MARIA HELENA PEIXOTO DE OLIVEIRA

O MANEJO DA TRANSFERÊNCIA E DA CONTRATRANSFERÊNCIA NA RELAÇÃO PROFESSOR E ALUNO ADOLESCENTE:

sua função no processo de aprendizagem

RECIFE
2012

MARIA HELENA PEIXOTO DE OLIVEIRA

O MANEJO DA TRANSFERÊNCIA E DA CONTRATRANSFERÊNCIA NA RELAÇÃO PROFESSOR E ALUNO ADOLESCENTE:

sua função no processo de aprendizagem

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica da Universidade Católica de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Psicologia.

Orientador: Prof. Dr. Zeferino de Jesus Barbosa Rocha
Coorientador: Prof. Dr. Antonio Pereira Filho

Recife, abril de 2012

048m Oliveira, Maria Helena Peixoto de
O manejo da transferência e da contratransferência na relação professor e aluno adolescente : sua função no processo de aprendizagem/Maria Helena Peixoto de Oliveira ; orientador Zeferino de Jesus Barbosa Rocha ; Co-orientador Antonio Pereira Filho, 2012.
106 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Pernambuco. Pró-reitoria Acadêmica. Curso de Mestrado em Psicologia Clínica, 2012.

1. Psicologia clínica. 2. Contratransferência (Psicologia). 3. Transferência (Psicologia). 4. Psicanálise e educação. 5. Aprendizagem. 6. Professores e alunos. 7. Adolescentes. I. Título.

CDU 159.964.2

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO

PRÓ – REITORIA DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

MESTRADO EM PSICOLOGIA CLÍNICA

LINHA DE PESQUISA: PSICOPATOLOGIA FUNDAMENTAL E PSICANÁLISE

O MANEJO DA TRANSFERÊNCIA E DA CONTRATRANSFERÊNCIA NA RELAÇÃO PROFESSOR E ALUNO ADOLESCENTE:

sua função no processo de aprendizagem

MARIA HELENA PEIXOTO DE OLIVEIRA

Dissertação defendida em 27 de abril de 2012 e aprovada pela Banca Examinadora composta pelos seguintes professores:

.....

Prof. Drº Zeferino de Jesus Barbosa Rocha

Orientador

.....

Profª Drª Luciana Gageiro Coutinho

Universidade Federal Fluminense - UFF

.....

Profª Drª Ana Lúcia Francisco

Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP

DEDICATÓRIAS

A Victor, parceiro e companheiro, sempre.

A meus filhos Marcelo e Marquinhos, pelo amor que nos une.

A Miguel, meu neto, que correndo para me abraçar me ensina o que é felicidade.

A minha mãe, pelo incentivo sempre e a quem não pude dedicar nos últimos dois anos toda atenção que ela merece.

A meu pai (in memorian), que me deixou como herança o "gosto" pela educação.

AGRADECIMENTOS:

A DEUS, por ter me guiado nessa trajetória.

A meu orientador, Prof. Dr. Zeferino de Jesus Barbosa Rocha, pela paciência, incentivo e acolhida tão afetuosa.

A Profº. Antônio Pereira Filho, pela sua disponibilidade para co orientação.

A Profª Luciana Gageiro por ter aceitado fazer parte de minha banca de defesa e por suas contribuições tão importantes.

A Profª Ana Lúcia Francisco por aceitar fazer parte de minha banca, pelo carinho com que fez a leitura desse trabalho com contribuições valiosas.

A Profº Vincenzo Di Matteo, pela leitura tão cuidadosa de minha dissertação.

À FACEPE, pelo fomento decorrente da concessão de bolsa que viabilizou a realização desta pesquisa.

A Profª Nairlene, Diretora da Escola de Referência Prof. Francisco Madeiros, aos alunos, pais e professores que tornaram esta pesquisa possível.

Aos professores do Programa de Mestrado em Psicologia Clínica da UNICAP, especialmente Albenise, Cristina Brito e Maria Consuelo, pelas contribuições e sugestões.

Aos colegas da 12ª Turma do Programa do Mestrado em Psicologia Clínica da UNICAP, companheiros nesta caminhada participando sempre com as discussões em sala de aula.

A Maiana Rezende, minha ex-estagiária em Psicologia Escolar no Colégio Santa Sofia, que ao deixar o lugar de estagiária ocupou outro, o de me auxiliar em minhas dificuldades com o uso das novas tecnologias.

Às amigas, Bernadete, Jô, Beth, ao amigo Odir, que mesmo de longe sempre me deram força e ouviram com interesse sobre minha pesquisa, nos nossos raros encontros.

RESUMO

A pesquisa articula Psicanálise e Educação, trata da relação professor-aluno adolescente e discute sua importância para a efetivação da aprendizagem. Como temática central, destaca-se o processo da transferência e da contratransferência na perspectiva psicanalítica. O estudo da transferência teve como referencial teórico os textos de Freud no contexto evolutivo de sua obra. Como o conceito de contratransferência foi pouco trabalhado por Freud, recorremos a alguns pós-freudianos para fundamentar nosso estudo; dentre estes ressaltamos as contribuições de Sándor Ferenczi, Paula Heimann, Pierre Fèdida e Luís Cláudio Figueiredo. Os processos da transferência e da contratransferência, que podem ser observados em qualquer relacionamento interpessoal, ganham importância diferenciada no âmbito da relação professor-aluno adolescente. Partindo da convicção de que o manejo da transferência e da contratransferência, na relação professor-aluno adolescente, tem um impacto positivo, ou negativo, sobre o processo da aprendizagem, desenvolvemos a presente pesquisa de natureza qualitativa, observando e escutando professores e alunos acerca de suas experiências no contexto escolar. O *locus* da pesquisa foi a Escola de Referência em Ensino Médio Francisco Madeiros, localizada no município de Garanhuns (PE), no bairro Magano. Quanto aos resultados alcançados, verificamos, nas narrativas dos professores, fatos que indicam relações positivas, alicerçadas no respeito, admiração e vínculos de amizade. As maiores dificuldades indicadas pelos professores para o estabelecimento de uma boa relação com os alunos foram a falta de respeito, a rebeldia e a agressividade. Quanto aos alunos adolescentes, a afetividade permeia suas relações com os professores e constrõe vínculos positivos de admiração, mas existem também aqueles que se distanciam dos professores devido à rigidez com que são tratados e à desconfiança que este tratamento provoca. A maioria dos alunos apresenta um melhor desempenho nas disciplinas com as quais mantêm um bom relacionamento com o professor. A pesquisa pretende também contribuir para a comunidade escolar, favorecendo uma nova forma de entendimento dos fatores que podem concorrer para uma melhor eficácia do processo de aprendizagem.

Palavras-chave: transferência, contratransferência, relação professor-aluno adolescente, aprendizagem.

