa da orientanda foi primordial para que a mestranda se defrontasse com sua ignorância, suportasse a angústia gerada, saísse da posição de queixa, deixasse de incumbir decisões para terceiros e, com isso, se implicasse com a construção de seu trabalho acadêmico.

Outra pesquisa relevante sobre o assunto em questão é a dissertação de mestrado escrita por Suelen Gregatti da Igreja (2012), também pela Faculdade de Educação da USP, intitulada **O mestrando e sua relação com o conhecimento**: efeitos da transferência de trabalho em versões de texto. Ali, a pesquisadora busca analisar o mestrando e sua relação com o conhecimento por meio dos efeitos da transferência de trabalho.

Para realização desse estudo, ela parte da seguinte questão: "quais parecem ser as características da ação pedagógica por parte do orientador, cuja resultante pode ser, por parte do aluno, a insistência no trabalho e a conquista de maior eficiência na leitura e na escrita?". (GREGATTI DA IGREJA, 2012, p.7). Para responder a essa pergunta, a autora realizou um estudo de caso. Ela analisou a produção acadêmica de uma jovem pesquisadora, à qual ela dá o pseudônimo de Louise, uma mestranda da Faculdade de Educação da USP. Foram analisadas 355 versões de textos, que se detiveram principalmente na análise das intervenções realizadas pela orientadora, cujo pseudônimo é Jaqueline, em que efetiva a leitura dos textos pela aluna demandada. Nesse caso, o objetivo foi analisar os efeitos dos apontamentos concretizados pelo orientador.

De acordo com Gregatti da Igreja (2012), ao se privilegiar o estudo da presença da orientadora em sua produção, há uma busca para compreender o que um orientador pode fazer para levar o seu aluno a trabalhar em sua escrita. Dessa forma ressalta,

Nossa hipótese de trabalho, portanto, é aquela segundo a qual quando, na relação de orientação, se estabelece um laço que pode ser descrito por meio do sintagma "**transferência de trabalho**", o aluno passa a pautar suas ações a partir do cálculo dos passos que precisam ser realizados para concretizar uma determinada produção e aprofundar, qualitativamente, a escrita do texto acadêmico. (GREGATTI DA IGREJA, 2012, p. 12, destaque nosso).

Conforme aponta a autora, ao longo de um percurso de orientação, duas polaridades de transferência podem se alternar: transferência imaginária e transferência de trabalho. A primeira diz respeito aos momentos em que o parceiro mais experiente, que no caso da pesquisa em questão é o orientador, coloca-se na posição do objeto que fascina o aluno que, negligenciando, deixa de fazer as intervenções necessárias para fazê-lo produzir. Já o segundo

tipo de transferência é o momento em que, tomado por uma ética, busca-se um modo justo de fazer sua singularidade na qual o trabalho acontece.

Na situação pesquisada, conforme observa Gregatti da Igreja, quando a orientadora faz suas intervenções, a aluna se volta exclusivamente para o refinamento de seu texto, deixando de dar “boas” desculpas para não produzir. Nesse sentido, os modos por meio dos quais o orientador consegue causar algum efeito de produção em seu orientando auxilia-o a transformar a transferência imaginária em transferência de trabalho. Portanto,

Ao se deparar com seu problema de escrita, por meio da intervenção do orientador, o orientando pode direcionar a transferência estabelecida com o orientador por duas vertentes: a da ação, que o leva a produzir um trabalho para mostrar para seu orientador; e a da inércia que, apresentada enquanto resistência, leva-o a deixar o trabalho a ser feito pelo outro, no caso, o orientador. (GREGATTI DA IGREJA, 2012, p. 14).

Nesse trabalho, a pesquisadora buscou compreender como a orientanda realizava alterações, tomando, a partir das intervenções realizadas pela orientadora, uma posição diferente diante do que escreveu. Do ponto de vista da autora, a dificuldade apresentada por estudantes que se propõem a produzir uma escrita acadêmica, em muitas situações, pode estar elencada no problema de não se constituírem uma relação assentada na transferência de trabalho.

Entendemos que a dificuldade enfrentada por aqueles que se propõem a escrever uma dissertação de mestrado pode estar, em grande medida, ligada à dificuldade encontrada por orientando e orientador de estabelecerem uma relação que esteja pautada na transferência de trabalho, e não na pessoalidade. (GREGATTI DA IGREJA, 2012, p. 14).

De acordo com Gregatti da Igreja (2012), a instauração da transferência de trabalho torna-se o ponto chave da relação professor e aluno. Conforme dados coletados por ela em 2010 no site da Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP, apenas 30% dos alunos que são matriculados nos programas de pós-graduação (mestrado e doutorado) conseguem concluir seus cursos. Ela acredita que o alto índice de desistência desses alunos pode estar relacionado a uma dificuldade no estabelecimento da transferência de trabalho.

No entanto, ela constatou que no programa de pós-graduação em que Louise se formou, os dados fornecidos pela secretaria mostraram um índice de conclusão bem acima da média. Em 2009, dos 218 alunos que ingressaram na pós-graduação, 172 conseguiram concluir. Nesse caso, 79% dos alunos que iniciaram seus cursos de pós-graduação nesta

instituição chegaram ao final. Para a autora, quando a transferência de trabalho se instala, os parceiros conseguem encontrar meios para superar as dificuldades encontradas.

Pudemos notar, em nossa vivência acadêmica, que nem todos os alunos reagem do mesmo modo à quebra de expectativa que se dá quando o orientador não aceita a versão atual do texto e convida a um maior trabalho. Pudemos notar que um mesmo aluno pode variar os modos de sua reação à influência do orientador em diferentes momentos de sua vida. (GREGATTI DA IGREJA, 2012, p. 16).

De acordo com a autora, esta afirmação pode ser justificada a partir de trabalhos realizados pelos pesquisadores (RIOLFI e ANDRADE, 2009; FACHINETTO, 2012; SPINELLI, no prelo) em que a relação de orientação analisada é considerada fato importante para se instalar o impasse, ou para obter sucesso nas produções acadêmicas. Na concepção das autoras Riolfi e Andrade (2009) citado por Gregatti da Igreja (2012), o orientador tem o papel de esclarecer para seu orientando que a produção de uma escrita requer muito esforço e trabalho.

Para Spinelli (no prelo) citado por Gregatti da Igreja (2012), dois requisitos são importantes para que a relação entre orientador e orientando tenha êxito. Com relação ao orientador, ele precisa se deslocar da posição de saber para ocupar a de suposto saber. Já no que diz respeito ao orientando, ele não deve se colocar numa posição de “não saber”, em que se encontra totalmente dependente do outro, mas deve se colocar numa posição de responsabilidade diante de sua pesquisa.

Na pesquisa realizada por Gregatti da Igreja (2012), ela constatou que a professora Jaqueline, apesar de ser docente na instituição há pouco tempo, conseguiu levar à defesa todos os alunos que ingressaram na pós-graduação e foram por ela orientados. Em média, ela costuma orientar entre alunos de iniciação científica, mestrado e doutorado, oito orientandos por ano. Considera-se um número alto em comparação à média dos outros professores – da mesma instituição onde Jaqueline trabalha – que é a de orientar um aluno de mestrado e dois de doutorado. “Esses dados nos mostram que, quando se implica em orientar seus alunos de modo a levá-los a concretizar suas pesquisas, Jaqueline parece transmitir, em suas ações, algo que também contagia seus alunos”. (GREGATTI DA IGREJA, 2012, p. 19).

Do ponto de vista da autora, trata-se de uma orientadora que apresenta um envolvimento com a formação dos seus alunos bem acima dos padrões encontrados. Nesse sentido, “a posição que o orientador ocupa diante de seu aluno pode, em grande medida, influenciar o modo como a relação de orientação e a produção de uma pesquisa encaminham-se”. (GREGATTI DA IGREJA, 2012, p. 19). Por isso, a orientadora supracitada alcança tanto

sucesso, conseguindo, portanto, levar os seus orientandos a concluírem suas pesquisas.

De acordo com Gregatti da Igreja (2012), para que aconteça uma produção satisfatória na relação de trabalho entre orientador e orientando, o primeiro precisa buscar meios que auxilie o segundo a sair de uma posição de reprodução do conhecimento para uma posição que, ao reconhecer a incompletude do saber, seja sustentada uma relação de singularidade com as palavras. Dessa forma, ao se referir à figura do orientador, à importância do papel que ele ocupa ao auxiliar seu orientando no processo da escrita, Gregatti da Igreja 2012 acredita que:

Trata-se de uma figura que escolhida e/ou escolhendo seu orientando, realiza uma aposta em uma parceria que possa produzir algum tipo de contribuição às questões que concernem à área de conhecimento na qual está inserido. É ele quem vai lidar com as angústias, fantasias e dificuldades apresentadas por seu aluno, de maneira a auxiliá-lo na elaboração de sua pesquisa. (GREGATTI DA IGREJA, 2012, p. 65).

Do ponto de vista da autora, Lacan (1964b) ao lançar mão do conceito de transferência de trabalho procura valorizar uma dimensão da transferência que acontece para além do afeto, da possível estagnação de um trabalho em curso, que é comum acontecer com aqueles que se dispõem a desenvolver uma escrita intelectual. De acordo com ela, uma produção acadêmica apresenta sucesso quando o sujeito está pessoalmente implicado. Além disso, a autora enfatiza a importância de dois tempos distintos, a saber: “A identificação imaginária deve dar lugar para a instalação da transferência, sob a forma de saber” (GREGATTI DA IGREJA, 2012, p. 50), de maneira que a palavra do orientador ganha poder e incide sobre a economia psíquica do orientando. Pois, quando o orientando tem questões a serem esclarecidas, ele se dirige ao orientador, e não a outro qualquer.

Nesse sentido, a forma como o orientador acolhe o orientando irá muito provavelmente influenciar na condução da sua produção. Quando uma produção científica é bem-sucedida, de acordo com Gregatti da Igreja (2012) o orientador possivelmente terá trabalhado com três situações que terão influenciado diretamente no êxito da produção.

1) quando julgou necessário, não só realizou correções e comentários no texto do seu aluno como também o informou a respeito das normas de escrita exigidas na universidade; 2) manejou a transferência por, consciente ou inconscientemente, não ter ocupado a posição que teria permitido ao seu aluno perpetuar seu ciclo de repetição inconsciente; e 3) conseqüentemente, executou uma ação educativa por meio da qual seu aluno pôde sair da posição sintomática em que se encontrava. (GREGATTI DA IGREJA, 2012, p. 53).

Dessa forma, conforme salienta a autora, o orientador que age de acordo com esses

planos, provavelmente levará o seu orientando a fazer a travessia da transferência imaginária para a transferência de trabalho. Na pesquisa realizada por esta autora, ela constatou que o modo através do qual a orientadora conduzia as intervenções nos textos escritos pela mestranda fez algo peculiar se produzir. A partir das intervenções de Jacqueline, Louise toma uma posição diferente no texto escrito.

Durante o trabalho analítico, pudemos constatar que, ao intervir, Jacqueline: 1) dirige-se de diferentes modos à sua orientanda, aparentemente modulando sua atuação às diferentes situações (por exemplo, dar indicações de leitura, pontuar partes do texto consideradas estranhas, recorrentes etc.); 2) mantém o que, por falta de palavra melhor, nomearemos como “o seu estilo”. Assim, mesmo que o conteúdo das intervenções seja diferente um do outro, existe algo que norteia o modo como Jacqueline trabalha. (GREGATTI DA IGREJA, 2012, p. 62).

Para a autora, em determinados momentos a orientadora toma algumas atitudes nada convencionais. Age de modo evasivo, sem dar explicações, envia para a orientanda textos por ela escolhidos. No entanto, esse é o diferencial desta orientadora com relação aos outros. “Ela age a partir de uma posição que podemos correlacionar à do desejo do analista que, não preocupado com as expectativas do outro, age tendo em vista o trabalho que se propõe a realizar com o paciente”. (GREGATTI DA IGREJA, 2012, p. 81).

Nesse momento, uma das preocupações da orientadora é levar a sua aluna a responsabilizar-se pela escolha do texto, que pode ser ou não relevante para a sua pesquisa. Dessa forma, conforme Gregatti da Igreja (2012), ao agir desta maneira, a orientadora favorece “o estabelecimento da transferência de trabalho, uma vez que o foco é dado ao desenvolvimento do trabalho, saindo do âmbito das pessoalidades”. (GREGATTI DA IGREJA, 2012, p. 81).

Logo, a pesquisadora observa que no trabalho de Jacqueline existem marcas significativas. A forma como ela intervém revisando, toda vez que se fez necessário, a produção escrita da orientanda. Faz indicações de leituras, reformula, parafraseia e reescreve partes do texto quando incompreensíveis.

Pensamos ser possível defender a existência de uma marca do trabalho de Jacqueline: impedir que o orientando feche, muito rapidamente, uma determinada interpretação ou formulação que não lhe parece devidamente sustentada. Curiosamente, mesmo não hesitando em angustiar o orientando ao não aceitar formulações que, na sua avaliação, eram óbvias, ela conseguiu levar todos os seus orientandos à defesa, inclusive alunos com problemas mais ou menos graves, tais como internações psiquiátricas, percurso malsucedido com orientador anterior etc. (GREGATTI DA IGREJA, 2012, p. 84).

