



A TRANSFERÊNCIA COMO BASE DA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO E FATOR CATALISADOR DO APRENDIZADO

José Antônio Baêta Zille

Doutorando em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); mestre em Tecnologia pelo Centro Federal de Educação Tecnologia de Minas Gerais; especialista em Adolescência pela Faculdade de Ciências Médicas de Minas Gerais. Professor de Comunicação e Semiótica na Escola de Design e de Metodologia da Pesquisa na Escola de Música da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG).

jbzille@yahoo.com.br

Eliana Olimpio

Graduada em Psicologia pelo Centro Universitário Newton Paiva e especialista em Adolescência pela Faculdade de Ciências Médicas de Minas Gerais. Psicóloga da Fundação Mendes Pimentel e professora de cursos de especialização da Escola de Música da UEMG e Faculdade de Ciências Médicas de Minas Gerais.

eliana.olimpio@terra.com.br

Resumo

O presente artigo abordará aspectos do desenvolvimento humano que estão diretamente relacionados com sua compreensão. Assim, busca-se contribuir para a boa estruturação da relação educador/educando de forma a refletir positivamente no processo de aquisição de conhecimentos. Para dar cabo dessa proposta, inicialmente, serão elucidados os conceitos de afeto e afetividade, denunciando os mal-entendidos que os envolvem. Em seguida, serão abordados esses conceitos frente ao desenvolvimento psíquico e cognitivo humano e ao aprendizado. A partir dessa explanação, será trabalhado o processo instaurado na relação entre professor e aluno por meio do desenvolvimento do conceito psicanalítico de “transferência”. Sob essa perspectiva serão elucidados os aspectos da transferência na criança e no adolescente, cada qual com suas particularidades, pontuando esse processo na relação professor-aluno.

Palavras-Chave: Relação professor-aluno; transferência; desenvolvimento humano; afeto e afetividade.

Introdução

As escolas deveriam entender mais de seres humanos e de amor do que de conteúdos e técnicas educativas. Elas têm contribuído em demasia para a construção de neuróticos por não entenderem de amor, de sonhos, de fantasias, de símbolos e de dores. (Cláudio Saltini)

As sociedades contemporâneas vêm passando, de forma veloz, por uma espécie de mudança estrutural que tem afetado profundamente vários de seus aspectos. Esse é um processo que tem provocado inúmeras reflexões acerca de valores e princípios norteadores do pensamento e das ações humanas. Paradigmas e valores estão sendo contestados, modificados ou substituídos por outros que influenciam enormemente a estrutura social.

Ao considerar que o mundo se encontra num momento crítico de transformações, há de se considerar também que tais transformações pontuam reflexos diretos ou indiretos na educação. Dentro dessa dinâmica, as discussões em torno do processo educativo como um todo têm sido cada vez mais frequentes. Mais especificamente no Brasil, no que tange a pais e educadores, temas como: aquisição de conhecimento, a chamada “falta de limites” e questões relacionadas à banalização da sexualidade e da violência – questões que envolvem crianças, adolescentes e a família – são pontos de convergência nas discussões.

Dentro desse contexto, percebe-se que há uma carência, por parte dos professores e pais, quanto ao entendimento de como se dá o processo de desenvolvimento humano e de como esse entendimento possibilitaria uma melhor relação com o aprendizado, principalmente em se tratando do sujeito adolescente. Percebe-se também que as relações educacionais, em especial aquelas que envolvem professores e alunos, têm se apresentado de forma conturbada, refletindo negativamente no processo de ensino e aprendizagem.

Partindo desse universo, o presente artigo transitará pelos substratos do desenvolvimento humano focando, principalmente, aqueles que incidem sobre a relação educador/educando¹ de forma a esclarecer os aspectos envolvidos nessa relação. Assim, o estudo poderá proporcionar uma importante contribuição para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, bem como elucidar aspectos importantes quanto às relações educacionais.

Afetividade e o desenvolvimento psíquico

Por ser percebida como intimamente ligada aos processos de vida do ser humano, a afetividade vem sendo objeto de estudos de diversos pensadores. Desde Platão, passando por Baruch de Spinoza, Charles Darwin, Sigmund Freud, Jacques-Marie Lacan, Lev Semionovitch Vygotsky, Jean Piaget, Humberto Maturana, Antonio Damásio, esse tema tem sido recorrente. Cada qual com seu olhar atribui aos afetos, às emoções e aos sentimentos, como sendo norteadores da vida que estimulam ou desestimulam a pessoa a viver.

¹ Entende-se por educador todo indivíduo que promove o aperfeiçoamento integral de todas as faculdades humanas, ou seja, de sua capacidade física, intelectual e moral, visando não só a formação de habilidades, mas também do caráter e de questões emocionais (ARANHA, 1997).