ABSTRACT

The research articulates Psychoanalysis and Education, approaches the teacher-teenager student relationship and discusses its importance for an effective learning. As a central theme, the process of transference and counter-transference is highlighted into the psychoanalytic perspective. The study of transference has as theorical reference Freud's writings in the evolutive context of his work. As the concept of counter-transference has been little explored by Freud, we resorted to some post-Freudian in order to base our study – among them we highlight the contributions of Sandor Ferenczi, Paula Heimann, Pierre Fèdida and Luis Cláudio Figueiredo. The transference and counter-transference that con be observed in any interpersonal relationship, gains differentiated importance in the teacher-teenager student context. Based on the conviction that the management of transference and counter-transference in the teacher-teenager student relationship has a positive or negative impact on the learning process, we developed the current qualitative- nature research, by watching and listening teachers and students about their experiences into the school context. The *locus* of the research was the school of reference in High School *Madeiros Francisco* of Garanhuns (PE) in Magano neighborhood. As for reached results, according to the teacher's narratives, we found facts indicating positive relationships, based on respect, admiration and friendship bonds. The greatest difficulties pointed by the teachers to establish a good relationship with students were lack of respect, rebellion and aggression. As for teenagers students affectivity permeates their relationship with the teacher and builds positive bonds of admiration, but there also those ones who set apart from the teacher due to the way they are treated and the suspicion provoked by this treatment. Most students show a better performance in subjects with which they have a good relationship with the teacher. The research also intends to contribute to the school community , by promoting a new understanding of factors that may contribute to a better efficiency of the learning process.

Key words:
transference , counter-transference, teacher-teenager student relationship, learning

QUADROS E SIGLAS

Quadro 1 – O Contexto Escolar 84

Quadro 2 – Entrevistas com os Professores 111

Quadro 3 - Entrevistas com os Alunos 112

SIGLAS:

CERU – Centro de Educação Rural.

GRE – Gerência Regional de Educação.

EJA- Educação de Jovens e Adultos.

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 10
CAPÍTULO 1 – OS CONCEITOS FREUDIANOS DE TRANSFERÊNCIA E DE CONTRATRANSFERÊNCIA 13
1.1 – O conceito freudiano de transferência 14
1.1.1 – Evolução do conceito de transferência na obra freudiana 16
a) A transferência nos primeiros escritos psicanalíticos – Estudos sobre a Histeria (1893 – 1895) 16
b) Transferência na Interpretação dos Sonhos – 1900 17
c) Transferência no caso Dora – 1905 18
1.1.2 - A Dinâmica da Transferência – 1912 19
1.1.3 – Recordar, Repetir e Elaborar - 1914. 22
1.1.4 – Observações sobre o Amor de Transferência – 1915 24
1.1.5 – Além do princípio do Prazer – 1920 25
1.2 – O conceito freudiano de contratransferência 26
1.2.1 – As Perspectivas Futuras da Terapêutica Psicanalítica – 1910 26
1.2.2 – Recomendações aos médicos que exercem a Psicanálise – 1912 27
1.2.3 – Observações sobre o Amor Transferencial – 1915 27
1.3 – Contribuições de alguns autores pós-freudianos para o conceito de contratransferência. 29
1.3.1 – Algumas proposições de Sándor Ferenczi 29
1.3.2 – Algumas formulações teóricas em Paula Heimann 31
1.3.3 – Algumas ideias teóricas de Pierre Fédida 33
1.3.4 – Algumas considerações sobre o pensamento de Luís Cláudio Figueiredo . 34
CAPÍTULO 2 – O SUJEITO ADOLESCENTE HOJE 38
2.1 – O processo de adolescer 41
2.2 – O sujeito adolescente na contemporaneidade 43
2.3 – O trabalho de luto na adolescência. 45
2.4 – A construção da identidade 47
2.5 – O adolescente e a construção de laços sociais 50
2.5.1– O adolescente e a família 50
2.5.2– O adolescente e a escola 54
2.5.3 – O adolescente e o grupo 56
CAPÍTULO 3 – A RELAÇÃO PROFESSOR E ALUNO ADOLESCENTE 59
3.1 – Impasses na instituição escolar 61
3.2 – A função professor na contemporaneidade 66
3.3 – Algumas considerações na obra de Freud sobre a relação professor e aluno – articulações com outros autores. 69
CAPÍTULO 4 – O CAMINHO METODOLÓGICO 76
4.1 – Participantes 78
4.2 – Recursos 78
4.3 – Procedimentos 79
4.3.1 – O local da pesquisa 79
4.3.2 – Iniciando a pesquisa 81
4.3.3 – A etapa das entrevistas 81
CAPÍTULO 5 – ANÁLISE DOS RESULTADOS 83
5.1 – Observações realizadas no contexto escolar 84
5.1.1 – A Escola no contexto do bairro 84

5.1.2 – Os Espaços da Escola 85
5.1.3 – O Corpo Docente 87
5.1.4 – O Corpo Discente 88
5.1.5 – A relação da Instituição com a Pesquisadora 89
5.2 – O corpo docente e alunos – as entrevistas com os professores 89
5.3 – O Corpo discente e professores – as entrevistas com os alunos 1021
5.4 – Discussão dos resultados 110
CONSIDERAÇÕES FINAIS 1154
REFERÊNCIAS 1209
ANEXOS 1265
ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética 1286
ANEXO B – Carta de Aceite 1297
ANEXO C – Carta de Anuência 1308
ANEXO D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido 13129
ANEXO E – Termo de Consentimento Livre e Espontâneo (p/menor de 18 anos) 1321
ANEXO F – Programa de Educação Integral 1342

INTRODUÇÃO

Nesta dissertação de Mestrado, a pesquisa realizada é de cunho qualitativo, buscamos pensar a possível interlocução entre a Psicanálise e a Educação, fazendo um recorte para tratar do encontro ou desencontro que pode se fazer presente na relação professor e aluno adolescente, favorecendo ou não a efetivação da aprendizagem.

A ideia é privilegiar, como temática central, o processo de transferência e da contratransferência como conceitos psicanalíticos nessa relação, sobretudo tratando-se do adolescente, uma vez que o foco de interesse é a relação professor-aluno adolescente do Ensino Médio.

O interesse sobre esse tema tem origem na nossa prática, tanto como psicanalista, na clínica, quanto como educadora, duas funções que exercemos com essa faixa etária e que sempre nos despertaram interrogações e inquietações. Já nos dedicamos, anteriormente, ao tema da relação professor e aluno, numa pesquisa bibliográfica para a Monografia apresentada ao Programa de Pós-Graduação, da Coordenação Central de Educação à Distância, da PUC-Rio, como pré-requisito para obtenção do título de Especialista em Educação, Curso Currículo e Prática Educativa.

Para nós, a importância do tema se justifica pela possibilidade que percebemos, em se trabalhar os professores a partir da perspectiva psicanalítica, tendo em vista termos verificado que, partindo daí, eles poderão lançar mão de recursos facilitadores de uma prática pedagógica mais consistente e menos angustiante, particularmente para aqueles que trabalham com alunos adolescentes.

Pretendemos, com a proposta discutida nesta dissertação, contribuir principalmente com a comunidade escolar, favorecendo uma forma de entendimento de alguns fatores que podem concorrer para o desenvolvimento do processo de aprendizagem de maneira menos tensa.

A pesquisa foi desenvolvida no município de Garanhuns (PE), que tem se desenvolvido como um importante pólo educacional, na Escola de Referência Francisco Madeiros. Acreditamos que a partir desse estudo possamos colaborar para a ampliação da pesquisa no campo da Educação, principalmente na região Nordeste.

No aspecto científico haverá contribuição para a literatura no campo da Educação através da elaboração de uma dissertação de Mestrado. Pensando na relevância do tema, consideramos ser esta dissertação um ponto a partir do qual poderemos escrever artigos, dar continuidade à pesquisa num possível Curso de Doutorado assim como divulgar os resultados da mesma, em congressos, encontros com profissionais da Educação, aulas em cursos de graduação.