Do ponto de vista de Gregatti da Igreja (2012), o sucesso que a orientadora consegue em suas orientações acontece porque ela parte do pressuposto de que, na universidade, não existe um saber estanque, uma vez que o saber está sempre em construção. Nas análises dos textos escritos por Louise, e a partir das intervenções de sua orientadora, a autora entende que houve uma evolução significativa nas versões escritas realizadas pela orientanda. O que inicialmente se apresentava como algo vago, passa a ter sentido para a aluna. Dessa forma, a orientadora consegue fazer o manejo da transferência agindo na produção escrita da orientanda. Se, inicialmente, a aluna se mostra resistente, a partir das interferências da orientadora ela deixa de se pautar em algo da ordem do imaginário e do achismo, e passa a nortear seu trabalho de acordo com as leituras e pesquisas que realiza. Para Gregatti da Igreja (2012):

Houve, portanto, uma passagem da transferência imaginária para a transferência do trabalho, uma vez que o manejo feito pela orientadora foi no sentido de levar Louise a voltar-se para o trabalho de pesquisar, ler e selecionar os textos que seriam importantes ser citados em sua pesquisa. É a partir dessas leituras que, implicada em dar sustentação às afirmações que colocou em seu trabalho, Louise abre mão de afirmações pautadas em seus achismos, para voltar-se a afirmações que possam agregar valor à argumentação desenvolvida em seu trabalho. (GREGATTI DA IGREJA, 2012, p. 103).

Diante do resultado dessas pesquisas, podemos inferir que a forma como o orientador acolhe e também realiza o manejo da transferência, seja ela amorosa ou hostil, influencia significativamente na condução da produção do orientando. Nesse sentido, também podemos pensar que a maneira com a qual o professor em sala de aula aceita e trabalha as transferências, querem positivas ou negativas, de seus alunos muito provavelmente irá guiar o aprendizado do aluno de forma efetiva e eficaz.

4 METODOLOGIA E ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Neste capítulo apresentamos como se produziu o trabalho de campo, quais foram os instrumentos utilizados para que se efetivasse a pesquisa, bem como seus desdobramentos e conclusões.

Ressaltamos que para a realização desta pesquisa tivemos o parecer favorável tanto do Comitê de Ética do setor da Pró-Reitoria de Extensão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFMG, unidade a que a escola está diretamente vinculada, como também a autorização e o apoio do diretor-geral da escola. Salientamos ainda que esta pesquisa teve um parecer favorável do Comitê de Ética da Pontifícia Universidade Católica de Minas Geras – PUC-Minas em 22/04/2015 sob o número de registro CAAE 43406115.7.0000.5137. A pesquisa de campo teve início a partir de maio de 2015.

4.1 Escolha dos participantes

A pesquisa foi realizada com alunos e professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFMG – escola pública federal, situada na cidade de Congonhas, interior de Minas Gerais. Esta escola, além de ser uma instituição que contempla cursos técnicos, tem também três cursos superiores, Licenciatura em Física, Bacharelado em Engenharia Mecânica e de Produção. Para obtenção dos dados foram entrevistadas seis pessoas, três alunos e três professores, todos dos cursos superiores. A escolha desses sujeitos se deu por acreditar que os alunos do curso superior pressupõem uma maior autonomia, pois são adultos e costumam se ver com mais independência com relação às questões que aparecem no cotidiano. Alguns dos entrevistados foram indicados pela área pedagógica da escola, outros foram convidados pela própria pesquisadora, e no caso dos alunos, foi indicação de seus professores. As entrevistas foram realizadas na sala da psicóloga, por ser um local apropriado e adequado, pois é uma sala reservada e, nesse sentido, contribui para preservar o sigilo que este tipo de trabalho exige.

4.2 Discussão teórica sobre a metodologia utilizada

Neste estudo utilizamos o método qualitativo por acreditar ser o processo mais apropriado para esta pesquisa. O foco trabalhado foi a relação professor-aluno levando em conta a experiência dos professores e alunos, os sujeitos desta pesquisa. O instrumento

utilizado foi entrevistas individuais com perguntas elaboradas de forma semiestruturada. As falas foram gravadas e posteriormente transcritas. O referencial teórico abordado foi a transferência de trabalho na teoria psicanalítica. Para interpretação dos relatos colhidos nas entrevistas, empregamos a técnica da análise de conteúdo.

Na pesquisa qualitativa trabalha-se interpretando os fatos sociais, de maneira que as entrevistas são realizadas com profundidade. Nesse sentido possui características básicas, sendo o foco principal a interpretação dos dados. É dado maior ênfase à subjetividade, uma vez que se trabalha com a perspectiva dos participantes. Há uma maior flexibilidade no que diz respeito à definição, que não se dará de forma exata; o pesquisador trabalhará com situações bastante complexas, em que é enfatizado o entendimento.

Nesse modelo de pesquisa a ênfase é dada na totalidade do sujeito, o estudo se dá a partir da sua historicidade e do seu desenvolvimento. Leva-se em consideração o contexto em que o sujeito se formou como também busca-se compreender a vida dos entrevistados e dos grupos sociais. A finalidade desse tipo de pesquisa é a exploração do espectro de opiniões, e ainda podem ser observadas as diferentes representações com relação ao assunto trabalhado.

Nesse trabalho procuramos focar na experiência de alunos e de professores. Trabalhamos com a perspectiva dos participantes, com a sua própria experiência, com isso, houve uma maior flexibilidade no que diz respeito aos dados colhidos. Buscamos entender a questão do fenômeno da transferência nessa relação interpretando as realidades sociais. As entrevistas e a interpretação dos dados daí advindos puderam ser consideradas como um meio bastante apropriado e com isso, conseguimos uma participação mais ativa dos sujeitos.

A finalidade foi trabalhar com a exploração do espectro de opiniões, as diversas representações com relação ao assunto discutido. Dessa forma, antes do trabalho de campo, foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre a transferência psicanalítica, tanto do ponto de vista de Freud quanto de Lacan, notadamente nos aspectos de transferência positiva, negativa, transferência de trabalho e, evidentemente, de Transferência.

Como o universo da pesquisa qualitativa é bastante extenso, foi necessário delimitar como seria realizada a coleta de dados. Baseando-nos em Leon Festinger e Daniel Katz (1974), optamos pela realização de entrevistas individuais com os sujeitos. O método utilizado foi a “Coleta de dados através de entrevistas”. As questões puderam ser mais exploradas e as perguntas elaboradas de maneira mais aberta. Os assuntos foram organizados começando pelos questionamentos mais estruturados e direcionando entrevistando e entrevistado a outros desdobramentos.

De acordo com Lakatos e Marconi (2012), a entrevista é o encontro entre duas pessoas

em que uma delas obterá informações a respeito de um determinado assunto de forma profissional. Geralmente é mais utilizada na investigação social visando a coletar dados, seja para clarear um diagnóstico, seja para colaborar no tratamento de um problema que envolve questões sociais.

A elaboração das perguntas teve como objetivo identificar acerca dos fenômenos transferenciais que podem interferir na relação professor-aluno em uma instituição de ensino. Do ponto de vista dos autores Festinger e Katz (1974), por meio da entrevista o entrevistador obtém dados desejados por ele, mesmo quando os objetivos da pesquisa necessitam obter do entrevistado informações que poderão estar fora da sua capacidade de produzir. Festinger e Katz apontam que:

De certo modo, naturalmente, os cientistas sociais sempre se “comunicaram” com pessoas e conseguiram intuir vários conceitos de tais comunicados. O problema para a ciência social é transformar o processo altamente subjetivo da intuição em um método sistemático de coleta. (FESTINGER e KATZ, 1974, p. 321).

De acordo com Cannell e Kahn (1974), a coleta científica de dados requer certo refinamento, sendo este o principal atributo do desenvolvimento científico. Para esses autores a sistemática coleta de dados abarca:

- a) apresentação dos objetivos específicos da pesquisa;
- b) demarcações dos dados indispensáveis a este objetivo;
- c) delimitação da população em que será realizada a coleta dos dados; bem como,
- d) escolha das técnicas apropriadas para se conseguir os dados.

Os critérios mais utilizados para se coletar os dados em uma pesquisa científica se referem à fidedignidade e à validade. A primeira estabelece que as avaliações reproduzidas obtenham resultados semelhantes ou pelo menos se mantenham incluso dentro dos limites alteráveis. Já a segunda exige que a substância a ser medida tenha validade e que estejam pautados nas finalidades analisadas. Portanto, para Cannell e Kahn, (1974): “A fidedignidade e a validade dos dados sociais dependem tanto do planejamento do questionário ou fórmula de entrevista quanto da maneira de administrá-lo”. (CANNELL e KAHN, 1974, p.320).

De modo que a entrevista e o questionário são meios ativos e instrumentos muito utilizados na pesquisa social para se obter os dados almejados. Isso se consegue mesmo que o indivíduo não consiga prover inteiramente os dados que a pesquisa demanda. No entanto, nesse processo ocorrem também limitações, quando, por exemplo, a pessoa retém, altera ou mesmo se mostra incapaz de passar informações importantes que ela possui. De acordo com

os autores supracitados, quando acontecer estas limitações, o entrevistador precisará demonstrar agilidade, desenvoltura, e ainda possuir certo conhecimento para conseguir fazer um manejo desses comportamentos apresentados pelo respondente, de maneira a levá-lo a responder as perguntas de forma clara e autêntica. O entrevistador precisa demonstrar certo apreço às revelações sociopsicológicas do respondente. Levar em consideração as defesas, as percepções e as motivações do entrevistado, pois todas essas formas de manifestações poderão interferir no processo.

Nesse sentido, a finalidade do questionário na concepção de Cannell e Kahn (1974) deve atender a duas grandes finalidades: a primeira é que os objetivos da pesquisa deverão se transformar em questões que irão obter os dados indispensáveis para testar as hipóteses. A segunda finalidade do questionário diz respeito a auxiliar o entrevistador a motivar o entrevistado a responder aos dados requeridos. A motivação do candidato a participar da pesquisa é outro fator muito importante. Do ponto de vista de Cannell e Kahn, “um indivíduo se comporta de um modo específico ou realiza determinado ato, porque percebe que tal comportamento é compatível com certos objetivos que deseja alcançar”. (CANNELL e KAHN, 1974, p.325). Ou seja, para um indivíduo se prontificar a participar de uma entrevista ele precisa ser motivado.

Dessa forma, quando o indivíduo aceita participar da pesquisa, o entrevistador precisa ter o cuidado para iniciar a entrevista com questões que irão instigar o interesse do entrevistado a respondê-las. As primeiras perguntas necessariamente precisarão motivar o respondente a fim de garantir sua efetiva participação. Para isto, o conteúdo precisará estar pertinente e relacionado aos interesses ou finalidades dos respondentes. As primeiras questões devem também procurar aliviar a ansiedade que o entrevistado poderá sentir com relação a responder com eficácia as perguntas. Para Cannell e Kahn (1974), quando a fase inicial da entrevista é bem-sucedida, é alcançado o ponto onde pode ser controlado um dos principais tipos de motivação, garantindo, assim, uma colaboração continuada do entrevistado.

Na concepção desses autores, as duas principais fontes motivacionais que levam um entrevistado a participar de uma entrevista dizem respeito a: sua concepção de que ao participar da entrevista ele estará contribuindo na concretização de certo objetivo ou estará também cooperando para a transformação de algo que ele considera aconselhável. Outro ponto motivador é quando o entrevistado acredita que ao expor suas ideias e opiniões para alguém que o entenda, ele conseguirá uma gratificação com isso. Essas fontes realmente acontecem. Pudemos constatar isso nas entrevistas realizadas quando perguntávamos aos entrevistados se eles gostariam de acrescentar mais alguma coisa. O desejo de quase todos é

de que recebessem um retorno após a conclusão do trabalho.

Desse modo, os principais aspectos da construção de um questionário deverão contemplar: uma linguagem em que a redação e a construção gramatical proporcionem atributos para que haja possibilidade clara de comunicação das ideias entre entrevistador e entrevistado; um esquema de referência em que o entrevistado se sinta motivado a dar as informações precisas; as perguntas deverão ser estruturadas de modo a se limitar ao nível de informação do entrevistado e de maneira significativa; a aceitação social também deve ser considerada; além disso, as perguntas formuladas não devem induzir a nenhuma resposta apropriada e por último é muito importante o modo como acontece as sequências das perguntas; estas devem ter certa continuação além do afunilamento em que se começa com as mais gerais e posteriormente as mais específicas. Nesta pesquisa, ao formularmos as perguntas e ao realizarmos as entrevistas, procuramos utilizar das ideias e sugestões desses autores.

Sabemos que existem várias técnicas para se fazer análise dos dados de uma pesquisa qualitativa. Neste estudo, empregamos a técnica da Análise de Conteúdo proposta pela professora da Universidade de Paris V, Laurence Bardin por acreditarmos ser o mais apropriado para este modelo de pesquisa. Posto que, o pesquisador que trabalha seus dados a partir da perspectiva da análise de conteúdo está sempre procurando um texto atrás de outro texto, um texto que não está aparente já na primeira leitura e que precisa de uma metodologia para ser desvendado. Para Bardin, “a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações”. (BARDIN, 1977/2004, p. 27). Do ponto de vista da autora trata-se de implementos caracterizados por variedade de forma que se adapta às comunicações, considerado um campo de aplicação muito amplo.