No senso comum, afetividade é entendida como comportamentos que expressam sentimentos - por exemplo, o amor - acompanhados por alegria, agrado, satisfação e direcionados a outra pessoa. No entanto, a ideia de afeto possui um caráter dual, pois está relacionada com aquilo que afeta, causa efeito (afecção), como a própria etimologia da palavra indica. É nesse sentido que não só a alegria, mas também a tristeza, o amor e o ódio; a coragem e o medo são todos sentimentos pertencentes ao universo afetivo.

Segundo Spinoza (1979), o corpo² está sujeito a ser afetado. Se afetado, o estado do corpo pode vir acompanhado de variações. Essas variações, mudanças ou transições de um estado (do corpo afetado) a outro denominam-se afetos (*affectus*) ou sentimentos.

É nesse sentido que o autor afirma que “o corpo humano pode ser afetado de numerosas maneiras pelas quais a sua potência de agir é aumentada ou diminuída; e, ainda, por outras que não aumentam nem diminuem sua potência de agir” (SPINOZA, 1979, p. 155). Além disso, “o corpo humano pode sofrer numerosas transformações e conservar, todavia, as impressões ou vestígios dos objetos, e, consequentemente, as imagens das coisas” (SPINOZA, 1979, p. 155). Assim, o potencial de afetar e ser afetado encontra-se no âmbito das mais diferentes formas, possibilitando na maioria das vezes, o movimento de um estado inferior de “perfeição” para um superior ou vice-versa. Na primeira situação, pode-se dizer que os afetos envolvidos são “positivos”, constituindo-se primariamente em alegria (que está vinculado à satisfação), e na segunda, tem-se envolvidos afetos “negativos”, constituindo-se primariamente em tristeza (que está vinculado à frustração).

Dentro desse contexto, há de se considerar ainda que existem diferenças importantes na capacidade individual para responder às diversas situações a que cada indivíduo é submetido. Sob essa perspectiva, a dicotomia intrínseca ao universo afetivo está intimamente relacionada com essa capacidade, o que refletirá diretamente em todos os aspectos da vida de um indivíduo.

Para Freud (1959a), a afetividade é componente básico para a estruturação psíquica de um indivíduo, advindo daí, todas as estruturas mentais, relacionais e motivacionais e, consequentemente, suas patologias. Em sua obra, Freud teoriza que a afetividade tem sua gênese no contato da criança com o outro. A expressão da afetividade se apresenta já nos primeiros cuidados prestados ao bebê quando ele nasce. Através da relação cuidador-bebê³, a afetividade será internalizada pela criança e fará parte do seu desenvolvimento ao longo da vida.

Freud (1980d) ainda diz que a finalidade da vida está diretamente ligada ao princípio do prazer que domina o funcionamento do aparelho psíquico desde os primeiros momentos de vida. Nesse sentido, o ser humano procura obter a satisfação, aqui entendida como experiência intensa de sentimentos de prazer. O mesmo autor também aponta que alguns sujetos visam certo tipo de satisfação que funciona como uma compulsão em repetir e obter o desprazer “[...] imaginam sentir-se desprezados mais uma vez, obrigam o médico a falar-lhes

2 Para esse autor, o corpo e a alma são a dupla expressão de uma única realidade, são “uma só e mesma coisa expressa de duas maneiras diferentes” (SPINOZA, 1979).

3 Aqui se utiliza do termo “cuidador” para designar a pessoa que atende as necessidades básicas para a sobrevivência do infante.

severamente e a tratá-los friamente [...]” (FREUD, 1980d, p. 32).

E ainda,

[...] estritamente falando, é incorreto falar na dominância do princípio do prazer sobre o curso dos processos mentais. Se tal dominância existisse, a imensa maioria de nossos processos mentais teria de ser acompanhada pelo prazer ou conduzir a ele, ao passo que a experiência geral contradiz completamente uma conclusão desse tipo. O máximo que se pode dizer, portanto, é que existe na mente uma forte tendência no sentido do princípio de prazer, embora essa tendência seja contrariada por certas outras forças ou circunstâncias, de maneira que o resultado final talvez nem sempre se mostre em harmonia com a tendência no sentido do prazer (FREUD, 1980d, p. 19).

É importante destacar que a afetividade não se dá somente por contato físico, mas também através de demonstração de interesse e reconhecimento por parte daquele que cuida. Dessa forma, a afetividade se desenvolve pelos toques carinhosos ou agressivos, representados aí por “carícias ou maus-tratos”, e ainda, por elogios ou reprovações dirigidos ao sujeito. É nesse sentido que Lacan (2005) afirma que os significantes – os nomes e rótulos que são dirigidos aos outros ou a nós mesmos – são carregados de afeto. Assim, antes mesmo do nascimento do bebê, os afetos estão presentes nos significantes que lhe são dirigidos.