Observamos, como Kupfer (1999, p. 15), que não se trata de "aplicar a Psicanálise à Educação", mas sim, apresentá-la àqueles que não a conhecem como uma ferramenta que poderá enriquecer sua prática educativa, notadamente no que diz respeito às relações com seus alunos adolescentes, podendo propiciar um bom aproveitamento em termos de aprendizagem.

Para a área social entendemos que os dados obtidos na pesquisa poderão contribuir com o trabalho de reflexão e discussão entre os diversos profissionais como professores, psicólogos, pedagogos e, também, com famílias dos alunos, melhorando as suas relações com a escola.

Para alcançarmos o objetivo geral da pesquisa, qual seja, investigar como o manejo da transferência e da contratransferência na relação entre o professor e o aluno adolescente pode ter um impacto positivo ou negativo sobre o processo da aprendizagem, buscamos, de forma mais específica, os objetivos a seguir: estudar a relação professor - aluno adolescente e os desdobramentos que ela pode trazer para a construção do conhecimento; discutir formas de entendimento dos fatores que podem concorrer para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem dos adolescentes; identificar impactos positivos e negativos da transferência e da contratransferência na relação professor-aluno adolescente.

A presente dissertação foi estruturada em cinco capítulos, nos três primeiros, fazemos a abordagem teórica, centrada principalmente na obra freudiana e em alguns de seus discípulos e/ou seguidores. Os capítulos quatro e cinco são dedicados à metodologia e à análise dos resultados concluindo com as considerações finais.

No primeiro capítulo tratamos dos conceitos freudianos de transferência e da contratransferência. Para falar da transferência, fizemos um percurso na obra de Freud

desde o texto *Estudos sobre a Histeria*, a *Interpretação dos Sonhos*, *Fragmentos da Análise de um Caso de Histeria* (Transferência no caso Dora), *A Dinâmica da Transferência*, *Recordar, Repetir e Elaborar*, *Observações sobre o Amor de Transferência* até o texto *Além do Princípio do Prazer*.

A contratransferência foi estudada nos textos freudianos *As Perspectivas Futuras da Terapêutica Psicanalítica*, *Recomendações aos Médicos que exercem a Psicanálise e Observações sobre o Amor de Transferência*. Buscamos contribuições dos autores pós-freudianos Sándor Ferenczi, Paula Heimann, Pierre Fèdida e Luis Claudio Figueiredo, na tentativa de explorar um pouco mais esse conceito, uma vez que a ele Freud dedicou pouca teorização, apesar de reconhecer sua importância.

No segundo capítulo, discutimos o sujeito adolescente no seu processo de adolescer na contemporaneidade, destacando o trabalho de luto, a construção da identidade, o adolescente e a construção de laços sociais com a família e com a escola, e o adolescente e o grupo.

O terceiro capítulo é dedicado à relação professor e aluno adolescente que deverá ser estudada a partir de reflexões sobre questões peculiares ao sujeito adolescente e aos fenômenos passíveis de ocorrer nessa relação, qual seja, a transferência com seus efeitos positivos ou negativos e a contratransferência, facilitando ou dificultando a aprendizagem.

O capítulo quatro, denominado o caminho metodológico, trata dos instrumentos que utilizamos para alcançarmos nossos objetivos: o modelo de entrevista não estruturada ou aberta, realizadas com os professores e os alunos adolescentes e a observação participante.

No quinto capítulo abordamos a análise dos resultados, encaminhando nossas discussões para as considerações finais desta pesquisa.

CAPÍTULO 1 – OS CONCEITOS FREUDIANOS DE TRANSFERÊNCIA E DE CONTRATRANSFERÊNCIA

1.1 – O conceito freudiano de transferência

Para compreender a relação professor e aluno adolescente e os desdobramentos dessa relação no processo de aprendizagem, partimos do conceito da transferência e da contratransferência, na perspectiva da obra freudiana.

É nosso objetivo investigar como o manejo da transferência – considerando neste caso os conceitos de transferência e seus efeitos positivos, transferência e seus efeitos negativos – e da contratransferência, na relação entre o professor e o aluno adolescente, pode ter um impacto positivo ou negativo sobre o processo da aprendizagem.

Faz-se necessária a compreensão do entendimento da importância da relação mais primitiva do sujeito, qual seja, a relação mãe-bebê, como condição ou possibilidade de modelo para todas as outras relações estabelecidas no percurso da vida, notadamente a relação estabelecida com o professor.

> O problema da transferência não é exclusivo da relação terapêutica. Antes de ser um problema clínico, a transferência é uma exigência do amor humano, pois todo homem é levado a "transferir", inconscientemente, para aquele que encontra em seu caminho as marcas daquilo que um dia amou (ROCHA, 1993, p. 174).

A palavra transferência não é exclusividade do vocabulário psicanalítico. Conforme Houaiss (2009), ela pode ser usada num sentido mais amplo, como, por exemplo:

> Troca de um lugar pelo outro (transferência de escola, por exemplo), remoção, mudança, adiamento, em informática significa movimentação de dados ou de controle de um de um programa de computador, em direito trata-se da transmissão de um bem ou um direito para outra pessoa (HOUASS, 2009, p. 736).

Na Psicologia, Doron &Parot (1998) utilizam o termo transferência sensorial, transferência de sentimentos, transferência de aprendizagem, entre outras coisas.

Tratando-se do referencial psicanalítico, o conceito de transferência é resultado de uma complexa construção teórica. Freud abordou-o várias vezes; reviu-o,

reformulou-o, ampliou-o e, por isso mesmo, em várias etapas de sua teorização, esse tema é retomado concomitantemente à própria construção da teoria psicanalítica.

Precisar a data exata da descoberta freudiana da transferência não é tarefa nada fácil. De qualquer modo, encontramos registros mais remotos, que podem ser considerados como primórdios do termo transferência. Dois textos merecem destaque: um, é o prefácio, em 1888, da obra de Bernheim, *De la suggestion*, onde cita, em francês, a palavra *transfert;* o outro, um artigo também de 1888, dedicado à histeria e que faz parte do Manual de Medicina de Villaret, usando o termo também em francês.

Tomando a transferência em seu sentido lato, é muito difícil se fixar seus limites. "Toda conduta é, com efeito, uma dosagem de assimilação da situação presente a hábitos antigos e de ajustamento dos hábitos antigos à situação presente" (LAPLANCHE, 1993, p. 7).

O verbete, construído por Laplanche e Pontalis no "Vocabulário de Psicanálise", contempla, de maneira clara, as elaborações teóricas construídas por Freud.

> [...] transferência, designa em Psicanálise o processo pelo qual, os desejos inconscientes se atualizam sobre determinados objetos no quadro de certo tipo de relação estabelecida com eles e, eminentemente, no quadro da relação analítica. Trata-se aqui de uma repetição de protótipos infantis vivida com uma atualidade acentuada (LAPLANCHE & PONTALIS, 1976, p. 668).

Passando para o conceito de contratransferência, ao qual Freud dedicou menos estudo, mas, como ele mesmo disse, a teoria psicanalítica não estava finalizada, cabendo a alguns pós freudianos uma dedicação maior ao tema, dando continuidade a sua obra.

Mesmo não tendo se dedicado muito à noção de contratransferência, Freud, ao falar sobre as perspectivas futuras da psicanálise, disse que ela "surge como resultado da influência do paciente sobre os sentimentos inconscientes do médico" e que "nenhum psicanalista avança além do que os seus próprios complexos e resistências internas lhe permitem" (FREUD, 1910, p. 150).