A análise de conteúdo percorreu um caminho por diversas fontes de dados: as notícias dos jornais, os discursos dos políticos, as cartas trocadas, os anúncios publicitários, os romances autobiográficos, os relatórios oficiais. Aos poucos, ela foi interessando pesquisadores da linguística, da etnologia, da história, da psiquiatria, da psicanálise, que vieram para somar com suas pesquisas aos trabalhos de colegas nas áreas da psicologia, das ciências políticas e do jornalismo. Desse modo, ela começou a ser vista não apenas com um alcance descritivo, mas com um objetivo de inferência, ou seja, pelos resultados da análise, poder-se-ia regressar às causas.

Para Bardin (1977/2004), a análise de conteúdo de mensagens tem duas funções: uma função heurística em que a tentativa exploratória é enriquecida e há um aumento na capacidade da descoberta. E uma função que diz respeito à administração da prova. Trata-se

de suposições sob a forma de questões ou de afirmativas temporárias que, servindo de diretrizes, apelarão para o método de análise sistemática para serem verificadas no sentido de uma confirmação ou de uma informação. Na prática, essas duas funções se complementam. Bardin (1977/2004) afirma que:

A análise de conteúdo (seria melhor falar de análises de conteúdo) é um método muito empírico, dependente do tipo de “fala” a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo. Não existe o pronto-a-vestir em análise de conteúdo, mas somente algumas regras de base, por vezes, dificilmente transponíveis. (BARDIN, 1977/2004, p. 26).

Na concepção de Bardin (1977/2004), a técnica de análise de conteúdo apropriada ao campo e a finalidade almejados tem que ser reinventada a cada momento. De modo que, a análise de conteúdo pode ser uma análise dos “significados”, como na análise temática, ou uma análise de “significantes”, como na análise léxica. Hoje, de acordo com Bardin (1977), a análise de conteúdo é definida como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1977/2004, p. 37).

Ademais, Bardin (1977/2004), assegura que a intenção da análise de conteúdo é “a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)”. Na concepção desta autora, “a inferência é o procedimento intermediário que vem permitir a passagem explícita e controlada” (BARDIN, 1977/2004, p. 34) entre a etapa da descrição e da interpretação. Estas inferências procuram esclarecer as causas da mensagem ou as consequências que a mensagem pode provocar.

No que diz respeito à organização da análise, Bardin (1977/2004) a constitui em três momentos: o primeiro momento se refere à pré-análise em que acontece a organização do material, que constitui o corpus⁴ da pesquisa. Este é o momento de organizar o material, de escolher os documentos a serem analisados, formular as hipóteses e as questões norteadoras, como, também, elaborar os indicadores que motivem a interpretação final. O primeiro contato com os documentos se constitui no que Bardin (1977/2004) chama de “leitura flutuante”. É a

⁴ Corpus é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos. (BARDIN, 1977/2004, p. 90).

leitura em que surgem as primeiras hipóteses e as questões norteadoras, em função de teorias conhecidas.

No caso de entrevistas, elas são transcritas e a sua reunião constituirá o corpus da pesquisa. Para tanto, conforme Bardin (1977/2004) é preciso obedecer às regras de: exaustividade: deve-se esgotar a totalidade da comunicação, não omitir nada; representatividade: a amostra deve representar o universo; homogeneidade: os dados devem referir-se ao mesmo tema, serem obtidos por técnicas iguais e colhidos por indivíduos semelhantes; pertinência: os documentos precisam adaptar-se ao conteúdo e objetivo da pesquisa; exclusividade: um elemento não deve ser classificado em mais de uma categoria.

O segundo momento ocorre à exploração do material, é a realização das decisões tomadas na pré-análise. É o momento da codificação – em que os dados brutos são transformados de forma organizada e acrescentada em unidades, as quais permitem uma descrição dos atributos relacionados ao conteúdo. A codificação compreende a escolha de unidades de registro, a seleção de regras de contagem e a escolha de categorias. Já o terceiro momento refere-se ao tratamento dos resultados obtidos que compreende as operações estatísticas, prova de validação, síntese e seleção dos resultados, inferência e interpretação. Nessa etapa podem ser constituídos quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos em que consiste na demonstração das informações que foram obtidas pela análise.

A maioria dos procedimentos de análise qualitativa organiza-se em torno de categorias, que é uma forma geral de conceito, uma forma de pensamento. As categorias são reflexos da realidade, sendo sínteses, em determinado momento, do saber. Por isso, se modificam constantemente, assim como a realidade. Na análise de conteúdo, as categorias são rubricas ou classes que reúnem um grupo de elementos (unidades de registro) em razão de características comuns. Para escolher categorias pode haver vários critérios: semântico (temas), sintático (verbos, adjetivos, pronomes), léxico (juntar pelo sentido das palavras, agrupar os sinônimos, os antônimos), expressivo (agrupar as perturbações da linguagem, da escrita). A categorização permite reunir maior número de informações à custa de uma esquematização e assim correlacionar classes de acontecimentos para ordená-los. A categorização representa a passagem dos dados brutos a dados organizados. Na atividade de agrupar elementos comuns, estabelecendo categorias, seguem-se duas etapas: inventário (isolam-se os elementos comuns) e classificação (repartem-se os elementos e impõem-se certa organização à mensagem).

Para categorizar, podem empregar-se dois processos inversos: tendo estabelecido o sistema de categorias, baseado em hipóteses teóricas, repartem-se os elementos à medida que

são encontrados; é o procedimento de "caixas". Conforme Bardin (1977/2004, p. 113), as categorias emergem da classificação analógica dos elementos, surgem da análise do trabalho; é o procedimento por "milha". Para serem consideradas boas, as categorias devem possuir certas qualidades: exclusão mútua – cada elemento só pode existir em uma categoria; homogeneidade – para definir uma categoria, é preciso haver só uma dimensão na análise; pertinência – as categorias devem dizer respeito às intenções do investigador, aos objetivos da pesquisa às questões norteadoras, às características da mensagem; objetividade e fidelidade – se as categorias forem bem definidas, se os índices e indicadores que determinam a entrada de um elemento numa categoria forem bem claros, não haverá distorções devido à subjetividade dos analistas; produtividade – as categorias serão produtivas se os resultados forem férteis em inferências, em hipóteses novas, em dados exatos.

No que diz respeito à inferência, ela se orienta por diversos polos de atenção, que são os polos de atração da comunicação. Numa comunicação há sempre o emissor e o receptor, os polos de inferência propriamente ditos, além da mensagem e o seu suporte, ou canal. O emissor é o produtor da mensagem. É um indivíduo ou um grupo de indivíduos. A mensagem que ele emite, representa-o. O receptor pode ser um indivíduo. Assim, o estudo da mensagem pode fornecer dados sobre o público a que ela se destina. A mensagem é o ponto de partida de qualquer análise. Na análise da mensagem, é possível estudar o continente ou o conteúdo, ou os significantes ou os significados, ou o código ou a significação.

Ao se descobrir um tema nos dados, é preciso comparar enunciados e ações entre si, para ver se existe um conceito que os unifique. Quando se encontram temas diferentes, é necessário achar semelhanças que possa haver entre eles. A proposição é um enunciado geral fundamentado nos dados. Enquanto os conceitos podem ou não se ajustar, as proposições são verdadeiras ou erradas, mesmo que o pesquisador possa ou não ter condições de demonstrá-lo. O certo é que as proposições derivam do estudo cuidadoso dos dados. Durante a interpretação deles é preciso voltar atentamente aos marcos teóricos pertinentes à investigação, pois eles dão o embasamento e as perspectivas significativas para o estudo. A relação entre os dados obtidos e a fundamentação teórica é que dará sentido à interpretação.

Desse modo, para Bardin (1977/2014), as interpretações a que levam as inferências serão sempre no sentido de buscar o que se esconde sob a aparente realidade, o que significa verdadeiramente o discurso enunciado, o que querem dizer, em profundidade, certas afirmações, aparentemente superficiais.

4.3 Apresentação dos participantes da pesquisa

A seguir apresentamos os alunos e professores que foram entrevistados nesta pesquisa. Com o objetivo de preservar os verdadeiros nomes dos entrevistados utilizamos nomes fictícios.

Tabela 1 – Informações sobre os alunos participantes

Nome	Sexo	Curso	Período	Tempo de estudo no IFMG
Denis	M	Engenharia de Produção	Indefinido	7anos e meio
Alceu	M	Engenharia de Produção	5º	2anos e meio
Sandro	M	Engenharia de Produção	Indefinido	5anos e meio

Fonte: Elaborado pela autora.

4.3.2 Informações acadêmicas dos alunos participantes

4.3.2.1 Dênis

O aluno está há sete anos e meio no IFMG, porque fez primeiro o curso técnico que durou dois anos. Em seguida ingressou-se no curso superior em Engenharia de Produção. Encontra-se no período indefinido, pois está cursando matérias que ficaram pendentes de outros períodos.

4.3.2.2 Alceu

Este aluno está no 5º período do curso superior em Engenharia de Produção, entrou para o IFMG no início do ano de 2013 e atualmente atua como monitor nesse mesmo curso.

4.3.2.3 Sandro

Este aluno estuda no IFMG há cinco anos e meio, cursa o curso superior em Engenharia de Produção. Encontra-se no período indefinido porque está cursando matérias que ficaram pendentes de outros períodos.

Tabela 2 – Informações profissionais sobre os professores participantes

Nome	Sexo	Curso que Leciona	Tempo de professor	Tempo no IFMG
Carlos	M	Engenharia de Produção	Oito anos	Cinco anos
Alfredo	M	Engenharia de Produção	Dezoito anos	Cinco anos
Ana	F	Engenharia de Produção	Treze anos	Cinco anos

Fonte: Elaborado pela autora.

4.3.4 Informações profissionais dos professores participantes

4.3.4.1 Professor Carlos

Carlos trabalha como professor há oito anos. Faz cinco anos que ele leciona no IFMG. No momento, ele ministra aulas nos cursos técnicos subsequentes e nos cursos superiores.

4.3.4.2 Professor Alfredo

Tem dezoito anos de docência. Há cinco anos ele leciona no IFMG. Atualmente ele ministra aulas nos cursos técnicos integrados, subsequentes e superiores.

4.3.4.3 Professora Ana

Há treze anos que atua como professora sendo oito em cursos superiores. No IFMG ela trabalha a cinco anos ministrando aulas nos cursos técnicos integrados, subsequentes e superiores.

5 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

A análise dos dados nos possibilitou identificar os aspectos transferenciais (positivos e negativos) considerados nesta pesquisa como fatores importantes para o estabelecimento do laço transferencial na relação professor-aluno em uma instituição de ensino. Procuramos, dessa forma, contemplar nesta seção os aspectos mais relevantes apontados nas entrevistas, bem como aqueles percebidos a partir da análise realizada.

Para analisar os dados obtidos nas entrevistas, usamos como instrumental a análise de conteúdo trabalhada por Bardin (1977/2004), mais especificamente com a análise temática. Para ela, esse tipo de análise tem como objetivo descobrir núcleos, explorar a comunicação de maneira que a aparição ou frequência desses núcleos possam tornar explícito algo que seja relevante para a finalidade da análise. Dessa forma, foi possível separar as falas dos alunos entrevistados em quatro categorias temáticas e a dos professores em três categorias. Elas foram constituídas *a posteriori* e formuladas a partir das respostas dos entrevistados com relação às perguntas semiestruturadas estabelecidas no questionário. Esta pesquisa fundamentou-se na teoria psicanalítica freudiana e lacaniana conforme foi apresentada no capítulo 1.

As entrevistas realizadas com os alunos nos possibilitaram criar as seguintes categorias: transferência positiva; transferência negativa; suposição de saber; dessuposição de saber. No que diz respeito aos professores, as categorias formadas foram: transferência positiva; como o professor detecta e maneja a transferência negativa do aluno; transferência de trabalho. Desse modo, estas categorias nos proporcionaram subsídios que nos ajudaram a entender como se dá a relação transferencial professor-aluno em uma instituição de ensino.

5.1 Transferência positiva

Esta categoria nos permitiu entender quais são os elementos importantes para que seja estabelecida uma transferência amigável na relação professor-aluno. A psicanálise freudiana evidencia que a transferência positiva é estabelecida por sentimentos amorosos, amistosos e/ou afetuosos que são acessíveis à consciência. De acordo com Freud, na clínica psicanalítica “a transferência pode aparecer como uma apaixonada exigência de amor” (FREUD, 1917, 1996 p. 443) como também surge sob a forma de sentimentos amistosos. No entanto, tal situação costuma acontecer sem que o analista nada tenha feito. Para Freud:

A causa da dificuldade é haver o paciente transferido para o médico intensos sentimentos de afeição, que nem se justificam pela conduta do médico, nem pela situação que se criou durante o tratamento. A forma pela qual essa afeição se expressa e os objetivos que ela tem em vista, dependem do curso da relação pessoal entre as duas pessoas em questão. (FREUD, 1917/1996, p. 442).