Considerando que todos os seres humanos estão em desenvolvimento, Erikson (1987) propôs que ao longo da vida, um sujeito deve passar por estágios psicossociais⁴. Nesse sentido, um indivíduo deve transpor uma sequência de etapas e resolver, progressivamente, conflitos de caráter bipolar e demandas psíquicas e sociais, adquirindo posturas e habilidades que propiciam sua evolução no sentido de atingir a maturidade.

Romper uma etapa significa lidar com os aspectos psicológicos individuais e, por outro lado, com as relações socioculturais a que cada um está sujeito. Ou seja, o desenvolvimento de cada indivíduo está diretamente ligado aos afetos a que ele está sujeito, da forma com que tais afetos são introjetados e de como se manifestará socialmente. Isso denota que a expressão das emoções advém de construções sociais, de um conhecer, em que os sujeitos aprendem regras ou convenções que diferem em cada cultura.

Afetividade como base do desenvolvimento da aprendizagem

Pesquisas em neuropsicologia evidenciam que as emoções como atividades neuronais são inseparáveis da cognição. Damásio (1996; 2000) sugere que os estados mentais e estados corporais são indissociáveis e interligados. Piaget e Greco (1974), por sua vez, afirmam que, paralelamente ao desenvolvimento anatômico, fisiológico e psicológico do ser humano, o seu

⁴ Tais estágios são: confiança básica ou desconfiança básica, que ocorre no primeiro ano de vida; autonomia versus vergonha ou dúvida, que ocorre entre o segundo e terceiro anos de vida; a iniciativa e a culpa, de três aos seis anos de idade; laboriosidade e inferioridade dos seis aos 12 anos; identidade se contrapondo com confusão de identidade que surgem entre 12 e vinte anos de idade; intimidade ou isolamento que se confrontam dos vinte aos quarenta anos de idade; produtividade e inatividade que surge entre os quarenta e sessenta e cinco anos de idade e por fim, integridade e desespero.



raciocínio passa por um desenvolvimento cognitivo que pressupõe uma série de mudanças ordenadas, previsíveis e em etapas⁵. Para esses autores, o sujeito em interação com o ambiente opera princípios básicos segundo sua maturidade fisiológica. Isso equivale a dizer que a criança não pensa como o adulto, bem como a um adolescente, posto que cada um se encontra num estágio muito próprio do desenvolvimento humano.

Sob essa perspectiva, Piaget e Greco(1974) acrescentam que a afetividade pode funcionar como energia atuante e necessária para que o desenvolvimento cognitivo vá em direção à ação de aprender, porém, não modificando a estrutura de funcionamento da inteligência. Nesse sentido, “a ação, seja ela qual for, necessita de instrumentos fornecidos pela inteligência para alcançar um objetivo, uma meta, mas é necessário o desejo, ou seja, algo que mobiliza o sujeito em direção a este objetivo e isso corresponde à afetividade” (DELL'AGLI; BRENELLI, 2006, p. 32).

Segundo Vygotsky (1982), as interações sociais contribuem para o processo de desenvolvimento cognitivo do sujeito desde o seu nascimento. Nesse processo, as relações sociais vão sendo tecidas através dos contatos afetivos iniciais que a criança estabelece com as pessoas que a cercam e que vão determinar, em grande parte, seu pensamento por toda a vida. Dessa forma, as potencialidades do sujeito são transformadas em situações que ativam nele esquemas processuais cognitivos ou comportamentais, num processo dialético contínuo. Dentro dessa perspectiva, Vygotsky (1982), Piaget (1945) e Wallon (1845) estabelecem que afetividade e inteligência são aspectos indissociáveis, intimamente ligados e influenciados pelas relações sociais. Portanto, pode-se afirmar que condição neurológica, pensamento, afetividade e fatores socioculturais estão estritamente correlacionados para a construção do conhecimento.

Estrutura das relações transferenciais – base da relação professor-aluno

Segundo Lacan (1990), a transferência é uma prática que remonta a Platão e que foi sendo elaborada por Freud ao longo dos anos de sua prática analítica.

A transferência é um fenômeno essencial, ligado ao desejo como fenômeno nodal do ser humano, que foi descoberto antes de Freud. Ele foi perfeitamente articulado – empreguei uma grande parte de um ano consagrado à transferência para demonstrar isto – com o mais extremo rigor, num texto em que se debate sobre o amor, nominalmente O Banquete de Platão (LACAN, 1990, p. 219).