Na perspectiva psicanalítica é um conceito explorado na clínica, onde seu lugar é de extrema importância, visto que também dela depende o sucesso do desenrolar do

tratamento. Em "Observações sobre o Amor de Transferência", Freud argumenta: "Em minha opinião, portanto, não devemos abandonar a neutralidade para com a paciente, que adquirimos por manter controlada a contratransferência" (FREUD, 1915 [1914], p. 214).

Para Laplanche & Pontalis (1976, p. 146) "contratransferência é o conjunto das reações inconscientes do analista à pessoa do analisando e, mais particularmente, à transferência deste".

1.1.1 – Evolução do conceito de transferência na obra freudiana

a) A transferência nos primeiros escritos psicanalíticos – Estudos sobre a Histeria (1893 – 1895)

Esse texto foi escrito em parceria com Breuer. Nele observamos a tentativa de uma organização teórica de suas ideias com relação à prática clínica da psicanálise. Freud se deu conta de que os pacientes transferem para a pessoa do médico suas representações inconscientes. O que é transferido são sentimentos vivenciados com sujeitos (principalmente as figuras parentais) significativos em seu passado. Naquela época, início de sua vasta teorização, Freud acreditava que o amor transferencial dificultava a continuação do tratamento.

Ao falar sobre a condução de "análises catárticas" apontava a possível "presença de um obstáculo, porém um obstáculo externo [...] isso acontece quando a relação entre o paciente e o médico é perturbada e constitui o pior obstáculo com que podemos deparar" (FREUD, 1895, p. 291). Nesse texto verificamos já um esboço claro do que, mais tarde, viria a ser definido como o fenômeno da transferência; observamos que já é dada uma importância à relação médico[1] e paciente.

Caminhando para o aperfeiçoamento de sua técnica começava a perceber que o "bom relacionamento" entre paciente e terapeuta precisava ser preservado; ao perceber

[1] Nesse texto Freud usava os termos "médico" e "psicoterapeuta", quando se referia a sua prática clínica, passando a se referir "analista" e/ou "psicanalista" só posteriormente.

as possíveis perturbações nessa relação, começa a tomar forma a conceituação sobre transferência psicanaliticamente falando. Freud, então, concluiu que

> (...) a transferência deve ser considerada uma falsa conexão que opera mediante o mecanismo de um duplo deslocamento: o deslocamento de situação passada para o **aqui e agora** da situação analítica e o deslocamento dos personagens da história passada do paciente para a pessoa do analista (ROCHA, 1976, p. 28)

Relembrando a evolução de Freud concernente à transferência, conforme nos aponta Laplanche (1993, p. 201) "o próprio Freud não cessou de querer precisar onde se encontrava nessa questão, no sentido exato de reencontrar o caminho, e, eventualmente, limitar o alcance do fenômeno". Era uma preocupação constante de Freud tentar circunscrever bem, ou seja, limitar, o conceito de transferência e, "sem dúvida ele atinge melhor seu objetivo na prática – não se deixar tomar pela transferência – do que consegue delimitar na teoria, a especificidade do fenômeno".

b) Transferência na Interpretação dos Sonhos – 1900

A "Interpretação dos Sonhos", de 1900, que pode ser tomado como o primeiro texto psicanalítico, é uma obra considerada um marco não só na construção da teoria psicanalítica como também na prática clínica psicanalítica. Freud mantinha-se motivado para sistematizar a problemática da transferência que era postulada num sentido mais amplo, como um fenômeno de deslocamento. Encontramos em Laplanche (1976, p. 162) que, para a psicanálise, "o deslocamento apela para a hipótese econômica de uma energia de investimento susceptível de se desligar das representações e de deslizar por caminhos associativos". O termo transferência neste texto é usado no sentido de "passagem da energia psíquica de uma representação outra...". Devido às forças da resistência, as representações de desejos infantis são obrigadas a se deslocarem para representantes substitutos do inconsciente. (BARATTO, 2010).

Ao falar sobre os "restos diurnos", articulando essa observação com o "papel desempenhado pelo desejo inconsciente", apoiando-se, ainda, em sua prática clínica formula que

> [...] uma representação inconsciente, como tal, é inteiramente incapaz de penetrar no pré-consciente, e que só pode exercer ali algum efeito estabelecendo um vínculo com uma representação que já pertença ao

> pré-consciente, transferindo para ela sua intensidade e fazendo-se "encobrir por ela" (FREUD, 1900, p. 513).

Entendemos que, dessa forma, a ideia de transferência é utilizada para se referir ao deslocamento de representações inconscientes para uma representação pré-consciente, podendo passar, assim, pela censura psíquica.

c) Transferência no caso Dora – 1905

Embora não seja nossa intenção um estudo minucioso do caso Dora, neste relato clínico existem aspectos relevantes que merecem ser destacados, a fim de que possamos compreender a evolução teórica do fenômeno da transferência.

Este caso, cujo atendimento se deu nos últimos meses de 1900 e redigido em 1901, só foi publicado em 1905. Freud entendeu que durante o tratamento não surgem novos sintomas, mas a neurose continua de algum modo, diante do aparecimento de novas formulações de pensamentos inconscientes, aos quais ele denominou de transferências, assim no plural. Ao se interrogar sobre tal fenômeno, ele mesmo responde:

> As transferências são reedições, reproduções 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 [...] toda uma série de experiências psíquicas prévia é revivida não como algo passado, mas como um vínculo atual com a pessoa do médico (FREUD, 1905, p. 110).

O pensamento freudiano, àquela época, indicava que as transferências "não são diferentes por natureza conforme se dirijam ao analista ou a qualquer outra pessoa e, por outro lado, que não constituem aliados para o tratamento a não ser que sejam explicadas e destruídas uma a uma" (LAPLANCHE & PONTALIS, 1976, p. 672).

Freud postulava a transferência como um erro, no tempo do qual o paciente não se dava conta, porque a transferência é da ordem do inconsciente. Ela, passa também a ser teorizada como primordial no contexto do tratamento, a ponto de Freud imputá-la a uma falha da interpretação da transferência: a interrupção prematura do tratamento.

No caso Dora, apesar de a paciente só ter ficado em atendimento durante mais ou menos três meses, sabemos que o caso pode ser considerado emblemático por conta de ter sido determinante para o remanejamento, tanto de postulados teóricos da psicanálise como da técnica psicanalítica.

Em Rocha (1976), encontramos considerações sobre o final do tratamento de Dora, quando Freud chegou a algumas conclusões, como o caráter inevitável e de suma importância, da transferência, o que passou a ser visto como a parte mais difícil do trabalho técnico; que ela não é criação do tratamento, mas da própria neurose. Outra conclusão está relacionada aos problemas que a existência da transferência levanta para o tratamento psicanalítico. Entendemos que Freud começou a se dar conta de que a transferência poderá e deverá ser trabalhada a favor do sucesso do tratamento analítico.

Laplanche, ao fazer um breve estudo sobre o caso Dora, trouxe uma contribuição que enriqueceu nosso entendimento sobre o processo da transferência, apontando que

> [...] a transferência não está fechada sobre si mesma, não é uma relação a dois, reeditando simplesmente uma outra relação a dois; a transferência está aberta para outra coisa que não ela mesma, tanto na linha cronológica em que já temos três personagens (Freud, Sr. K., o pai) quanto igualmente na constelação intersubjetiva presente, sincrônica em que ela só se compreende pelo acesso, através do Sr. K., a Sra. K. (LAPLANCHE, 1993, p. 204).