Nesse sentido, os sentimentos afetivos estão diretamente ligados à forma como o paciente se relacionou com os pais e/ou cuidadores na infância. De modo que o amor transferencial demonstra uma dependência do estado infantil do analisando. Dessa forma, acreditamos que, também no contexto escolar, o estabelecimento da relação transferencial amistosa vai depender de como o aluno vivenciou essa dependência com seus pais e/ou cuidadores na infância. Assim, o professor pode responder a essa transferência interpretando, recusando ou mesmo aproveitando-se de uma fragilidade da posição transferencial de um aluno, atuando. Isto, entretanto, não foi objeto da pesquisa deste trabalho.

Para Lacan, a transferência positiva acontece “quando aquele de quem se trata, o analista no caso, pois bem, a gente o tem em boa consideração”. (LACAN, 1964/1985, p. 124). Dessa forma, entendemos que, do ponto de vista da teoria lacaniana, no contexto escolar, o vínculo transferencial ocorre de forma positiva quando aluno e professor passam a ter apreço um pelo outro. Na concepção de Miller (1988), não basta apenas que o analisante ame o analista, é desejo do analisando que seu analista também o ame. Portanto,

Se a transferência é amor, não se trata simplesmente de que o analisante ame o analista, mas sim de que deseja ser amado pelo analista, quer dizer, se apresenta e tende a se apresentar, de um modo ou de outro, como amável. Isso é o que pode introduzir-nos no fato de que o analista ocupa a posição do Ideal do eu. (MILLER, 1988, p. 76).

Situação semelhante também acontece no contexto escolar, quando a transferência ocorre de forma positiva, o aluno passa a dedicar mais amor ao seu professor e ao mesmo tempo deseja ser amado por ele.

A formulação desta categoria com relação aos alunos se deu a partir da resposta da seguinte pergunta formulada no roteiro de entrevista: O que o leva a gostar de um (a) professor (a)?

Quadro 1 – Tema: transferência positiva (aluno)

Categoria	Subcategoria	Unidade de contexto	Unidade de registro
Transferência Positiva	Características que levam o aluno a gostar de um professor	Dar atenção ao aluno; Capacidade de ensinar; Responder às suas dúvidas; Explicar bem a matéria; (Aluno: Dênis)	Dar atenção Ensinar Tirar dúvidas Explicar
		Ter paciência; Ser dedicado; Gostar do que faz; Passar segurança; (Aluno: Alceu)	Paciência Dedicado Gostar de ser professor Dar segurança
		Mostrar-se motivado; Transmitir o conhecimento de forma clara; Ter disponibilidade; Sanar dúvidas; Responder aos questionamentos dos alunos; (Aluno: Sandro)	Dar motivação Ser claro ao transmitir o conhecimento Estar disponível Tirar dúvidas Responder às questões

Fonte: Elaborado pela autora.

As respostas dos alunos nos levam a inferir que a transferência positiva pode ser mais bem estabelecida entre eles e os professores quando estes lhes dão uma atenção mais particularizada. Entendemos que os alunos acham importante a atenção que os professores dispensam a eles. Na sua concepção, o professor lhes dedica atenção quando demonstra ter paciência, consegue tirar suas dúvidas, além de mostrar-se disponível. Podemos exemplificar essa situação a partir dos seguintes relatos dos alunos:

Se ele der atenção necessária para te ensinar. Acho que isso é o principal; às vezes ele não tem outras qualidades, mas se ele tem atenção, e na hora que você está com uma dúvida ele te explica, eu acho que isso é o mais importante (Aluno Dênis).

A paciência que ele tem e a dedicação que ele tem pelo seu serviço, ele gosta do que está fazendo. Isso é gratificante para ele e é bom para a gente. O professor que passa segurança no que ele está fazendo é muito importante (Aluno Alceu).

A motivação que ele tem para transmitir o conhecimento e a disponibilidade, também, para sanar dúvidas, responder aos questionamentos (Aluno Sandro).

Para o aluno Alceu, o professor ainda precisa ter paciência e ser dedicado à sua profissão. Outra característica importante na visão do aluno é o professor gostar daquilo que faz. Na sua concepção, quando o professor demonstra gostar da sua profissão, ele consegue transmitir segurança aos alunos. Já no entendimento do aluno Sandro, o professor que mais o cativa é aquele que consegue demonstrar motivação ao transmitir o conhecimento, além de ter disponibilidade para tirar dúvidas e atender a demanda dos alunos.

Desse modo, inferimos que quando o professor possui as qualidades acima descritas, muito provavelmente a relação transferencial que irá se estabelecer entre ele e seu aluno ocorrerá de forma positiva. Nesse sentido, quando a transferência positiva é estabelecida na relação aluno-professor, o aluno poderá desenvolver uma melhor aprendizagem, uma vez que ele se sentirá bem acolhido. Ao se sentir abrigado, o aluno tende a mostrar-se satisfeito, e uma pessoa satisfeita tende a produzir mais e melhor.

No caso dos professores, a pergunta que nos possibilitou formular esta categoria foi a seguinte: O que é para você um (a) bom aluno (a)?

Quadro 2 – Tema: transferência positiva (professor)

Categoria	Subcategoria	Unidade de contexto	Unidade de registro
Transferência Positiva	Características de um bom aluno	Aquele que se dedica; Mostra-se empenhado; Faz esforço para aprender; Corre atrás do conhecimento; Demonstra interesse; É questionador; Faz perguntas. (Professor Carlos)	Dedicado Empenhado Esforçado Busca conhecimento É interessado Questionador Perguntador
		Aquele que participa das aulas; Que questiona o que não entende; Faz parte daquele coletivo; Contribui para tornar o ambiente da sala de aula melhor. (Professor Alfredo)	Participativo Questionador Contribui com os demais colegas
		É dedicado; Participativo; Educado. (Professora Ana)	Dedicado Participativo Educado

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme podemos observar, nas respostas dos professores entrevistados as características que eles mais valorizam nos bons alunos estão muito ligadas à dedicação, participação e ao questionamento feito por esse aluno em sala de aula. Observamos que o item dedicação aparece tanto nas respostas dos alunos quanto nas dos professores. Inferimos, portanto, ser esta uma característica relevante para ambos. De maneira que, quando aluno e professor se mostram dedicados, a probabilidade de se estabelecer entre eles uma transferência positiva aumenta. O que favorece uma melhor relação, bem como a aprendizagem, poderá ser facilitado. Outro dado importante que podemos extrair das respostas dos professores é que o bom aluno não precisa necessariamente tirar boas notas. Este não é, na visão deles, um atributo que irá levá-los a gostar mais do aluno. Abaixo apresentamos as respostas dos professores:

Relativo. O bom aluno é aquele que se dedica, se empenha, e você percebe que ele está se esforçando para aprender, que corre atrás. Não necessariamente aquele que tira nota boa, nota é só um parâmetro, um critério que não é o único, mas há um conjunto de fatores que leva esse aluno a ser um bom aluno. É o fato, por exemplo, de demonstrar interesse, de questionar, eu acho importante um aluno 'tá' sempre perguntando, sempre questionando. É o aluno que traz informação de fora para dentro, muitas vezes ele comenta, ah assisti isso em tal lugar, consegui associar isso com a sua aula; ele comenta, discute. Eu acho que esse é o aluno ideal. Aquele que junta todas as características (Professor Carlos).

Um bom aluno é aquele que participa das aulas, aquele que questiona o que não entende. Faz parte daquele coletivo, ajuda para que o ambiente da sala de aula se faça melhor (Professor Alfredo).

Um aluno dedicado, participativo e educado, não necessariamente um aluno que seja bom de conteúdo. Mas acho que ele tem que ter esses três traços para ele conseguir um bom desempenho na disciplina, no decorrer do curso (Professora Ana).

Dessa forma, entendemos que o vínculo transferencial que se estabelece entre professor e aluno está ligado às vivências infantis, e isto pode facilitar e/ou dificultar o comportamento do aluno na sala de aula. Quando o vínculo não está bem estabelecido deixa espaço para que ocorra a transferência negativa.

5.2 Transferência negativa

Quando a transferência negativa se instala na relação professor-aluno, o aprendizado do aluno tende a ficar comprometido. Esta categoria nos auxiliou a entender por que isto

acontece. De acordo com a teoria psicanalítica freudiana, esse tipo de transferência se estabelece a partir de sentimentos hostis e agressivos. Assim, como acontece com a transferência positiva, a transferência negativa também irá se firmar na vida de uma pessoa a partir das primeiras vivências ocorridas com os pais e/ou cuidadores da infância. Dessa forma, este tipo de transferência também demonstra uma dependência do estado infantil do analisando. Para Freud:

Todas as vezes que tratamos psicanaliticamente um paciente neurótico, surge nele o estranho fenômeno chamado ‘transferência’, isto é, o doente consagra ao médico uma série de sentimentos afetuosos, mesclados muitas vezes de hostilidade, não justificados em relações reais e que, pelas suas particularidades, devem provir de antigas fantasias tornadas inconscientes. (FREUD, 1910-1909/1996, p. 61).

Do mesmo modo que sucede na clínica psicanalítica, no contexto escolar a transferência que se estabelece na relação entre aluno e professor pode se constituir tanto de maneira amistosa quanto de maneira hostil. A transferência é reeditada no presente. Assim ela irá se firmar na relação professor-aluno de acordo com os impulsos e as fantasias que foram impressas nos primeiros anos de vida do sujeito e que foram fundamentais para a sua constituição. Conforme nos diz Freud: “Os sentimentos hostis indicam, tais quais os afetuosos, haver um vínculo afetivo”. (FREUD, 1917/1996, p. 444). Não obstante, tanto a provocação quanto a submissão significam dependência, embora, neste caso, aconteça um “sinal ‘menos’ em lugar de ‘mais’”. (FREUD, 1917/1996, p. 444). De modo que, a exemplo da clínica, no contexto escolar os afetos que o professor pode despertar no aluno são inacessíveis a ele conscientemente.

Do ponto de vista da teoria lacaniana, a transferência negativa coexiste com a transferência positiva; por vezes, tal fato ocasiona em uma ambivalência de sentimentos. Para Lacan (1964/1985):

A transferência negativa, é-se mais prudente, mais temperado, na maneira que se tem de evoca-la, e não se a identifica jamais com o ódio. Emprega-se antes o termo ambivalência, termo que, mais ainda que o primeiro, mascara muitas coisas, coisas confusas cuja manipulação não é sempre adequada. (LACAN, 1964/1985, p. 124).

Logo na relação transferencial as duas formas de transferência vão coexistir. No caso da escola, entendemos que cabe ao professor mostrar certo manejo para lidar com tais sentimentos, uma vez que tanto o amor em excesso quanto a hostilidade são prejudiciais para a relação professor-aluno e, conseqüentemente, para a aprendizagem.

A pergunta norteadora desta categoria com relação aos alunos foi: Quais as

características que você desvaloriza em um (a) professor (a)?

Quadro 3 – Tema: transferência negativa (Aluno)

Categoria	Subcategoria	Unidade de contexto	Unidade de registro
Transferência Negativa	Características que os alunos não valorizam no professor	Falta de paciência; Não saber transmitir o conhecimento; Nervosismo; Dificuldade de ensinar. (Aluno Dênis)	Impaciência O conhecimento fica aquém Nervoso Dificuldade
		Apresentar certo descaso; Mostrar-se desleixado; Não se preocupar; Não se programar; Não ter plano de ensino; Não ter uma rota pré-definida. (Aluno Alceu)	Descaso Desleixo Despreocupado Falta de programação e de direção
		Mostra-se impaciente; Falta de domínio do conteúdo; Apresenta-se desinteressado. (Aluno Sandro)	Impaciência Falta de conteúdo Desinteresse

Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com as narrativas dos alunos, inferimos que a transferência hostil tende a se instalar na relação professor-aluno quando o professor tem os seguintes comportamentos: não tem paciência, apresenta certo desleixo e descaso em relação à turma, não demonstra preocupação com o aprendizado dos alunos, não domina a matéria, deixa de demonstrar interesse, dentre outros. Entendemos, portanto, que quando o professor adota tais procedimentos, ele, inconscientemente, contribui negativamente para a aprendizagem do aluno.

No caso desta pesquisa, podemos perceber que grande parte dos alunos trabalha durante o dia e frequenta a escola à noite. Sendo assim, além de não contarem com muito tempo para dedicar-se aos estudos, muitas vezes já chegam à escola cansados. Na visão deles, quando o professor mostra-se impaciente, desleixado ou não tem domínio do conteúdo, a relação entre eles tende a ficar comprometida. O aluno tenderá a sofrer um desgaste emocional que, conseqüentemente, poderá refletir na sua aprendizagem. Na concepção do

aluno Dênis: “O que reflete mesmo é o ensinamento; se a pessoa estiver nervosa, se um problema externo refletir nela, ela não consegue passar a informação direito e a gente também não consegue aprender direito”. (Aluno Dênis).

Na clínica psicanalítica, de acordo com Freud, na ausência da transferência que leva um sinal ‘mais’ ou “se a transferência fosse negativa, o paciente jamais daria sequer ouvidos ao médico e a seus argumentos”. (FREUD, 1917/1996, p.444). Acreditamos que situação semelhante também pode acontecer no contexto escolar. Quando a transferência que se estabelece entre aluno e professor se manifesta de forma negativa, o aluno pode não querer dar ouvidos àquilo que o professor fala e demonstrar um total desinteresse pelos seus ensinamentos.