A transferência é a repetição da relação vivida com os cuidadores da infância e que, num outro momento, será revivida pelo sujeito e aqueles que ocuparam o lugar daqueles cuidadores, tendo sido esses os pais ou qualquer pessoa que tenha desempenhado essa função (Freud, 1980a). Os lugares anteriormente ocupados pelas figuras parentais ou Outro⁶ serão então ocupados por outros sujeitos também investidos de afeto, substitutos daqueles.

5 As etapas seriam: Período sensório-motor (de zero a aproximadamente dois anos), período operatório que se divide em Pré-Operatório ou Intuitivo-simbólico (aproximadamente dos dois aos sete anos) e Operatório Concreto (aproximadamente dos sete aos 12 anos) e finalmente o período Formal ou Hipotético-Dedutivo (aproximadamente dos 12 anos em diante).

6 A psicanálise designa as figuras investidas de afeto como Grande Outro, aqui representado por Outro, com “O” maiúsculo.

Estando a transferência intimamente ligada aos afetos que permeiam as relações - sejam elas entre médico e paciente, professor e aluno, parceiros ou outras - poderão ser qualificadas como positiva ou negativa, segundo sejam percebidas como amável ou hostil. Isso porque os afetos nessa nova relação não serão, necessariamente, amorosos e de aceitação, uma vez que a relação primária, da infância, também pode ter sido permeada por afetos rancorosos e de rejeição.

Lidar com o afeto que envolve uma relação transferencial, seja ela qual for, não é algo realmente simples. Quanto a isso, Freud apresenta a seguinte questão:

todo principiante em psicanálise provavelmente se sente alarmado, de início, pelas dificuldades que lhe estão reservadas quando vier a “interpretar” as associações do paciente e lidar com a reprodução do reprimido. Quando chega a ocasião, contudo, logo aprende a encarar estas dificuldades como insignificantes e, ao invés, fica convencido de que as únicas dificuldades realmente sérias que tem de enfrentar residem no “manejo” da transferência (FREUD, 1980b, p. 163).

Em se tratando de uma relação em que estão envolvidos professor e aluno, não poderia ser diferente. Manejar a transferência em uma relação professor-aluno não é algo simples, principalmente considerando-se que os afetos ali envolvidos são aqueles que, com certeza, foram investidos outrora na relação cuidador-cuidado ainda na primeira infância⁷. Segundo Freud, “é verdade que o amor consiste em novas adições de antigas características e que ele repete reações infantis. Mas este é o caráter essencial de todo estado amoroso. Não existe estado deste tipo que não reproduza protótipos infantis” (FREUD, 1980b, p. 169).

A resposta às questões colocadas aos partícipes de uma relação transferencial vai depender da subjetividade de cada um. Isso porque cada sujeito possui uma capacidade própria para responder afetivamente a cada situação. Tais respostas se limitam, muitas vezes, à aceitação ou à rejeição do afeto que lhe é dirigido. Cabe ao professor, aqui especificamente, utilizando-se da transferência, conduzir o aluno a vivenciar uma experiência afetiva calcada na aceitação. Esse tipo de transferência é substitutivo de afetos já experimentados pelo aluno e não é menos real que as suas experiências anteriores.

Lacan (1992) denuncia a sugestão transferencial presente em toda transferência. O autor resalta que, uma vez que um indivíduo ocupa um lugar afetivo como cuidador, seja na relação professor-aluno ou em outras relações transferenciais⁸, esse indivíduo será investido de autoridade. Isso é possível porque a “autoridade”, juntamente com o “afeto” e o “saber”, é parte da estrutura que sustenta uma relação transferencial.

Essa é a síntese da “relação transferencial”: afeto/saber/autoridade. Segundo Lacan (1992), o saber, na relação transferencial, pode tomar lugar de autoridade e ser utilizado pelo professor como um aparelho de influência calcado na afetividade.

7 Primeira infância é a fase da vida que vai do nascimento aos três anos de idade. Segundo Ruiz (1991), a primeira infância se caracteriza pela formação de núcleos de conhecimentos estáveis. Estes núcleos influirão sobre a maneira de elaborar outras experiências posteriores.

8 Cabe aqui ressaltar que numa relação analista/paciente a posição do analista não deve se valer da sugestão.



Para o aluno, o professor é aquele que, assim como as figuras parentais, vai saber “cuidar dele”. Nesse sentido, a autoridade natural dos pais, professores, parceiros etc só se torna possível porque tem o afeto positivo (aquele que remete à satisfação) como base. Em situações em que a autoridade é imposta, o afeto que circula naquela relação são sentimentos de medo, impotência, não raros acompanhados de rancor e ódio. Nesse caso, deixa de ser autoridade para dar lugar ao que é denominado como autoritarismo ou despotismo, que devem ser evitados.