Com relação à teoria psicanalítica, conclui-se que a transferência é uma exigência indispensável.

1.1.2 - A Dinâmica da Transferência – 1912

Este texto apresenta, em conjunto, a primeira exposição teórica sobre o tema, quando Freud diz que “a transferência é ligada a protótipos e imagos infantis”. E, mais adiante, “o analista será inserido em uma das séries psíquicas que o paciente já formou” (FREUD, 1912, p. 134).

Freud parte do pressuposto de que a “combinação entre disposição inata e influências sofridas durante os primeiros anos produz um método específico de conduzir

a vida erótica", que ele nomeia como "clichês estereotípicos". Esses clichês são constantemente repetidos, de modo que a aproximação em direção a uma nova pessoa é acompanhada de ideias e ações predeterminadas pela história dos laços libidinais do sujeito. (REIS, 2007).

Argumenta, então, que é a relação do sujeito com as suas figuras parentais (principalmente a do pai, mas também a da mãe, do irmão, entre outros), em cujas séries psíquicas o médico é inserido, a qual é vivida na transferência com a ambivalência pulsional que a caracteriza. Tal descoberta está na origem da distinção entre transferência e seus efeitos positivos, marcada por sentimentos ternos e amorosos; e, negativos, marcada por sentimentos hostis e agressivos. Também podemos dizer que foi a partir da ambivalência que observou esses sentimentos (afetuosos ou agressivos) dirigidos ao analista, que Freud chegou a essa conclusão.

Assim os sentimentos transferenciais também podem se manifestar de maneira paradoxal; a admiração e o afeto podem ser substituídos por agressividade e raiva.

Na continuação do pensamento de Freud persiste a ideia de uma oscilação permanente entre uma apreciação positiva e uma apreciação negativa dos efeitos da transferência; um negativo e um positivo que não coincidem com o que ele chamou de transferência positiva e transferência negativa. No dizer de Laplanche (1993). esses últimos termos remetem aos tipos de sentimentos – o ódio num caso e o amor no outro – ao passo que os aspectos negativo e positivo da transferência são apreciados em relação à possibilidade, ou não, de prosseguir o tratamento.

Neste sentido, sabemos que no caso da transferência com seus efeitos negativos, marcada pela hostilidade e agressividade, torna-se mais difícil o trabalho de análise, mas também é importante frisar que a transferência positiva, marcada pelos sentimentos ternos e amorosos, também pode ter seus desfechos negativos.

Concluímos que a apreciação positiva ou negativa da transferência diz respeito "à possibilidade ou não de prosseguir o tratamento". Voltando aos termos transferência positiva e transferência negativa, para Freud, ambos podem ter efeitos negativos, os quais foram designados por ele como "resistência de transferência" (termo, às vezes, traduzido por "resistência à transferência"). Ainda nas palavras de Laplanche, "para

Freud não há resistência à transferência, na medida em que aquilo que mais o preocupa é que a própria transferência seja uma resistência: resistência à verbalização, à rememoração, em suma ao trabalho analítico" (LAPLANCHE, 1993, p. 205)

Ainda no artigo "A Dinâmica da Transferência", Freud analisou as relações existentes entre a resistência e a transferência. Encontramos na obra uma vasta formulação teórica sobre a resistência, que percebemos ser um conceito que permeia toda a conceituação sobre a transferência, nos textos técnicos.

Vemos que a transferência presta-se também ao estabelecimento das resistências. É a partir dessa constatação que Freud teorizou a cerca da clássica distinção entre a transferência positiva e a transferência negativa.

É na manifestação da transferência negativa, quando há o predomínio dos sentimentos hostis, ou na positiva, mas com manifestação de sentimentos eróticos, que a resistência pode manifestar-se. Ela se torna, então, uma arma poderosa a favor da resistência.

Para explicar os mecanismos envolvidos na resistência, Freud nos deixou uma explicação bastante clara.

> [...] somente uma parte daqueles impulsos que determinam o curso da vida erótica passou por todo o processo de desenvolvimento psíquico. Esta parte está dirigida para a realidade, acha-se à disposição da personalidade consciente e faz parte dela. Outra parte dos impulsos libidinais foi retida no curso do desenvolvimento; mantiveram-na afastada da personalidade consciente e da realidade, e, ou foi impedida de expansão ulterior, exceto na fantasia, ou permaneceu totalmente no inconsciente, de maneira que é desconhecida pela consciência da personalidade. Se a necessidade que alguém tem de amar não é inteiramente satisfeita pela realidade, ele está fadado a aproximar-se de cada nova pessoa que encontre com ideias libidinais antecipadas e é bastante provável que ambas as partes de sua libido, tanto a parte que é capaz de tornar-se consciente quanto a inconsciente, tenham sua cota na formação dessa atitude. Assim, é perfeitamente normal e inteligível que a catexia libidinal de alguém que se ache insatisfeito, uma catexia que se ache pronta por antecipação, dirija-se também para a figura do médico [...] essa transferência foi precisamente estabelecida não apenas pelas ideias antecipadas conscientes, mas também por aquelas que foram retidas ou que são inconscientes (FREUD, 1912, p. 134).

No tratamento psicanalítico, resistência é tudo aquilo que se manifesta nas atitudes e nas palavras do paciente, dificultando o acesso ao inconsciente; são, portanto, sentimentos inapropriados no aqui e agora, em relação ao objeto de transferência. Sentimentos que poderiam ser manifestação de transferência, chamada negativa, por Freud. A resistência dificulta a rememoração: o que não se pode rememorar é repetido na dinâmica da transferência.

Sabemos que no decorrer da construção de sua teoria, Freud considerava tanto a interpretação da resistência, como da transferência, aspectos esses de vital importância dentro da técnica psicanalítica. E, mais ainda, "a transferência deve ser parcialmente considerada uma resistência, na medida em que substitui pela repetição atuada a rememoração falada; e há ainda a acrescentar que a resistência a utiliza, mas não a constitui" (LAPLANCHE & PONTALIS, 1976, p. 596).

1.1.3 – Recordar, Repetir e Elaborar - 1914.

Neste artigo Freud continuou seu trabalho de articulação entre a transferência e a resistência, apontando que esta última deveria ser contornada pelo trabalho de interpretação; Freud nos disse que a interpretação "é uma arte" que permite identificar as resistências e torná-las conscientes ao paciente. O primeiro passo para superar as resistências é dado pelo fato de o analista revelar a resistência, que nunca é reconhecida pelo paciente e familiarizá-lo com ela. Em Freud encontramos a afirmação de que "a elaboração das resistências pode, na prática, revelar-se uma tarefa árdua para o sujeito da análise e uma prova de paciência para o analista" (FREUD, 1914, p. 202).

Existe uma interrelação entre a compulsão à repetição com a transferência e a resistência. Podemos dizer que há um entrelaçamento, um interjogo, entre os tais conceitos: eles estão interligados. Nas palavras de Freud "a transferência é, ela própria, apenas um fragmento da repetição e 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, p. 197).

Se o paciente inicia a sua análise estabelecendo uma transferência positiva, "branda", isto vai favorecer o surgimento de suas lembranças recalcadas; seus sintomas ficarão aplacados. Mas, ao contrário, se a transferência se estabelecer de maneira intensa ou na sua forma hostil "o recordar abre caminho à atuação (*acting out*)". As resistências então provocarão repetições em série. E o que é que os pacientes repetem? Freud responde: "ele repete tudo aquilo que, partindo das fontes do recalcado, já se apresenta na sua personalidade manifesta: inibições, atitudes inadequadas e traços de caráter patológicos. Repete também todos os seus sintomas no decorrer do tratamento" (FREUD, 1914, p. 198).