Por outro lado, se o aluno não consegue prestar atenção na explicação do professor pelo bloqueio que se forma na relação, a sua aprendizagem tende a não evoluir. Por isso, quando a transferência negativa se instala, ela pode prejudicar o processo educacional. É importante que os professores tentem perceber a existência de uma relação que não se mostra adequada à situação de aprendizagem experimentada em sala de aula. Todavia, pode acontecer de a matéria ser interessante, de o professor se mostrar atencioso e, mesmo assim, o aluno manifestar desinteresse. Entendemos que, em situações como essa, é possível que a transferência manifestada não, necessariamente, esteja relacionada com a realidade ali vivida.

No que diz respeito aos professores, as perguntas norteadoras que nos levaram a formular esta categoria foram:

- a) Quais as necessidades/dificuldades que um (a) mau aluno (a) tem?
- b) O que pode influenciar negativamente na relação professor-aluno?

Quadro 4 – Tema: como o professor detecta e maneja a transferência negativa do aluno

Categoria	Subcategoria	Unidade de contexto	Unidade de registro
Transferência Negativa	1- Características apresentadas por um mau aluno.	Problemas familiares; Baixo desempenho na sala de aula; Pouca dedicação; (Professor Carlos)	Dificuldades nos vínculos familiares Desempenho aquém Não de dedica
		Aquele aluno que faz ameaça. Ameaça não funciona. (Professor Alfredo)	Ameaça

		Apresentar-se grosseiro; Mostrar-se bagunceiro; Demonstrar muita agitação. (Professora Ana)	Grosseria Bagunça Agitação
	2- Situações que influenciam negativamente na relação professor-aluno	Não preparar a aula com antecedência; Atrasos frequentes do professor; Dificuldade do professor em transmitir o conhecimento; Professor sem postura; (Professor Carlos)	Falta de preparo Atrasos Dificuldade na transmissão Falta de postura Sem postura
		Falta de sensibilidade do professor; O professor não é o senhor; Ele não é o onisciente; Nem o amiguinho do aluno. (Professor Alfredo)	Insensibilidade O professor se coloca na posição de que sabe tudo
		Aluno demonstrar um padrão muito fora; Mostrar-se muito agressivo. (Professora Ana)	Aluno fora do padrão Aluno agressivo

Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com Freud, na clínica psicanalítica, na relação do paciente com o médico, podem surgir situações de antigos conflitos em que, “o paciente gostaria de se comportar do mesmo modo como o fez no passado”. (FREUD, 1917/1996, p. 455). A vivência com os progenitores poderá determinar o modelo de transferência que o sujeito tenderá a estabelecer nas relações com as pessoas que ocuparão uma posição importante no decorrer da sua existência. No caso da sala de aula, o aluno também poderá direcionar para o professor que ocupa uma posição de destaque, toda carga negativa que ele viveu com os pais na infância.

Na entrevista realizada com o professor Carlos, ele entende que alunos que se comportam mal, por vezes, tendem a trazer para a sala de aula problemas vivenciados no meio familiar. Do ponto de vista deste professor, tais problemas acabam refletindo negativamente no desempenho do aluno. Diz ele:

Professor é meio que para-raios de problemas. Então, por exemplo, a gente tem alunos com problemas familiares, com problemas em casa, problema com mãe, pai,

filho, e isso acaba refletindo no resultado, no desempenho dele, dentro de sala [...] (Professor Carlos).

Situações como essa nos levam a inferir que o aluno, até mesmo na relação com o professor, pode estar manifestando a mesma conduta que outrora sucedeu com os pais. Neste caso, entendemos que, se o professor não souber compreender que o problema apresentado pelo aluno não diz respeito à sua pessoa, mas à posição de poder que ele ocupa, ele pode deixar lacunas para que se constitua entre eles uma transferência hostil. Assim como ocorre na clínica psicanalítica, em que cabe ao analista fazer o manejo dos sentimentos hostis que o analisando lhe transmite, na escola, cabe ao professor fazer esse manejo.

Nas entrevistas realizadas com os professores, encontramos professor que consegue fazer esse manejo mesmo não tendo conhecimento do que venha a ser transferência do ponto de vista da psicanálise. O professor Carlos percebe que a hostilidade que, por vezes, o aluno costuma lhe dirigir, não diz respeito a sua pessoa, mas refere-se à posição que ele ocupa na relação. Ao lhe perguntarmos como costuma reagir com o (a) aluno (a) que o trata com hostilidade, obtivemos a seguinte resposta:

O mais importante é a gente não levar para o lado pessoal, porque às vezes o professor acha que o aluno tem uma birra com ele, especificamente com ele, e a recíproca também é verdadeira. Mas isso tem que ser superado, a melhor forma de resolver é sentar e conversar, e não deixar aquilo prolongar. Porque quanto mais tempo ficamos enrolando, prolongando, aquilo pode ir crescendo e depois perdemos o controle. (Professor Carlos).

Baseando em sua resposta, entendemos que quando este professor se depara com um aluno que se lhe apresenta de maneira hostil, a saída encontrada por ele para contornar a situação é por meio do diálogo. Ele procura conversar com o aluno de forma afetuosa. Outra questão apontada pelo professor Carlos que, por vezes, tem dificultado o estabelecimento de uma boa transferência de trabalho entre aluno e professor, é quando o professor se mostra descompromissado com o seu trabalho e chega sempre atrasado. Ainda, segundo ele, existem professores que não têm o cuidado de preparar a aula que será ministrada, o que acaba suscitando aborrecimento por parte do aluno. Ele menciona:

[...] A gente tem, por exemplo, alunos que reclamam que o professor não prepara a aula, então isso acaba gerando uma insatisfação. O problema é que isso gera uma insatisfação de uma parte e em outra nem tanto. Mas, por exemplo, outro fato também que tem gerado insatisfação por parte dos alunos, é o professor que está sempre chegando atrasado à sala de aula. O professor que também tem um conhecimento, mas não consegue passar esse conhecimento para o aluno, é outro tipo comum de reclamação. Eu percebo que esses fatos acabam gerando alguns

descontentamentos e, conseqüentemente, atrapalhando a relação professor-aluno [...]. (Professor Carlos).

Tais atitudes adotadas por parte de alguns professores podem contribuir para que a relação transferencial entre eles seja constituída de forma hostil, uma vez que, quando o professor age desta forma, o aluno se sente desrespeitado e, conseqüentemente, fica descontente, desestimulado e ressentido, o que contribui para que ele tenha um desempenho acadêmico baixo.

Do ponto de vista do professor Alfredo, por vezes, o professor pode se deparar com alunos que gostam de fazer ameaças. Para ele, esta pode ser uma maneira que o aluno encontra para atingir o professor. No entanto, na sua concepção, cabe ao professor saber fazer o manejo de tais sentimentos, que se não for trabalhado por ele, pode acabar interferindo de forma negativa na relação professor-aluno. A esse respeito ele comenta:

Já teve um aluno que não apareceu o bimestre inteiro, ele ficou em recuperação. Aí ele me ameaçou a pinchar o meu carro. Eu falei para ele que para passar ele teria que estudar que ele iria fazer um trabalho sobre um tema e que ele iria fazer a prova do trabalho. Até a mãe dele veio me procurar para agradecer porque seu filho estava para cima e para baixo com o livro estudando, coisa que ela nunca tinha visto. O aluno ficou meu amigo, até me convidando para tomar cerveja [...]. (Professor Alfredo).

[...] Acho que ameaça não funciona, não funciona com a gente e porque o aluno iria gostar de ser ameaçado. A gente precisa ter um bom relacionamento com os alunos, mas isso **não significa ter uma relação afetiva**. A gente precisa ter uma relação harmoniosa. A gente deve tratar bem as pessoas, porque se a gente trata bem, também somos bem tratados. (Professor Alfredo, destaque nosso).

Desse modo, entendemos que mesmo não tendo conhecimento do que vem a ser o sintagma transferência de trabalho, o professor consegue fazer o manejo dos sentimentos apresentados pelo aluno. A relação afetiva, que é uma transferência amorosa, de caráter sexual, quando conduzida de forma satisfatória pelo professor, pode levar o aluno a transformá-la em transferência de trabalho, em investimento acadêmico.

Outra situação que acontece na clínica e que Lacan (1964) nomeia de Sujeito suposto Saber (S.s.S.), também pode ocorrer na escola. Nesse caso, o professor é visto pelo aluno como aquele que possui certo saber, o aluno acaba por colocá-lo numa posição peculiar de S.s.S. Utilizamos esse conceito no contexto escolar para compreendermos a posição que, por vezes, o professor ocupa na relação. Passemos então à próxima categoria.

5.3 Suposição de saber

Nesta categoria buscamos entender como a função do sujeito suposto saber, acrescentada por Lacan ao conceito de transferência na clínica psicanalítica, acontece no contexto escolar, na relação professor-aluno. Para Lacan “desde que haja em algum lugar o sujeito suposto saber [...] há transferência”. (LACAN, 1964/1985, p.226). Quando a transferência já está fundada, “essa função pode ser, para o sujeito, encarnada em quem quer que seja, analista ou não”. (LACAN, 1964/1985, p.226). Para Miller (1988),

O interessante é que, se não há análise sem o sujeito suposto saber, a função do sujeito suposto saber pode ser ocupada por qualquer um, a partir do momento em que se estabelece a relação. Não é necessário que esse saber seja científico, basta que haja algo que tenha “estrutura de saber”. (MILLER, 1988, p. 85).

Isso nos leva a acreditar que por ocupar uma posição análoga à do analista na clínica, na escola esta função pode ser desempenhada pelo professor. O educador é posto numa posição simbólica pelo aluno, pois este acredita que o professor é portador de algo precioso, que ele deseja desfrutar. O professor é colocado pelo aluno numa posição de Sujeito suposto Saber, pois necessariamente ele pressupõe saber no professor, saber este que se encontra para além dos teores escolares. O aluno acredita que o professor conhece também a respeito do seu desejo. Quando isso acontece, o aluno passa a escutar o professor e sua palavra ganha força.

Na clínica psicanalítica, para Miller (1988), a fé que o analisando deposita no analista está ligada à produção daquele. Para ele, existe um tipo de determinismo subentendido na experiência analítica que origina o início de uma qualidade de ato de fé na racionalidade de tudo o que se produz. Diz ele: “o psicanalista é aquele que se consagra a sustentar esse ato de fé, a partir do qual o analisante pode trabalhar”. (MILLER, 1988, p. 79). Entendemos que na escola é o professor quem representa esse ato de fé para o aluno. Quando o aluno deposita fé no professor, esta determinação pode contribuir para o estabelecimento de uma transferência positiva entre ambos, e o professor poderá tirar proveito disso levando o seu aluno a produzir saber e progresso.

De acordo com Lacan, no processo transferencial, o saber que o analisando supõe no analista o leva a trabalhar.

[...] o sujeito, através da transferência, e suposto no saber em que ele consiste como sujeito do inconsciente, e é isso que é transferido para o analista, ou seja, esse saber como algo que não pensa, não calcula nem julga, nem por isso deixando de produzir um efeito de trabalho. (LACAN, 1973/2003, p. 529-530).

Nesse sentido, acreditamos que também na escola, quando o aluno supõe saber no professor, ele, muito provavelmente, tenderá a sentir-se mais motivado e, conseqüentemente, trabalhará mais.

As perguntas norteadoras desta categoria foram:

- a) Quais as características que você valoriza em um (a) professor (a)?
- b) Qual a atitude de um professor (a) que leva você a ter uma melhor aprendizagem da matéria?
- c) Como um (a) professor (a) deveria lidar com você para auxiliá-lo (la) na sua aprendizagem?

Quadro 6 – Tema: suposição de saber (aluno)

Categoria	Subcategoria	Unidade de contexto	Unidade de registro
Suposição de saber	1- Características que os alunos valorizam no professor	Ter paciência; Dar atenção aos alunos; Possuir conhecimento. (Aluno Dênis)	Paciência Atenção Conhecimento
		Ter paciência; Boa didática; Dá exemplos; Mostrar a aplicabilidade da teoria. (Aluno Alceu)	Paciência Didática Exemplifica Aplicação
		Domínio da disciplina; Interesse em distribuir o conhecimento; Gostar do que faz. (Aluno Sandro)	Domínio Interesse Gosta do que faz.
	2- Atitudes do professor que contribuem para a aprendizagem do aluno	Boa explicação; Apoio na sala de aula e extraclasse; Tirar dúvidas; Dar atenção. (Aluno Dênis)	Explica Apoia Tira dúvidas Atenção
		Ter paciência; Didática; Exemplificar a teoria. (Aluno Alceu)	Paciência Didática Exemplifica

		Transmitir o que propõe; Ser menos maçante; Dá exemplos da aplicação na prática. (Aluno Sandro)	Transmissão Menos maçante Exemplifica
	3 – Situações em que o professor auxilia melhor o aluno.	Dar atenção; Responde e-mail com rapidez; Responder mensagem de celular; (Aluno Dênis)	Atenção Responde e-mail e mensagens
		Tem paciência; Troca e-mail; Tira dúvida também fora da sala; Ser acessível. (Aluno Alceu)	Paciência E-mail Tira dúvidas Acessível
		Direciona o aprendizado com a prática. Dá exemplos teoria/prática (Aluno Sandro)	Direcionamento Exemplifica

Fonte: Elaborado pela autora.