Relação professor-aluno na infância

Através de regras, leis, horários, avaliações etc, a escola introduz limites que funcionam como organizadores para a criança. Esses limites, segundo Lacan (1992), impõem contenções ao desejo de prazer ilimitado, absoluto, presente desde o nascimento. Uma vez que a criança consegue permitir-se frustrada em suas investidas de busca ao prazer, ela poderá se colocar no lugar do outro e inserir-se no grupo humano, adaptando-se às demandas de sua cultura.

O professor aqui, como substituto das relações parentais, também contribuirá com significantes que moldarão o desempenho do aluno. A subjetividade nessa relação professor-aluno versus conhecimento se evidencia a partir do momento em que o aluno se submete à lei do desejo do professor, que é, presumivelmente, o de transferir conhecimentos e informações. Nesse contexto, o professor é aquele que detém o saber que lhe confere autoridade.

Nessa circunstância, a criança transfere seus afetos conferidos aos pais/cuidadores para a figura do professor e dependendo de como foi sua relação com os seus cuidadores da infância, sentirá o professor também como um “cuidador” suficientemente adequado ou não. Ao professor é atribuído um saber e ele deverá dosar o saber e a autoridade com zelo. É através desse zelo que se estabelece a transferência nas relações. Essa transferência é permeada por todo tipo de afeto que poderá fomentar o processo educativo ou causar-lhe transtornos.

Portanto, na infância, os professores são herdeiros diretos da relação primária cuidadores/cuidados. Em decorrência, se não for estabelecido nada parecido com a relação transferencial, dificilmente se dará uma aprendizagem de forma adequada. Quando se diz que é sobre a transferência que se dá o conhecimento, está se referindo ao fato do aluno transferir os afetos das figuras parentais para o professor, e, por causa disso, aprende ou não.

A adolescência e a relação professor-aluno

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS) e a Organização Pan-Americana de Saúde (OPS), a adolescência compreende a faixa etária entre 10 e 20 anos. Inicia-se com o aparecimento dos caracteres sexuais secundários próprios da puberdade e segue até o apogeu do crescimento, passando por transformações físicas e psicosociais que culminam com a

⁹ Apesar do início da adolescência ser bem definido com o início das mudanças puberais, o final da adolescência tem sido motivo de estudos por parte de vários autores e considerado um período bastante impreciso. Isso se deve ao fato de que o final da adolescência, além do amadurecimento da sexualidade, prevê independência afetiva e familiar, autodeterminação, responsabilidade e a consolidação da identidade (OMS, 1995; OPS, 1995). O cumprimento de todos esses quesitos passa então a depender de fatores que estão muito além daqueles puramente orgânicos.

maturidade do adulto⁹.

A deparar-se com as primeiras mudanças, essencialmente corporais, o jovem sente dificuldades na assimilação de aspectos ligados a sua autoimagem, influenciando na sua autoestima e construção de sua identidade¹⁰. É um estágio em que, segundo Aberastury e Knobel (1981), ocorre a elaboração de lutos: perda do corpo e da identidade infantil, perda dos pais da infância e perda da bissexualidade. Freud (1946) postula que para elaborar essas perdas, o adolescente desenvolve mecanismos de defesa tais como negação das transformações corporais, ambivalência emocional entre crescer ou permanecer infantil e acentuada agressividade manifestada em revolta e questionamento sobre a família e o mundo. Nessa fase, o sujeito pode ainda se isolar na tentativa de compreender o momento que está vivendo. Isso acontece através da interiorização ou então ele parte ao encontro de outros indivíduos que vivenciam o mesmo processo.

Aberastury e Knobel (1981) destacam algumas características como próprias da adolescência e as denominam como Síndrome Normal da Adolescência. Isso porque algumas dessas características se confundem com aspectos psicopatológicos, apesar de serem extremamente comuns e necessárias para o desenvolvimento do sujeito. Algumas dessas características são: pensamento mágico, aderência e influência do grupo, aspirações性uais e profissionais idealizadas, dificuldade de comunicação com a família, postura de rebeldia.

Segundo Piaget (1971), grande parte dessas características se torna possível devido ao fato de o pensamento do adolescente já ter adquirido a forma conceitual capaz de efetuar raciocínios abstratos sem o apoio das percepções concretas. Assim, numa forma hipotético-dedutiva, em que há o predomínio do imaginário, tal pensamento possibilita ao sujeito planejar o futuro. Através desse tipo de pensamento, os indivíduos desenvolvem a capacidade de utilizar as operações de generalização, análise e síntese, podendo deduzir as conclusões, antecipar os resultados das ações e buscar alternativas e soluções para a problemática que lhes é apresentada.

Por outro lado, apoiados pelo pensamento mágico e onipotente que lhe é peculiar, o adolescente acredita que seu pensamento é o mais correto em detrimento dos demais. Além disso, o adolescente, por sua natureza autorreflexiva, encontra-se num processo de interiorização de valores e conceitos que se expandem ao encontro dos valores do grupo ao qual pertence numa permuta recíproca com seus iguais.