O manejo da transferência se reveste de grande importância, pois é ele que vai possibilitar a diminuição da compulsão do paciente à repetição, levando o paciente a rememorar.

Na transferência, há uma revivência, ou seja, uma vivência presentificada do passado do paciente, mas isto é mais que recordar: tais vivências têm o colorido do aqui e agora da situação de análise em curso.

1.1.4 – Observações sobre o Amor de Transferência – 1915

Nesse trabalho, Freud lançou mão de outros elementos para ampliar mais o conceito de transferência. Em Rocha (1993, p. 217), encontramos uma referência neste sentido, ao afirmar que ele "[...] considera sob nova luz, a gênese e a natureza do amor de transferência, bem como indica como deve o analista lidar com o problema das manifestações transferenciais durante o tratamento".

Reafirma o papel importante do surgimento da transferência, na trama da clínica psicanalítica, cabendo ao analista não incentivá-la ou provocá-la, mas, sim, facilitar o seu caráter de espontaneidade, não perdendo de vista a necessidade de se trabalhar o fenômeno transferencial, com os impasses e dificuldades implicados em seu manejo.

O amor de transferência "é estruturado no registro das projeções imaginárias e se nutre de fantasias. O registro do imaginário não é o mesmo da realidade. Ele tem uma

realidade que é psíquica que em nada é menos real do que a realidade material". (ROCHA, 1993, p. 219).

Mantém a preocupação com a resistência, considerando-a como um "agente provocador" no sentido de que

> [...] primeiro, e antes de tudo, mantém-se na mente a suspeita de que tudo o que interfere com a continuação do tratamento pode constituir expressão de resistência. Não pode haver dúvida de que a irrupção de uma apaixonada exigência de amor é, em grande parte, trabalho da resistência. (FREUD, 1915, p. 211).

A transferência erótica aparece também como uma nova questão neste artigo e Freud discute a dinâmica peculiar de tal situação no processo de análise. Então, se a resistência, na aparência dessa transferência erótica, vem para "atrapalhar" o tratamento analítico, como deve o analista se colocar diante dessa situação?

Freud afirma que

> [...] minha objeção a este expediente é que o tratamento analítico se baseia na sinceridade (...) todo aquele que tenha embebido na técnica analítica não mais será capaz de fazer uso de mentiras e fingimentos que um médico normalmente acha inevitáveis (...) já deixei claro que a técnica analítica exige do médico que ele negue à paciente que anseia por amor a satisfação que ela exige (...) não devemos abandonar a neutralidade para com a paciente, que adquirimos por manter controlada a contratransferência (FREUD, 1915, p. 214)

Assim como na práxis psicanalítica, podemos transpor esta situação para a relação[2] professor/professora e aluno/aluna adolescente, uma vez que com estes e estas as manifestações amorosas comumente podem surgir. Consideramos muito importante que o professor e a professora também tenham bastante delicadeza para trabalhar este

[2] O filme "Mr. Holland – Adorável Professor!" retrata uma passagem que muito bem ilustra uma situação de amor de transferência. Havia uma grande identificação e admiração de uma aluna com o professor de música. A aluna Rowena, representa nesse filme tudo aquilo que um dia Mr. Holland sonhou ser, um músico de sucesso. Rowena é apaixonada por música e o filme mostra o amor dela também pelo professor, que a estimula a ir em busca de seu ideal. O filme lança um clima de romance entre os dois, mas o Professor Holland administra bem a situação, consegue auxiliar a aluna em seu caminho rumo ao sucesso e não alimenta a possibilidade de um envolvimento afetivo.
Consideramos a importância dessa postura do professor, conforme demonstrada no filme, porque é necessário que se tenha noção das possíveis "repercussões inconscientes de sua fala ao educando. A sua presença e seus ensinamentos marcam representações" (DAVINE, 1998, p. 60).

aspecto, quando das manifestações transferenciais amorosas nas relações com seus alunos e suas alunas.

1.1.5 – Além do princípio do Prazer – 1920

Nunca me esquecerei que no meio do caminho
tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
no meio do caminho tinha uma pedra.
(DRUMMOND, 1999/1930)

Nesse texto freudiano, encontramos uma teorização sobre a transferência como o resultado de uma repetição, de uma demanda de amor de forma compulsiva, demanda de amor não gratificada no passado, reconhecimento do caráter repetitivo da transferência, que é atualizada, em relação a um sujeito, no aqui e agora; o que foi vivenciado com alguém no passado.

Segundo Laplanche (1993), para Freud, a transferência permaneceu como uma intrusa, assinalando que isto fica claro na seguinte passagem do *"Para Além do Princípio do Prazer"*.

> Na história do tratamento tornou-se cada vez mais claro que o objetivo fixado - tornar-se consciente o inconsciente - não podia ser plenamente alcançado pelo [...] caminho da remoção das resistências. O paciente não pode recordar-se de tudo que está recalcado nele nem [...] do essencial, de modo que não adquire a convicção do fundamento da construção que lhe foi comunicada. [...] é obrigado a *repetir* o recalcado como experiência vivida no presente, em vez de *rememorá-lo* como fragmento do passado, como o médico gostaria. (LAPLANCHE, 1993, p. 205).

Considerando a prática clínica no processo de transferência, o paciente repete, na experiência com o analista, as suas experiências de amor, fantasias e impulsos do passado, porém vivenciados como atuais; a repetição de vivências do passado está relacionada às figuras parentais e não são somente recordações. "Há diferença entre recordar cenas e lembranças do passado e revivê-las ou repeti-las na dinâmica da transferência. O impacto emocional não é o mesmo!" (ROCHA, 1993, p. 215).

Ao fazer este estudo sobre a genealogia do conceito de transferência na obra freudiana, percebemos que o conceito é fruto de um longo e trabalhoso processo de construção teórica. Em Carlos Drumond de Andrade, encontramos versos que bem ilustram o pensamento, por vezes referido por Freud, como sendo a transferência a "cruz" do psicanalista ou, como Laplanche, a transferência como a "intrusa".

1.2 – O conceito freudiano de contratransferência

Na obra freudiana, o conceito de contrantransferência, como já dissemos anteriormente, não conta com grande elaboração científica e não tem uma delimitação precisa. Embora as menções ao tema sejam concisas, vamos encontrá-las em "apenas três referências diretas ao conceito; Freud manifestou claramente suas reservas quanto às respostas contratransferenciais na situação analítica" (ANDRADE, 2007, p. 33).

1.2.1 – As Perspectivas Futuras da Terapêutica Psicanalítica – 1910

Por ordem cronológica, iniciaremos com esse artigo, escrito para a abertura do Congresso de Nuremberg, em março de 1910. Nele, Freud trouxe "inovações" sobre a técnica psicanalítica, apresentando a contratransferência[3] como uma "inovação relacionada ao médico[4]". Disse ele:

> Tornamo-nos cientes da contratransferência, que nele, surge como resultado da influência do paciente sobre os seus sentimentos inconscientes e estamos quase inclinados a insistir que ele reconhecerá a contratransferência, em si mesmo, e a sobrepujará (FREUD, 1910, p. 130).