Na primeira subcategoria constatamos que quando o aluno Sandro diz valorizar no professor certos atributos, tais como ter domínio da disciplina, ter interesse em distribuir o conhecimento, gostar do que faz e fazer bem feito, o aluno coloca o professor em um lugar especial, no lugar de Sujeito suposto Saber. Dessa forma, o professor é visto como aquele que detém o objeto que causa desejo no aluno (objeto *a*). “O objeto *a* é esse objeto que, na experiência mesma, na marcha e no processo sustentado pela transferência, se assinala para nós por um estatuto especial” (LACAN, 1964/1985, p. 259), isto é, como um agalma. Na concepção de Quinet (2002), o agalma é aquele que alimenta na transferência a conjunção do Sujeito suposto Saber com o sujeito suposto desejar. No caso da escola, o aluno supõe saber no professor, saber este do qual ele deseja tirar proveito. Dessa forma, na escola o sujeito, no caso o aluno, é movido pelo desejo do outro, desejo este que está relacionado à figura do professor, ao saber que este possui.

Na subcategoria que diz respeito às atitudes do professor que melhor contribuem para a aprendizagem do aluno, Sandro diz entender melhor quando o professor consegue

exemplificar a teoria, mostrando a aplicabilidade desta, na prática. Nesse caso ele acredita que não está aprendendo algo em vão. Isto para o aluno Sandro é motivador:

Eu acho que é transmitir o que ele se propõe de uma maneira menos maçante e tentar dar exemplos da aplicação na prática. O que mais me motiva no curso é quando o professor consegue mostrar para mim como aquilo pode ser útil na minha carreira de engenheiro. (Aluno Sandro).

Já no que diz respeito à subcategoria em que se pede para o aluno indicar em quais situações o professor o auxilia melhor percebemos que, além de considerarem importante a atenção, a paciência e a acessibilidade desprendida pelo professor, os alunos tendem a valorizar o professor que lhes dá atenção também fora da sala de aula, que consegue tirar suas dúvidas por meio do e-mail e de mensagens de texto.

[...] Nós que trabalhamos de turno precisamos de uma atenção para poder responder a um e-mail. [...] Às vezes temos que estudar de noite e até mesmo de madrugada. A velocidade de uma resposta de um e-mail, de uma mensagem de celular, para mim é crucial, para ajudar a gente nos estudos, porque é o único tempo que a gente tem. (Aluno Dênis).

Até mesmo porque a gente o procura não só dentro da sala, às vezes a gente precisa trocar um e-mail. A gente o procura na hora do intervalo, na sala dos professores para perguntar mais sobre uma determinada questão. Eu acho isso muito importante. O professor precisa estar bem acessível. (Aluno Alceu).

Portanto, quando o professor fica mais acessível para o aluno, este acredita que poderá aprender melhor o conteúdo.

5.4 Dessuposição de saber

Se na categoria anterior (Suposição de Saber), o professor é colocado pelo aluno como aquele que detém o saber, nesta categoria ocorre o contrário, o professor não é visto pelo aluno como detentor de algo. Nesse caso, a função do Sujeito suposto Saber não entra em cena, pois o aluno não supõe saber no professor. Esta função terá um “menos” no lugar de “mais”.

Esta categoria foi constituída a partir das respostas dadas pelos alunos com relação às seguintes perguntas:

- a) O que o leva a não gostar de um (a) professor (a)?

- b) Qual a atitude de um (a) professor (a) que não o leva a apreender a matéria?
- c) Em que medida a didática utilizada pelo (a) professor (a) pode dificultar a sua aprendizagem?

Selecionamos as respostas que foram mais apropriadas à categoria e subcategorias.

Quadro 7 – Tema: dessuposição de saber (aluno)

Categoria	Subcategoria	Unidade de contexto	Unidade de registro
Dessuposição de saber	1 – Quando o aluno não gosta do professor	Tem pressa em passar o conteúdo; Dá menos atenção; Passa muito exercício e não o corrige. (Aluno Dênis)	Pressa Desatencioso Desconversa Não corrige os exercícios
		Quando ele enrola sobre um assunto; Demonstra não ter domínio do assunto; Esquiva-se da pergunta do aluno; Desconversa sobre o assunto; Apresenta certo descaso com a profissão. (Aluno Alceu)	Enrola Falta de domínio Esquiva-se Desconversa Descaso
		Desinteresse; Quando o professor demonstra estar ali por obrigação; Falta de domínio do conteúdo. (Aluno Sandro)	Desinteresse Sentir-se obrigado a fazer Não domina o conteúdo.
	2 – Atitudes do professor que dificultam o aprendizado dos alunos	Apresenta uma didática ineficiente Acelera com a matéria Não tira dúvidas Não explica bem Não dá atenção Não ter bom foco (Aluno Dênis)	Didática ineficiente Rapidez Não explica Desatencioso Não tem foco
		Desconversar, desviar do conteúdo Ficar inacessível Não responder e-mail Não informar os dias em que estará na escola (Aluno Alceu)	Desconversa Inacessível Deixa de responder e-mail Não comunica

		É maçante no conteúdo Tem dificuldades em se expressar Prefere ler slides Não desenvolve o conteúdo Não tem boa didática. (Aluno Sandro)	Conteúdo maçante Fica lendo slides Sem didática
	3 - Quando a didática do professor não contribui para a aprendizagem	Corre para passar a matéria Passa grande quantidade de exercícios Não corrige todos os exercícios (Aluno Dênis)	Correria Excesso de exercícios Não corrige os exercícios
		Não utiliza bem o slide Desprende de muito tempo com este recurso Fala pouco sobre o conteúdo Desconversa e muda de assunto Não consegue atrair a atenção do aluno. (Aluno Alceu)	Mau uso do slide Desperdiço de tempo Pouco conteúdo Desconversa Não fixa a atenção
		Transmite apenas o que está nos livros Deixa de dar exemplos da prática Não fala da aplicabilidade da teoria na prática Só ler e escreve a matéria (Aluno Sandro)	Utiliza pouco recurso Não dá exemplos Não explica

Fonte: Elaborado pela autora.

Nesta categoria podemos observar que, de acordo com a fala dos alunos, quando o professor deixa de fazer algo ou o faz malfeito e por obrigação, o aluno o vê como aquele que não domina o conteúdo, portanto, aquele que não detém o saber.

Acho que é a pressa em passar o conteúdo. O professor tem um cronograma a seguir, mas, às vezes, o pessoal está com dificuldade e o professor tem que passar a matéria, então vai passando de qualquer forma. Às vezes, nisso a gente desgasta um pouco com o professor. Já tive situações assim, em que o professor passava muito rápido porque tinha que continuar com a matéria e não dava atenção. E a gente acaba tendo dificuldade para passar nessa matéria [...]. (Aluno Dênis).

Bom, quando ele começa a enrolar sobre o assunto e você vê que ele não está dominando o assunto. Ou então quando você pergunta e ele tenta dar uma esquivada, e empurrar para outra questão, desconversar. E também quando você observa que ele tem certo descaso com a profissão dele. A gente conhece os professores que não são nada didáticos. Tem professor que dá a matéria por dar. E

não leva a sério a profissão. É professor só pelo título. Eu considero importante o professor que leva em consideração se o aluno está aprendendo. Professor que faz muito descaso, isso não é legal. (Aluno Alceu).

Desinteresse do professor. Em alguns casos parece que o professor está ali por obrigação, às vezes, por ser uma disciplina que ele não tem total domínio. Ou muitas vezes, por ele não querer estar ali. Basicamente é isso, falta de motivação e interesse do professor. (Aluno Sandro).

Conforme nos diz o aluno Dênis, quando o professor tem pressa em passar o conteúdo, e por vezes, o passa de qualquer jeito, o aluno fica nervoso e acaba tendo dificuldades em passar naquela disciplina. Outro quesito importante nesta subcategoria fica determinado quando o aluno Alceu identifica o professor que enrola e que é nada didático. O professor que age dessa maneira acaba por comprometer o bom aprendizado do aluno.

Percebemos nas falas dos alunos que quando o professor não tem domínio do conteúdo, não possui didática, tem dificuldade em se expressar, está sempre desconversando, é inacessível, transmite o conteúdo de forma maçante e ainda por cima não apresenta desenvoltura, ele é visto pelos alunos como um sujeito que não possui saber. Quando o professor age dessa forma, o aluno pode passar a não dar ouvidos à sua fala. Se o aluno não encontra no professor o saber que ele supõe, a sua autoridade desmorona, de modo que tudo que o professor disser não terá sentido para o aluno. Tal condição muito provavelmente pode ocasionar perdas para o aluno, pois o seu aprendizado poderá ficar prejudicado.

Constatamos ainda que quando o professor não transmite determinado conhecimento, ou o transmite de qualquer jeito, o aluno mostra-se descrente com relação ao seu trabalho. Tal fato nos leva a deduzir que o saber que o aluno percebe no professor é imprescindível para que ele desenvolva um melhor aprendizado e passe a trabalhar, a produzir também mais saber.

5.5 Transferência de trabalho

Nesta categoria buscamos entender como, a partir do estabelecimento da transferência, o professor consegue conduzir o aluno a uma melhor produção acadêmica. O sintagma transferência de trabalho foi utilizado por Lacan ao criar a Escola Francesa de Psicanálise e colocado no Ato de Fundação (1964b) como possibilidade para a transmissão do ensino da psicanálise. “O ensino da psicanálise só pode transmitir-se de um sujeito para outro pelas vias de uma transferência de trabalho”. (LACAN, 1964/2003, p. 242). Como foi mencionado anteriormente, nesta dissertação utilizamos este sintagma para tratar da relação professor-aluno no contexto escolar. Assim, procuramos entender a partir dos relatos dos professores

como eles conseguem ou não deslocar o afeto, e/ou a hostilidade que os alunos lhes dirigem para o estabelecimento de uma postura que visa a um trabalho acadêmico.

Esta categoria diz respeito às entrevistas realizadas com os professores. Foram duas as perguntas norteadoras que nos levaram a construir esta categoria, uma referindo-se à transferência positiva e outra à transferência negativa; são elas:

a) Você acredita que é possível manejar os sentimentos afetuosos apresentados pelo (a) aluno (a) canalizando-os para a produção acadêmica? De que forma você acha que isso pode acontecer?

b) Você acredita que é possível manejar os sentimentos hostis apresentados pelo (a) aluno (a) dando-lhes um curso mais proveitoso? De que forma você acha que isso pode acontecer?

Buscamos relacionar a transferência de trabalho aos dois modos de transferência mencionados.

Quadro 8 – Tema: transferência de trabalho (professor)

Categoria	Subcategoria	Unidade de contexto	Unidade de registro
Transferência de trabalho	1 - Manejo dos sentimentos afetuosos para a produção acadêmica	Depende da reação do aluno; Da forma que o professor conduz; Pode gerar bons frutos; Mas em alguns casos é possível fazer; Quando eu tenho uma aproximação maior com um aluno; Ele vai começar a se interessar pelas coisas da minha área de pesquisa; Da minha área de atuação; Isso você consegue transformar em produção científica. É uma forma de tentar canalizar isso. (Professor Carlos)	Reação Condução Bons frutos Possibilidade Aproximação Interesse Atuação Transformação Canalização
		Através de laços afetivos; Dizer sim ou não no momento certo; Aceitar a autoafirmação do aluno; Ouvir a demanda do aluno.	Afetividade Autoafirmação Demanda Escuta

		Escutar o aluno. (Professor Alfredo)	
		É possível algum trabalho em parceria; A partir da afinidade que o aluno desenvolve com o professor ou com a disciplina; A gente consegue transferir, a afeição, o carinho para o trabalho acadêmico profissional; O aluno vai se interessar mais; Se aproximando do aluno, vendo o interesse dele pela matéria, pelo que ele gostaria de fazer. (Professora Ana)	Parceria Afinidade Transferência Afeição Carinho Interesse Aproximação
	2- Manejo dos sentimentos hostis dos alunos	Os hostis são mais complicados do que os afetuosos; Talvez, você consiga canalizar isso pra algo positivo; Porque se o aluno encarar aquilo como desafio, ele pode querer só para poder alfinetar o professor; Tentar instigar o aluno a se superar; Mostrar que essa hostilidade, essa raiva que ele sente se converte em algo para mostrar para o professor que realmente que ele é superior àquilo tudo. (Professor Carlos)	Canaliza Converte Desafio Hostilidade Raiva Superação
		O professor precisa ter sensibilidade; Tentar descobrir qual origem da hostilidade; Procurar trazer a pessoa para o seu lado; (Professor Alfredo)	Sensibilidade Hostilidade Proximidade
		Trazar o aluno hostil para o grupão também; Ele faz parte daquilo tudo. Aproximar do aluno;	Hostilidade Aproximação

		Trazê-lo de volta. (Professora Ana)	
--	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora.