O corpo do adolescente se desenvolve no sentido de se preparar para o exercício da sexualidade genital e para a reprodução. Concomitantemente a essas transformações e às possibilidades alcançadas com o desenvolvimento do pensamento hipotético-dedutivo, o adolescente vivencia a construção de uma nova identidade que permeia a compreensão desse novo sujeito em que está se transformando.

A identidade é a combinação de características da personalidade e estilo social, por ela o sujeito se define e é reconhecido pelo seu ambiente cultural. É também o sentimento subjetivo de coerência e de continuidade da personalidade. É a possibilidade do adolescente se ver ao

10 Segundo a proposta de Erikson (1987), o ser humano, em seu desenvolvimento, deve passar por uma série de etapas psicosociais bipolares, a adolescência estaria compreendida em duas dessas fases: identidade versus confusão de papéis e intimidade versus isolamento.



longo da sua história, integrando passado e presente e visualizando perspectivas futuras. É ver-se e sentir-se reconhecido.

Essa é a fase em que o sujeito desloca os afetos anteriormente dirigidos à família para os grupos sociais, uma vez que passa por um processo de questionamento dos valores colocados pelos seus cuidadores da infância. É o momento em que o sujeito, buscando se compreender, se identifica com os seus iguais. Assim, é estabelecido um processo inconsciente que resultará em desbancar a cultura social vigente e, com isso, destituir os próprios pais numa tentativa de superá-los e separar-se deles. Como consequência, na adolescência, é comum se desenvolver uma admiração por um líder que encarna a figura de autoridade antes ocupada pela figura paterna e pelo professor da infância.

Freud (1959b) destaca que, ao entrar para um grupo, o sujeito abandona a sua subjetividade e se identifica com o seu líder e com os seus ideais, copiando e imitando-o. Essa identificação aparece em forma de fascinação amorosa e é isso que unifica o grupo. O mesmo autor ainda afirma que os membros de um grupo, independente de como ou porque se agregaram, se sentem possuidores de uma espécie de “alma coletiva” que os fazem sentir, pensar e agir de uma maneira inteiramente diferente de como sentiria, pensaria e agiria cada um deles isoladamente. Esses membros, coletivamente, cedem a instintos que, como indivíduos isolados, forçosamente refreariam. Citando Le Bon, Freud aponta:

mas se a multidão necessita de um chefe é preciso que ele possua determinadas aptidões pessoais. [O chefe] Deverá achar-se empolgado por uma fé intensa numa idéia para poder criar a mesma fé na multidão. Ao mesmo tempo deverá possuir uma vontade potente e imperiosa, suscetível de animar a multidão, carente, por si mesma de vontade (LE BOM *apud* FREUD, 1959b, p. 17).¹¹

O autor ainda postula que um líder é considerado por seus liderados como um sujeito onipotente, invencível, capaz de amar igualmente a todos os membros do grupo, neutralizando as diferenças, homogeneizando-os e, principalmente, defendendo-os dos perigos. O líder, tal qual o hipnotizador, exerce uma fascinação, uma influência sobre um sujeito impotente e sem defesa, sendo capaz, inclusive de paralisar e inibir a racionalidade do indivíduo ou dos seus liderados. Citando ainda o mesmo autor, Freud continua: “A personalidade consciente desaparece; a vontade e o discernimento ficam abolidos. Sentimentos e pensamentos são então orientados no sentido determinado pelo hipnotizador” (LE BOM *apud* FREUD, 1959b, p. 11)

Sob essa perspectiva, frente a adolescentes, a posição do professor de representante direto das figuras parentais deve ser substituída pela figura de um líder. Pode-se dizer que na infância, o processo de transferência se dava de forma “linear”. Ou seja, por ter “afeto” pelo outro, o sujeito atribui a ele um “saber” e ao mesmo tempo, por causa desse “saber”, investe nele uma “autoridade”. No entanto, dadas as características peculiares desenvolvidas na adolescência, a relação transferencial, sob a mesma estrutura afeto/saber/autoridade, se processa, de certo modo, de forma aleatória. Assim, segundo Lacan (1998), na adolescência, esse processo pode

11 LE BOM, G. *Psicología das multidões*. Paris: F. Alcan, 1921.

iniciar pelo “saber” que é conferido ao líder e a partir daí, triangular os outros pilares da transferência, o “afeto” e a “autoridade”. Também poderá se iniciar pela “autoridade” representada pelo *status* que esse indivíduo ocupa, dirigindo-se então para o “afeto” e o “saber”. Ou ainda, nos moldes do que acontece na infância, originando-se pelo “afeto” e fechando a estrutura transferencial com os pilares “saber” e “autoridade”.