[3] Cabe registrar que, em uma carta a Jung, datada de 7 de junho de 1909, Freud fez referência ao termo contratransferência, em função da "relação amorosa entre seu discípulo e a paciente Sabrina Spielrein". Segundo McGuire (1976), Freud escreveu a Jung que, embora penosas, tais experiências são necessárias e difíceis de evitar. "É impossível que, sem elas, conheçamos realmente a vida e as coisas com as quais lidamos". Mais adiante acrescenta: "Elas nos ajudam a desenvolver a carapaça de que precisamos dominar a "contratransferência", que é, afinal, um permanente problema". (*apud* DIAS, 2007, p. 11)

[4] Conforme Standard Edition, nesse texto, Freud usou este termo.

A autoanálise é recomendada também aos médicos como um recurso que ele não deve prescindir, a fim de facilitar a observação sobre o seu paciente, objetivando reconhecer e sobrepujar a contratransferência: O conceito clássico de contratransferência foi inicialmente concebido por Freud (1910), como os sentimentos e reações do analista de característica resistencial, configurando-se num obstáculo ao trabalho analítico e, portanto deveria ser evitado.

1.2.2 – Recomendações aos médicos que exercem a Psicanálise – 1912

Nesse texto, a menção à questão da contratransferência aparece de maneira indireta, como veremos a seguir, na passagem citada.

Freud enfatizava que o analista "não pode tolerar quaisquer resistências em si próprio que ocultem de sua consciência o que foi percebido pelo inconsciente" (FREUD, 1912, p. 154), insistindo que, para evitar deformações ou pontos cegos em sua percepção, o psicanalista tem que

> passar por uma purificação psicanalítica ficando ciente daqueles complexos seus que poderiam interferir na compreensão do que o paciente lhe diz. Não pode haver dúvida sobre o efeito desqualificante de tais defeitos no médico; toda repressão não solucionada nele constitui o que foi apropriadamente descrito por Stekel como um "ponto cego" em sua percepção analítica (FREUD, 1912, p. 154, 155).

Deduzimos desta passagem que Freud insistia, com os médicos que exercem a psicanálise, um trabalho de análise "quase que absoluto de suas pulsões e conteúdos recalcados, recomendando solucioná-los" (ANDRADE, 2009, p. 34.).

1.2.3 – Observações sobre o Amor Transferencial – 1915

Esse é mais um artigo sobre a técnica em Psicanálise, onde Freud formulou inovações sobre a prática da psicanálise, segundo Ernest Jones, biógrafo de Freud. Este era o trabalho considerado por ele como o melhor dos artigos técnicos. Andrade (2009,

p. 33), nos diz que "a noção de contratransferência vai ganhando mais consistência teórica e pela primeira vez, ela é vista como o resultado da influência do paciente sobre o inconsciente do analista".

Freud chamava a atenção para a necessidade de o analista tornar-se consciente de seus afetos contratransferenciais. Ao reconhecer a transferência, em si mesma, deve ser capaz de dominá-la, porque assim será possível estabelecer a sinceridade e a ética, elementos sobre os quais deve estar assentado o tratamento. Reafirma, também, nesse trabalho, sua posição de que transferência erótica se faz presente no campo relacional médico e paciente, e está a serviço da resistência. Podemos dizer que funciona como um agente provocador – "não pode haver dúvida de que a irrupção de uma apaixonada exigência de amor é em grande parte, trabalho de resistência" (FREUD, 1915[1914], p. 212).

Mais adiante, no mesmo trabalho, encontramos:

> [...] esta modificação ocorre muito regularmente na ocasião precisa em que está se tentando levá-la [a paciente] a admitir ou recordar algum fragmento particularmente aflitivo e pesadamente reprimido da história de sua vida. Ela esteve enamorada, portanto, por longo tempo; mas agora a resistência está começando a utilizar seu amor a fim de estorvar a continuação do tratamento, desviar todo o seu interesse do trabalho e colocar o analista em posição canhestra (FREUD, 1915[1914], p. 212).

A contratransferência permite que o analista escute, através de seus próprios sentimentos, não só o que o paciente diz, mas, mais ainda, o que ele não diz, por ignorá-lo no plano consciente. O analista passa de observador para participante. Vemos Freud preocupado em enfatizar a responsabilidade do analista, para conduzir bem a técnica do tratamento psicanalítico, no que diz respeito à contratransferência e tudo o que ela implica.

Exceto essas passagens, nos artigos citados acima, não encontramos outros exames mais explícitos do assunto no conjunto da obra freudiana. Reafirmamos que a contratransferência não é um conceito de fácil delimitação, uma vez que Freud não deixou uma definição bem clara e precisa sobre esse tema, limitando-se a poucas e breves referências. Coube, então, a alguns pós-freudianos se dedicarem ao estudo da contratransferência, ampliando e "modificando seus contornos"; dentre os quais

ressaltamos a contribuição de Sándor Ferenczi, Paula Heimann, Pierre Fèdida e Luís Cláudio Figueiredo.

1.3 – Contribuições de alguns autores pós-freudianos para o conceito de contratransferência.

Optamos pela escolha de quatro autores, desde Ferenczi, que conviveu com Freud, passando por Paula Heimann e Pierre Fèdida, até Luís Cláudio Figueiredo, um autor de nossos tempos.

1.3.1 – Algumas proposições de Sándor Ferenczi[5]

Sándor Ferenczi foi um interlocutor importante de Freud e trouxe significativas contribuições, problematizando a formulação da técnica psicanalítica, incluindo aí a concepção de contratransferência. Suas proposições teóricas são provenientes principalmente da sua prática clínica, que privilegiava o tratamento de psicóticos, pacientes psicossomáticos e de casos limites, o que o levou a questionar tanto a análise dos processos psíquicos do paciente como do analista. No entendimento de Viana, Ferenczi é considerado, também, um fundador da psicanálise. Ele "exauriu a clínica, fazendo, experimentando, testando e inventando técnicas que visavam à efetividade da cura analítica" (VIANA, 1993, p. 24).

O grande fato, no que se refere à contratransferência vem de seu trabalho de 1926, Elasticidade da Técnica Psicanalítica, quando se vê às voltas com a necessidade de teorizar sobre os processos psíquicos do analista, sobretudo pelas dificuldades e resistências, o que nomeou de "metapsicologia do analista". Ele analisou o modo como era afetado por seus pacientes, durante e após as sessões, criticou a hipocrisia por parte de analistas que se recusam a tratar dos afetos de amor e de ódio, suscitados nas análises.

---

[5] Nossos estudos sobre Sándor Ferenczi centraram-se principalmente nas obras de VIANA, Suzana Alves, **Contratransferência:** a questão fundamental do psicanalista.São Paulo: Escuta, 1993 e DIAS, Helena Maria. **Contratransferência**: um dispositivo clínico. São Paulo, 2007. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica.

Ferenczi, na sua Metapsicologia da Contratransferência, está "voltado para o resto não analisado do analista", e é dessa perspectiva que se

> abre a via para pensar a questão da contratransferência, não como um saber que se aprende na consciência e pela consciência, mas como um saber laboriosamente construído para o qual o analista empresta seu psiquismo, devendo se deixar no papel de títere sobre quem o paciente experimenta seus afetos de desprazer (FERENCZI, 1928, *apud* VIANA, 1993, p. 24).

Nesse mesmo artigo ele concebe a ideia de "tato psicológico", conceito que pode ser considerado como fundamento da elasticidade da técnica.