Quando a transferência positiva está estabelecida na relação professor-aluno, o professor poderá conseguir de modo mais dinâmico manejar o afeto que o aluno lhe dirige, direcionando-o para a produção acadêmica, pois o professor é colocado pelo aluno numa posição de saber, de Sujeito suposto Saber. Nessas condições é possível que o professor consiga levar seu aluno a um melhor desempenho, aproveitamento escolar possibilitando a expansão de seus conhecimentos. A fala dos professores entrevistados demonstrou que isso é possível. A partir de uma maior aproximação com o aluno, o professor consegue criar mais afinidade e, conseqüentemente, o aluno tenderá a produzir mais. A transferência freudiana vai se transformando em transferência de trabalho.

De acordo, ainda, com estas narrativas, inferimos que quando a transferência negativa se instala na relação professor-aluno, o professor pode encontrar mais dificuldades para fazer o manejo de levar o aluno a produzir academicamente. Desse modo entendemos que a transferência hostil apresentada pelo aluno, quando não trabalhada a tempo pelo professor, pode criar certa rivalidade entre ambos comprometendo o rendimento do aluno.

Logo, acreditamos que no contexto escolar, é importante o professor evitar que o aluno cultive uma situação de amor ou ódio, pois tal situação facilmente levaria o aluno a atuar. O aluno poderá ser levado pelo professor a trabalhar, a produzir um saber teórico adequado. Se o professor perceber que determinados comportamentos apresentados pelos alunos revelam, na verdade, uma situação transferencial e, portanto, não se trata de uma situação de amor ou ódio pessoal, ele poderá lidar com essa transferência. E, provavelmente, levará o aluno a substituir tais sentimentos amorosos ou hostis em melhor aproveitamento escolar.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou compreender os fenômenos transferenciais na relação professor-aluno. Discutimos no decorrer do texto que a transferência é um conceito cuja presença e interferência foi detectada em situação de análise, sendo redefinido por Freud para assinalar os vínculos que se formam entre o analisando e o analista, na clínica psicanalítica. Vimos que quase toda a obra de Freud se destina a apurar o conceito de transferência. Na sua concepção, a transferência acontece quando os desejos ou afetos inconscientes do analisando são atualizados sobre a pessoa do analista, na situação analítica, ou mesmo sobre determinadas pessoas em certo tipo de relação estabelecida. Ou seja, a transferência não é uma situação que acontece apenas na clínica analítica, ela sucede também em outros campos, o que nos leva a considerar que a sala de aula é um lugar onde a transferência também ocorre com frequência. Assim, de acordo com a transferência do ponto de vista freudiano, no contexto escolar o aluno pode, por vezes, direcionar para o professor os mesmos desejos e sentimentos que outrora vivenciou com uma figura parental e/ou dos seus cuidadores na infância. E com isso, o professor passa a receber toda a carga erótica que antes era dirigida para estas figuras, sejam elas de cunho amoroso e/ou hostil.

Procurou-se neste estudo compreender como, diante do estabelecimento da transferência, seja ela de ordem positiva ou negativa, o professor acometido nesse processo transferencial consegue manejá-la tornando de forma satisfatória a relação entre ele e o seu aluno. Além disso, quando investido pelo desejo de ensinar, o professor consegue levar o seu aluno a produzir mais academicamente. No entanto, não queremos dizer que para ser bom professor o sujeito precisa necessariamente saber sobre transferência, muito menos de psicanálise. Ademais, porque não faz parte da prática educativa o professor trabalhar o inconsciente do aluno. Entretanto, defendemos a ideia de que se o professor tiver conhecimento acerca desse fenômeno, provavelmente encontrará melhores artifícios para lidar com os sentimentos de amor ou de ódio que por vezes o aluno lhe dirija. Como também pode entender melhor que ele pode ser colocado pelo aluno numa posição de Sujeito suposto Saber e que posteriormente pode ser destituído desta função por esse aluno.

Entendemos que assim como acontece com o analista na clínica psicanalítica, quando a transferência se instala na relação professor-aluno, seja ela positiva ou negativa, é importante que o professor consiga realizar o manejo da transferência apresentada pelo aluno. Vimos, por meio das entrevistas, como o entendimento desse conceito, pode contribuir para a prática do educador, pois quando o aluno lhe dedica demasiado amor e/ou demasiado ódio, não significa que tais sentimentos dizem respeito a sua pessoa, mas ao lugar que ele ocupa na

relação. Portanto, as duas formas de transferência, positiva ou negativa, quando acontecem de modo exagerado podem ser prejudicial para a relação professor-aluno.

No caso que narramos, em que o professor não conseguiu perceber a forma de amor que a aluna estava lhe dedicando - interpretou que ela se enamorara por ele ao passo que ela estava procurando por um pai - entendemos que o professor poderia ter aproveitado dessa transferência e ter levado a aluna a produzir mais academicamente, principalmente na disciplina ministrada por ele. Como a aluna lhe dedicava tanto amor, ela poderia lhe escutar melhor e para lhe agradar, realizar os seus pedidos em termos de aprendizagem.

No entanto, no caso em questão, se ao invés de dedicar amor, ela lhe direcionasse ódio, o manejo deste sentimento, conforme relato dos próprios professores entrevistados, demandaria mais cuidado, pois quando investido do sentimento de raiva, inicialmente o aluno não deseja escutar o que o professor lhe diz. Nesse sentido, o professor pode se colocar como uma tela em branco para saber receber os sentimentos que o aluno lhe dirige e não deixar que eles venham a interferir na relação. Entendemos que no contexto escolar, o professor pode transformar a demanda de saber tornada demanda de amor em demanda de trabalho. Quando isso ocorre a transferência passará a acontecer para além do afeto. O aluno, ao invés de manter uma situação que facilmente o levaria a atuar, precisará ser levado pelo professor a trabalhar.

Se o professor não souber manejar esses sentimentos, o aluno pode ser prejudicado no seu aprendizado e até mesmo abandonar o curso.

Com relação à transferência de trabalho no contexto escolar, apreendemos por meio das entrevistas, que alguns professores obtêm melhor proveito e conseqüentemente conseguem levar o seu aluno a produzir mais e melhor, mesmo não tendo conhecimento deste termo. Encontramos este fato na fala dos professores Carlos e Ana. No caso do primeiro, percebemos que isso quando ele diz que aquele aluno de que se tem uma maior aproximação, é aquele que vai se interessar mais pela área e linha de pesquisa do professor. Assim, o professor consegue transformar este afeto em transferência de trabalho, que resultará em produção acadêmica. Para a professora Ana, quando ela oferece algum projeto e ou trabalho em parceria com um aluno, é o aluno que tem mais afinidade com ela ou com sua disciplina que a procura. Em sua concepção, isso facilita, pois ela consegue transformar essa afeição, esse carinho, em trabalho acadêmico, profissional. Assim, o aluno vai demonstrar mais interesse e, para ela, a partir daí, ambos, professor e aluno, vão produzir mais.

Tentamos mostrar que do ponto de vista da teoria lacaniana na clínica analítica a transferência se instaura com a entrada do Sujeito suposto Saber. Assim também acontece na

relação professor-aluno; quando o professor é colocado nesta posição pelo aluno, apresenta-se um momento propício para que o mestre estabeleça com seu aluno uma transferência de trabalho e o leve a um melhor desenvolvimento acadêmico.

As entrevistas realizadas com os alunos e com os professores nos permitiram formar categorias importantes para a argumentação dos nossos objetivos dentro da analogia pretendida. Foi através das categorias transferência positiva; transferência negativa; suposição de saber; dessuposição de saber, no que diz respeito aos alunos; e com relação aos professores, as categorias transferência positiva; como o professor detecta e maneja a transferência negativa do aluno; transferência de trabalho, que conseguimos mostrar como acontece a transferência no contexto escolar e como o professor consegue ou não, a partir do seu manejo, transformar a demanda de amor que o aluno lhe dirige, em demanda de trabalho.

Entendemos a transferência como algo que se faz presente em todas as relações, notadamente, nas relações com pessoas que ocupam uma posição de autoridade, como é o caso do professor na sala de aula. Dessa forma, compreendemos que ela se coloca de forma intrínseca nesse contexto. Por isso, em nossa concepção, o entendimento desse conceito nesse modelo de relação aqui estudado, é importante para o professor, pois ele dificilmente consegue compreender que o processo educacional não acontece somente a partir da realidade externa. Apreendemos que todos, alunos e professores, trazem para o contexto de sala de aula algo da sua subjetividade, das suas vivências com outros pares que, muitas vezes, acabam interferindo na relação que se estabelece entre eles em sala de aula. Portanto, cabe ao professor o manejo do mal-estar que costuma gerar na relação com o seu aluno.

Esperamos que o texto produzido possa auxiliar tanto os profissionais da psicologia que trabalham em instituições escolares, como também os profissionais da educação, principalmente os professores e os alunos. Com isso, a comunidade escolar poderá ser beneficiada, pois ao tomar conhecimento do que venha a ser a transferência do ponto de vista da psicanálise, o professor terá subsídios para lidar com os sentimentos demonstrados pelo aluno porque ele entenderá que os sentimentos e desejos inconscientes atualizados pelo aluno, sejam eles afetuosos e/ou hostis, podem estar sendo deslocados para sua pessoa, mas não necessariamente lhes dizem respeito. Sobretudo, o professor sabendo lidar com a situação poderá conduzir o aluno a uma melhor produção acadêmica, a uma produção de saber.

REFERÊNCIAS

BARATTO, Geselda. **Reflexões sobre a transferência e a prática clínica da psicanálise na experiência de clínica-escola de psicologia**. 2006. 226f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Florianópolis, 2006. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/88440>>. Acesso em 26 jul. 2014.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa/Portugal: Edições 70, 1977.

BRANDÃO, Helena. **Introdução à análise do discurso**. Campinas: Universidade estadual de Campinas, 1995.

CANNELL, Charles F.; KAHN, Robert L. Coleta de dados por entrevista. In: **A pesquisa em psicologia social**. FESTINGER, Léon e KATZ, Daniel. (Coord.) Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1974, p. 319 – 363.

FACHINETTO, Lisiane. **Transferência em orientação**: efeitos de intervenções em textos acadêmicos. 2012. 170 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

FESTINGER, Léon e KATZ, Daniel. Coleta de dados por entrevista e a entrevista modelo. In: **A pesquisa em psicologia social**. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1974.

FREUD, Sigmund. Casos clínicos (Breuer e Freud – 1893-1895). In: FREUD, Sigmund. Estudos sobre a histeria. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: Rio de Janeiro: Imago, 1996, v. 2, p.57 - 81.

FREUD, Sigmund. A psicoterapia da histeria (1893-1895). In: FREUD, Sigmund. Estudos sobre a histeria. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: Rio de Janeiro: Imago, 1996, v. 2, p. 271-316.

FREUD, Sigmund. A interpretação dos sonhos (1900). In: FREUD, Sigmund. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996, v. 4, Primeira parte.

FREUD, Sigmund. Fragmento da análise de um caso de histeria (1901-1905). In: FREUD, Sigmund. Um caso de Histeria. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade e outros trabalhos. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996, v. 7, p. 13-116.

FREUD, Sigmund. Cinco lições de psicanálise (1910 [1909]). In: FREUD, Sigmund. Cinco lições de psicanálise, Leonardo da Vinci e outros trabalhos. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996, v. 11, p. 17-65.

FREUD, Sigmund. A dinâmica da transferência (1912). In: FREUD, Sigmund. O caso de Schreber, artigos sobre técnica e outros trabalhos. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996, v. 12, p. 107-119.

FREUD, Sigmund. Recordar, repetir e elaborar. (Novas recomendações sobre a técnica da psicanálise II) (1914). In: FREUD, Sigmund. O caso de Schreber, artigos sobre técnica e outros trabalhos. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996, v. 12, p. 159-171.

FREUD, Sigmund. Observações sobre o amor transferencial (Novas recomendações sobre a técnica da psicanálise III) (1915[1914]). In: FREUD, Sigmund. O caso de Schreber, artigos sobre técnica e outros trabalhos. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996, v.12, p. 173-195.

FREUD, Sigmund. A história do movimento psicanalítico (1914). In: FREUD, Sigmund. A história do movimento psicanalítico, artigos sobre metapsicologia e outros trabalhos. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996, v. 14, p. 15-73.

FREUD, Sigmund. Psicologia de grupo e a análise do ego (1921). In: FREUD, Sigmund. Além do princípio do prazer. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996, v. 18, p. 115-120.

FREUD, Sigmund. Um estudo autobiográfico (1925 [1924]). In: FREUD, Sigmund. Um estudo autobiográfico, inibições, sintomas e ansiedade, a questão da análise leiga e outros trabalhos. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996, v. 20, p. 11-77.

GIL, R. Análise de discurso. In: **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Martin W. Bauer, George Gaskell (editores); tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p. 244-270.

GREGATTI DA IGREJA, Suelen. **O mestrando e sua relação com o conhecimento**: efeitos da transferência de trabalho em versões de texto. 2012. 127 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2012. Disponível em: < www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-16082012.../pt-br.php > Acesso em: 10 jun. 2014.

JUAN, Nasio D. A natureza da transferência. In: JUAN, Nasio D. **Como trabalha um psicanalista?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999, p. 70.

LACAN, Jacques (1951). Intervenção sobre a transferência. In: LACAN, Jacques. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998, p. 214- 225.

LACAN, Jacques (1953). Função e campo da fala e da linguagem. In: LACAN, Jacques. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998, p. 238-324.