Nessa circunstância, grande parte do sucesso do aprendizado de um adolescente está diretamente ligada à capacidade do professor se colocar-se como líder. Dessa forma, o professor enquanto líder, zeloso para com seus liderados, poderá substituir os representantes parentais da infância do adolescente. Ora, enquanto líder, o zelo que o professor deverá dispensar ao adolescente deverá, também, ser capaz de sustentar a relação transferencial e fomentar o processo educativo.

Considerações finais

No universo da educação, é possível ver pais e profissionais da área imersos em dilemas aparentemente insolúveis frente às situações que são reflexos das transformações pelas quais o mundo vem passando. Dentro desse contexto, está o ser humano e suas relações que não passam ilesas em face dessas transformações. Nesse sentido, emerge uma necessidade de melhor compreender o ser humano e seu desenvolvimento, bem como suas relações, para que possam repositioná-los no contexto contemporâneo. Tal necessidade se torna mais premente quando se trata de relação educador/educando, uma vez que a humanidade necessita do processo educacional para se manter como tal.

Nesse sentido, procurou-se, ao longo desse artigo, mostrar que no decorrer da vida, o ser humano repete a relação primária da infância, cuidador/cuidado, em suas relações transferenciais. Essas relações têm como estrutura básica a tríade afeto/saber/autoridade. Portanto, sendo a relação professor/aluno uma relação transferencial, ela tem essa tríade como sua estrutura básica.

Os afetos são resultantes dos estímulos aos quais o sujeito é submetido. Tais estímulos, que podem ser os mais diversos, possibilitam afetos também diferentes, dependendo de como cada sujeito os traduz. Assim, dado estímulo poderá ser traduzido distintamente por sujeitos diferentes de forma a proporcionar prazer, satisfação – o que aqui foi denominado de “afetos positivos” – ou desprazer, insatisfação – a que foi denominado de “afetos negativos”.

Sob esse ponto de vista, cabe ao professor, entre outras coisas, saber adequar os estímulos que cada indivíduo requer para que resulte em “afetos positivos”. Esses afetos serão os responsáveis em transmitir ao aluno a sensação de zelo necessária para fortalecer a relação e refletir positivamente no processo de ensino e aprendizagem.

Em se tratando do universo infantil, o professor é herdeiro direto da relação cuidador/cuidado da primeira infância e, portanto, deve basear a relação a partir do “afeto”. Já no âmbito da adolescência, o professor, que até então era representante parental direto, deve ser substituído pela figura do líder, destituindo os primeiros. Será na posição de líder que o professor deverá ser capaz

de perceber qual estímulo será traduzido em “afeto positivo” pelo adolescente, considerando a individualidade de cada elemento do grupo. Tal afeto refletirá o zelo que o sujeito demanda nessa fase do desenvolvimento e, consequentemente, no processo de ensino e aprendizagem.

Devemos salientar que a tentativa infrutífera do professor em se transformar em um adolescente não fará com que ele se coloque como líder frente aos adolescentes. O líder ocupa essa posição através de instauração da relação transferencial afeto/saber/autoridade, que na adolescência tem um caráter aleatório. O líder é aquele que consegue zelar pelos seus liderados, abrandando as diferenças frente ao grupo, tratando todos igualmente, ao mesmo tempo em que está atento à individualidade de cada um. E ainda, o líder é aquele que, imbuído da crença por uma ideia, empolga-se por ela e cria essa mesma crença nos seus liderados.

Além disso, o professor, atuando como tal em qualquer etapa da vida, deve buscar administrar seus próprios afetos de forma suficientemente adequada para que eles não interfiram negativamente na relação com seus alunos. Assim, evitará o desenvolvimento de uma relação em que, ao invés de autoridade, se instaure o autoritarismo gerador de afetos negativos e, portanto, não desejáveis.

Finalmente, considerando as rápidas transformações pelas quais o mundo vem passando, principalmente no que tange ao conhecimento, tecnologia e informação, verifica-se um abalo em um dos pilares da relação transferencial professor/aluno, o “saber”. A autoridade por muito tempo vinha sendo legitimada pelo saber adquirido e pela experiência de vida. Atualmente, essa condição vem sofrendo arranhões. Isso ocorre no momento em que essa experiência, gradativamente, dá lugar à capacidade de reter e manipular as informações num mundo cada vez mais repleto de saberes tecnológicos dinâmicos.

Uma vez que o jovem tem conseguido adaptar-se com maior facilidade às novas exigências do mundo, ele passa a ter maior acúmulo de conhecimento tecnológico que os pais ou professores. Baseado nessa capacidade dos jovens, os pais ou professores perdem a sua autoridade em detrimento do “maior saber dos filhos”, ignorando o conhecimento de vida e valorizando, indiscriminadamente, o “saber lidar com novas tecnologias”. Assim, cada vez mais, torna-se necessário o professor investir não só em novos conhecimentos, mas também na relação transferencial como um todo, assumindo integralmente a enorme responsabilidade que lhe é requerida enquanto educador.



REFERÊNCIAS

- AIDAR, M. A. K. Comentários sobre as consequências psíquicas da diferença anatômica. In: ALONSO, L. S.; LEAL, A. M. S. (Coord). *Freud: um ciclo de leituras*. São Paulo: Escuta/Fapesp, 1997.
- ARANTES, V. A.; SASTRE, G. *Cognición, sentimientos y educación*. Educar. Barcelona. v. 27, 2002.
- ABERASTURY, A.; KNOBEL, M. *Adolescência normal – um enfoque psicanalítico*. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1981.
- ARANHA, M. L. de A. *Filosofia da educação*. São Paulo: Moderna, 1997.
- DAMÁSIO, A. R. *O erro de Descartes*. Tradução de Dora Vicente e Georgina Segurado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. Título original: Descartes' error: emotion, reason, and the human brain
- _____. *O mistério da consciência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- DELL'AGLI, B. A. V.; BRENELLI, R. P. B. A afetividade no jogo de regras. In: SISTO, F.; MARTINELLI, S. *Afetividade e dificuldades de aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica*. 1.ed. São Paulo: Vetur, 2006.
- ERIKSON, E. H. *Identidade juventude e crise*. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- FREUD, A. *O ego e os mecanismos de defesa*. Porto Alegre: ArtMed, 2006.
- FREUD, S. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade (1905). In: _____. *Obras completas*. Edições Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Delta, 1959a. vol. VII.
- _____. Psicologia das massas e análise do eu (1921). In: _____. *Obras completas*. Rio de Janeiro: Delta, 1959b. vol. XVIII.
- _____. A organização genital infantil (1923). In: _____. *Obras completas*. Rio de Janeiro: Delta, 1959c. vol. XIX
- _____. A resolução do complexo de Édipo (1924). In: _____. *Obras completas*. Rio de Janeiro: Delta, 1959d. vol. XIX.
- _____. Cinco lições de psicanálise (1909-1910). In: _____. *Obras completas*, Edições Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1980a.vol. XI.
- _____. Observações sobre o amor transferencial – Novas recomendações aos médicos que

exercem psicanálise III (1915). In: _____. *Obras Completas*. Edições Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1980b. vol. XII.

_____. O tabu da virgindade (1918). In: _____. *Obras completas*. Edições Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1980c. vol. XI.

_____. Além do princípio do prazer (1920). In: _____. *Obras completas*. Edições Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1980d. vol. XVIII.

_____. O mal-estar na civilização (1930). In: _____. *Obras completas*. Edições Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1980e. vol. XXI.

LACAN, J. *Seminário livro 7: a ética da psicanálise* (1959-60). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. *O seminário livro 8: a transferência* (1960-61). Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1992.

_____. *Seminário livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise* (1963-64). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

_____. *Seminário livro 21: nomes do pai* (1973-74). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. *La salud de los jóvenes: un reto y una esperanza*. Geneva: OMS, 1995.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. *La salud de los adolescentes y los jóvenes en las Américas: Escribiendo el Futuro. Comunicación para la Salud 6*. Washington, DC: OPS, 1995.

PAIN, S. *Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem*. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

PIAGET, J. *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

PIAGET, J.; GRECO, P. *Aprendizagem e conhecimento*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.

RUIZ, Á. B. Constructivismo y desarrollo de aprendizajes significativos. *Revista de educación*. Madrid , 1991, n. 294; p. 301-321.

SPINOZA, B. de. *A ética*. São Paulo: Abril, 1979. Os pensadores

VYGOTSKY, L. S. *Obras escogidas: problemas de psicologia geral*. Madrid: Gráficas Rogar, 1982.

_____. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

Transfer as the basis of teacher-student relationship and catalyst factor of learning

Abstract

This article will address aspects of human development that are directly related to their understanding. With this we expected to contribute to the proper structuring of relationship of educator / learner to reflect positively in the process of acquisition of knowledge. To implement this proposal, the concepts of affection and affectivity will be elucidated, in order to denouncing the misunderstandings about them. Next, Then, these concepts will be discussed in relation to human psychic and cognitive development and the learning. From this explanation, the process established in the relationship between teacher and student through the development of the psychoanalytic concept of Transfer will be worked From this perspective, aspects of the transfer in children and adolescents, each with its particularities, pointing out that process in the relationship of teacher-student, will be elucidated.

Keywords: Teacher-student relationship; transfer; human development; affection and affectivity.