LACAN, Jacques (1960-1961). Entre Sócrates e Alcebiades. In: LACAN, Jacques. **O seminário, livro 8: a transferência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992, Cap. XI, p. 152-165.

LACAN, Jacques (1964). Do sujeito suposto saber, da díade primeira e do bem. In: LACAN, Jacques. **O seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003. Cap. XVIII, p. 224-236.

LACAN, Jacques (1967). Ato de Fundação. In: LACAN, Jacques. **Outros escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003, p. 235-247.

LACAN, Jacques (1974). Televisão. In: LACAN, Jacques. **Outros escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003, p.508-543.

LAPLANCHE, Jean; PONTALIS, J. B. Imago. In: LAPLANCHE, Jean; PONTALIS, J. B. **Vocabulário da psicanálise**. 4 ed. Tradução de Pedro Tamen. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. São Paulo, SP: Cortez, 2001.

MAINGUENEAU, Dominique. **L'analyse du discours**. Paris: Hachette, 1991.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

MARI, Hugo (org.) **Fundamentos e dimensões da análise do discurso**. Belo Horizonte: Carol Borges, 1999.

MARTINS, Gisele M. V. **Relação transferencial entre professor e aluno na educação de jovens e adultos**. Dissertação (Mestrado). 2014, 113f. Universidade Veiga de Almeida, Mestrado Profissional em Psicanálise, Saúde e Sociedade, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: < http://www.uva.br/mestrado/dissertacoes_psicanalise/Dissertacao_Gisele_Viana.pdf> Acesso em: 07 Out. 2014.

MILLER, Jacques-Alain. A transferência de Freud a Lacan. In: MILLER, Jacques-Alain. **Percorso de Lacan: uma introdução**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988, p. 55-71.

MONTEIRO, Elisabete Aparecida. **A transferência e a ação educativa**. Dissertação (Mestrado). 2000, 117f. Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2000. Disponível em: < <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20092012-114502/pt-br.php>> Acesso em: 26 jun. 2014.

Olímpio, Eliana. **A transferência na relação professor-aluno na adolescência**. Dissertação (Mestrado). 2015, 88f. - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Belo Horizonte, 2015. Disponível em: < http://www.sistemas.pucminas.br/BDP/SilverStream/Pages/pg_ConsAreaConcentracaoDet02.htm> Acesso em: 12 jul. 2015.

PLATÃO. **O banquete**: do amor Plotino. Tradução: Albertino Pinheiro. Bauru, SP: Edipro, 1996. (Série clássicos).

RIOLFI, Cláudia Rosa; ANDRADE, Emari. Ensinar a escrever o texto acadêmico: as múltiplas funções do orientador. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**. São Paulo, Campinas. Jan/Jun.,99-118,2009.Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/tla/v48n1/08.pdf>> Acesso em: 10 jul. 2014.

SANTOS, Jácia Maria Soares dos. **A transferência no processo pedagógico:** quando fenômenos subjetivos interferem na relação de ensino aprendizagem. 2009, 102f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte. 2009. Disponível em: < <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/FAEC-84GTXZ>>. Acesso em: 16 jul. 2014.

QUINET, Antônio. **As 4 + 1 condições da análise.** 9. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

APÊNDICE A - Roteiro de perguntas para os alunos

- 1- Há quanto tempo você estuda no IFMG?
- 2- Que curso você faz e em qual período você está?
- 3- Quais as características que você valoriza em um (a) professor (a)?
- 4- O que o leva a gostar de um (a) professor (a)?
- 7- Qual a atitude de um (a) professor (a) que leva você a ter uma melhor aprendizagem da matéria?
- 8- Como um (a) professor (a) deveria lidar com você para auxiliá-lo (la) na sua aprendizagem?
- 9- O que o leva a não gostar de um (a) professor (a)?
- 10- Você já percebeu um professor (a) direcionando hostilidade, raiva a você?
- 11- Quais as características que você desvaloriza em um (a) professor (a)?
- 12- Qual a atitude de um (a) professor (a) que não o leva a apreender a matéria?
- 13- Em que medida a didática utilizada pelo (a) professor (a) pode dificultar a sua aprendizagem?
- 14- Você conhece o que vem a ser a transferência do ponto de vista da psicanálise?
- 16- Você gostaria de acrescentar mais alguma coisa?

APÊNDICE B - Roteiro de perguntas para os professores

- 1- Você tem quanto tempo de docência?
- 2- E aqui no IFMG você é professor (a) há quanto tempo?
- 3- O que é para você um (a) bom aluno (a)?
- 4- Quais as características que um (a) bom aluno (a) deve ter?
- 5- Você já percebeu alguma afeição mais acentuada de algum (a) aluno (a)? Qual foi sua reação?
- 6- Você acredita que é possível manejar os sentimentos afetuosos apresentados pelo (a) aluno (a) canalizando-os para a produção acadêmica?
- 7- De que forma você acha que isso pode acontecer?
- 8- Para você o que pode influenciar positivamente na relação professor-aluno?
- 9- Quais as necessidades/dificuldades que um (a) mau aluno (a) tem?
- 10- E hostilidade, raiva, você já percebeu um aluno (a) direcionando hostilidade a você?
- 11- Caso algum (a) aluno (a) o trate com hostilidade, como você costuma reagir a isso?
- 12- Você acredita que é possível manejar os sentimentos hostis apresentados pelo (a) aluno (a) dando-lhes um curso mais proveitoso?
- 13- De que forma você acha que isso pode acontecer?
- 14- Para você o que pode influenciar negativamente na relação professor-aluno?
- 15- Você conhece o que vem a ser a transferência do ponto de vista da psicanálise?
- 16- Você gostaria de acrescentar mais alguma coisa?

ANEXOS A - Modelo de Termo de Consentimento - aluno

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Pró-Reitoria de Pesquisa e de Pós-graduação
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

N.º Registro CEP: CAAE 43406115.7.0000.5137

Título da dissertação: TRANSFERÊNCIA DE TRABALHO: aspectos transferenciais na relação professor-aluno numa instituição de ensino.

Prezado aluno,

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa que estudará os fenômenos transferenciais positivos e negativos que interferem na relação professor-aluno.

Você foi selecionado (a) porque é aluno (a) do curso de Engenharia do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Minas Gerais – Câmpus Congonhas.

A sua participação nesse estudo consiste em responder perguntas sobre a relação professor e aluno. A entrevista acontecerá no IFMG em dia e hora marcada previamente. Você não precisará se identificar, pois os dados serão sigilosos. Quando transcritos, não serão identificados os participantes da pesquisa. Após transcrição, os dados colhidos nas entrevistas irão permanecer sob minha responsabilidade por um período de cinco anos, após esse período o material será destruído.

Sua participação é muito importante e voluntária. Você não terá nenhum gasto e também não receberá nenhum pagamento por participar desse estudo.

As informações obtidas nesse estudo serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação, quando da apresentação dos resultados em publicação científica ou educativa, uma vez que os resultados serão sempre apresentados como retrato de um grupo e não de uma pessoa. Você poderá se recusar a participar ou a responder algumas das questões a qualquer momento, não havendo nenhum prejuízo pessoal se esta for a sua decisão.

A entrevista sofrerá interrupção caso o participante da pesquisa manifeste algum desconforto ou não queira continuar a responder as perguntas.

Os resultados dessa pesquisa servirão para uma possível melhoria na forma dos alunos e dos professores se relacionarem.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador responsável, podendo tirar suas dúvidas sobre a pesquisa e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Pesquisadora responsável: Rosalva Maria Martins dos Santos.

ANEXOS B - Modelo de Termo de Consentimento - professor

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Pró-Reitoria de Pesquisa e de Pós-graduação
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

N.º Registro CEP: CAAE 43406115.7.0000.5137

Título da dissertação: TRANSFERÊNCIA DE TRABALHO: aspectos transferenciais na relação professor-aluno numa instituição de ensino.

Prezada (o) Professor (a),

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa que estudará os fenômenos transferenciais positivos e negativos que interferem na relação professor-aluno.

Você foi selecionado (a) porque é professor (a) do curso de Engenharia do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Minas Gerais – Câmpus Congonhas.

A sua participação nesse estudo consiste em responder perguntas sobre a relação professor e aluno. A entrevista acontecerá no IFMG em dia e hora marcada previamente. Você não precisará se identificar, pois os dados serão sigilosos. Quando transcritos, não serão identificados os participantes da pesquisa. Após transcrição, os dados colhidos nas entrevistas irão permanecer sob minha responsabilidade por um período de cinco anos, após esse período o material será destruído.

Sua participação é muito importante e voluntária. Você não terá nenhum gasto e também não receberá nenhum pagamento por participar desse estudo.

As informações obtidas nesse estudo serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação, quando da apresentação dos resultados em publicação científica ou educativa, uma vez que os resultados serão sempre apresentados como retrato de um grupo e não de uma pessoa. Você poderá se recusar a participar ou a responder algumas das questões a qualquer momento, não havendo nenhum prejuízo pessoal se esta for a sua decisão.

A entrevista sofrerá interrupção caso o participante da pesquisa manifeste algum desconforto ou não queira continuar a responder as perguntas.

Os resultados dessa pesquisa servirão para uma possível melhoria na forma dos alunos e dos professores se relacionarem.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador responsável, podendo tirar suas dúvidas sobre a pesquisa e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Pesquisadora responsável: Rosalva Maria Martins dos Santos.

Av. Michael Pereira de Souza, 3007 – Campinho –
Congonhas/MG – Brasil. CEP: 36415-000 - Tel.: (31) 3731-8116
e-mail: rosalva.martins@ifmg.edu.br

ANEXOS C - Modelo de Termo de Consentimento

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Pró-Reitoria de Pesquisa e de Pós-graduação
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, coordenado pela Prof.^a Cristiana Leite, que poderá ser contatado em caso de questões éticas, pelo telefone 3319-4517 ou e-mail cep.proppg@pucminas.br.

Belo Horizonte, de 2015.

Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade para participar deste estudo.

Nome do participante (em letra de forma)

Assinatura do participante ou representante legal

Data

Obrigado pela sua colaboração e por merecer sua confiança.

Nome: Rosalva Maria Martins dos Santos - Assinatura

Data

ANEXO D – Autorização da reitoria para realização da pesquisa



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS
GABINETE DA PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, INOVAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO
Sede: Avenida Professor Mário Werneck, 2590, Bairro Buritis, CEP 30575-180, Belo Horizonte – MG,
Tel. (031) 2513-5142/5144 prppg@ifmg.edu.br

MEMO nº 010/2015-PRPPG/REITORIA/IFMG/SETEC/MEC

Belo Horizonte, 12 de março de 2015

A Sua Senhoria a Senhora
Rosalva Maria Martins dos Santos
Psicóloga *Campus* Congonhas

Assunto: Resposta a sua solicitação para desenvolvimento de pesquisa no *campus* Congonhas

Senhora Pesquisadora,

Em resposta a vossa solicitação:

- analisando o projeto apresentado sob Título “Psicologia Escolar: intervenção sobre os fenômenos de transferência que interferem na relação professor-aluno numa instituição de ensino”, percebemos que a pesquisa pode contribuir para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem do *campus* Congonhas;

- considerando que a pesquisa não gera danos físicos, individuais e/ou coletivos aos participantes; que está adequada aos princípios científicos; que obedece a metodologia adequada para o seu desenvolvimento; que deve garantir a confidencialidade e a privacidade, a proteção de imagem e a não estigmatização dos participantes; que deve garantir que as informações não trarão nenhum prejuízo aos participantes; e que há possibilidade de retorno ao *campus* que participará da pesquisa. Não há por parte da PRPPG, nenhum impedimento para o desenvolvimento da pesquisa no *campus* Congonhas;

- ressaltamos que a metodologia proposta para as entrevistas não ferem as normas estabelecidas pela Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 466/12 que trata das pesquisas com seres humanos e que há necessidade de manutenção do anonimato dos entrevistados e da assinatura do **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido** pelos participantes;

ANEXO E – Autorização do diretor do Câmpus para realização da pesquisa

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS
CÂMPUS CONGONHAS
GABINETE DO DIRETOR GERAL**

Avenida Michael Pereira de Souza, nº 3007 – Bairro Campinho – Congonhas – Minas Gerais – CEP: 36.415-000
(31) 3731-8104 – gabinete.congonhas@ifmg.edu.br

Memorando nº. 013/2015-GAB/CAMPUS CONGONHAS/IFMG/SETEC/MEC

Congonhas, 18 de março de 2015.

À Psicóloga do IFMG – Câmpus Congonhas
Rosalva Maria Martins dos Santos

Assunto: Resposta à solicitação para desenvolvimento de pesquisa no Câmpus Congonhas

Prezada Senhorita,

Em resposta a sua solicitação, vimos autorizar o desenvolvimento da pesquisa vinculada ao projeto “Psicologia Escolar: intervenção sobre fenômenos de transferência que interferem na relação professor-aluno numa instituição de ensino”, apresentado por V.Sa., no IFMG – Câmpus Congonhas.

Ressaltamos que o Câmpus Congonhas possui total interesse em atividades como esta, que contribuem para o aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem.

Portanto, colocamo-nos à disposição para contribuir com o desenvolvimento da referida pesquisa.

Atenciosamente,

Prof. Joel Donizete Martins
Diretor-Geral do IFMG – Câmpus Congonhas