De acordo com Ferenczi:

> O tato é a faculdade de "sentir com" (EINFUHLUNG). Se conseguirmos, com a ajuda do nosso saber, tirado da dissecação de muitos psiquismos humanos, mas sobretudo da dissecação do nosso Eu, se conseguirmos então, tornar presentes as associações possíveis ou prováveis do paciente, associações que ele ainda não percebe, podemos – não tendo, como ele, que lutar com resistências – adivinhar não só seus pensamentos retidos, mas também suas tendências inconscientes [...] (FERENCZI *apud* VIANA, 1993, p. 25).

Essa compreensão de Ferenczi nos mostra que a ideia de "tato psicológico" está diretamente ligada à experiência pessoal e à clínica do analista.

Dias (2007), em seu artigo "Contratransferência: uma questão fundamental da clínica psicanalítica",descreve o tato psicológico, entendido por Ferenczi como uma "questão de saber quando e como se comunica alguma coisa ao analisando". Desse modo, associa o conceito de equação pessoal[6] à análise pessoal do analista, que lhe permitirá uma acessibilidade maior às questões do paciente.

Segundo Kuperman (2003), Ferenczi resgata a noção de "tato" e a formulação das noções de "empatia", "acolhimento", "benevolência" e "benevolência materna" para definir a postura clínica do psicanalista, então identificado como uma mãe amorosa e complacente, exageradamente passiva frente aos movimentos afetivos – amor ou ódio – dos analisandos, sempre pronta a atender as suas demandas amorosas infantis.

---

[6] Equação Pessoal – o "resto não analisado" do analista (VIANA, 1993, p. 24).

A concepção de "tato psicológico" nos parece se prestar para pensarmos na perspectiva da relação professor e aluno, naquilo que é concernente à noção de empatia que, no campo da educação, pode ser pensada como o processo, segundo o qual existe o "conhecimento emocional" e o experienciar sentimentos de outra pessoa (OLIVEIRA, 2007).

1.3.2 – Algumas formulações teóricas em Paula Heimann

Nossa intenção neste trabalho é sinalizar a importância da concepção metapsicológica de Heimann, do ponto de vista histórico-científico, no tocante à evolução do conceito de contratransferência.

Em 1950, ela publica um artigo intitulado **On counter-transference**[7] "que veio representar uma virada radical nas acepções psicanalíticas a respeito da função psicanalítica da contratransferência no trabalho analítico" (ANDRADE, 2009, p. 49). A contratransferência foi apresentada como um instrumento privilegiado dentro da prática da clínica psicanalítica. Tal artigo foi apresentado no XVI Congresso Internacional de Psicanálise de Zurique, em 1949, causando certo "alvoroço" no meio psicanalítico de então, levando ao rompimento com Melaine Klein[8], de quem era discípula.

O termo contratransferência compreende o somatório de todos os sentimentos, incluindo as reações emocionais conscientes ou pré-conscientes, que o analista experimenta em relação ao seu paciente. Com este argumento, Heimann enfatiza a hipótese de que o analista é passível de experimentar sentimentos em relação ao paciente; sua afetividade está contida na situação analítica e, assim, sendo afetado pelo contato com o paciente, haverá por parte do analista uma resposta contratransferencial.

A proposição freudiana sustenta que o analista precisa reconhecer e dominar a contratransferência mas, vai além disso, propondo que as respostas contratransferenciais deverão funcionar como "um meio de acesso, acesso direto", enfatiza Andrade (2009),

---

[7] Artigo publicado no International Journal of Psyco-analysis.

[8] Melaine Klein não era partidária da utilização da contratransferência na condução do tratamento. Para ela, seria justamente a ausência de resposta contratransferencial do analista que permitiria à criança, em análise, estabelecer sua transferência com o analista (GARRIGUES, 1987, *apud* ANDRADE, 2009).

ao material inconsciente do paciente, passando a ser instrumento de trabalho no processo analítico e não mais um obstáculo à analise.

A grande novidade do artigo de Paula Heimann se refere ao fato de que para ela,

> a análise é uma terapia entre duas pessoas, o que distingue esta relação de outras não é a presença de sentimentos em um dos participantes, o paciente, e a ausência em outro, o analista, mas sim, sobretudo, o grau dos sentimentos que se experimentam e o uso que fazem deles, dependendo estes fatores um do outro. (HEIMANN, 1949, *apud* DIAS, 2007, p. 82).

O ponto de vista de Heimann contempla a ideia de uma contratransferência reativa. O analista deve utilizar sua reposta emocional, pois ela reflete as vivências do paciente. Por isso, enfatiza a importância da análise pessoal do analista, destacando "que quando este em sua própria análise elabora seus conflitos e angústias infantis, pode estabelecer um fácil contato com seu próprio inconsciente e não atribuir a seu paciente o que pertence a si próprio" (DIAS, 2007, p. 83).

Para Heimann os sentimentos contratransferenciais ao serem experienciados pelo analista devem ser contidos para que possam ser transformados em interpretações sobre o funcionamento psíquico do paciente.

Nessa "nova" visão do conceito de contratransferência abre-se a possibilidade de se "repensar a questão da neutralidade e abstinência do analista", conforme nos convoca a pensar Viana (1993).

Finalizando nossa breve apresentação teórica da autora Paula Heimann, recorremos às palavras de Viana (1993) ao dizer que ela "ampliou o conceito de contratransferência para nele incluir todos os sentimentos que o analista experimenta em relação a seu paciente", acrescentando que a contratransferência passa a ser entendida como uma criação do paciente; revoluciona o conceito original que deixa de ser um "fenômeno contra a transferência [...] para ser a favor da transferência, ou seja, a favor da possibilidade de alcançá-la pela via dos processos psíquicos do analista" (VIANNA, 1993, p. 18). O que era obstáculo, ameaça, passa a ser reconhecido como condição, objeto e instrumento de trabalho.

1.3.3 – Algumas ideias teóricas de Pierre Fédida

Encaminhando nosso pensamento, brevemente, para a compreensão da contratransferência em Pierre Fédida, entendemos que ele faz uma releitura do conceito de transferência rica, "consistente e fecunda"; é a partir de Ferenczi que trilha o caminho de investigação e problematização da clínica analítica no cotidiano de seu trabalho com cada paciente. (DIAS, 2007)

Observa que a ampliação do entendimento do processo contratransferencial tem ligação direta com as formulações de Ferenczi, preocupado em manter as descobertas do pensamento de Freud e em confrontar a psicanálise aos seus próprios limites, na "aceitação terapêutica" de casos tidos como estranhos para tratamento via a psicanálise.

No seu entender "é importante essa investigação integrando uma verdadeira "clínica da contratransferência" a uma pesquisa metapsicológica por parte do analista das suas próprias modalidades de funcionamento psíquico durante o tratamento [...]". (FÉDIDA, 1988, p. 69)

Com relação à equação pessoal proposta por Ferenczi, tece sua argumentação no sentido de que "sempre haverá um resto não resolvido". Supõe inclusive que "[...] ser analista é sê-lo com este resto não resolvido, ou seja, aquilo que decidiria que nos tornemos analistas ou que a análise não possa nos largar" (FÉDIDA, 1986 *apud* VIANA, 1993, p. 35)

Para Fédida, a contratransferência tem um modelo implícito na relação fictícia entre mãe e filho. Ela equivale:

> [...] a um dispositivo inerente à situação analítica e adequado ao enquadre do tratamento, evitando que o analista se encontre diretamente confrontado com a irrupção violenta dos afetos do paciente e dos seus próprios, permitindo-lhe reinstaurar a situação analítica caso esta seja perturbada ou momentaneamente destruída, formando o lugar de ressonância e de tradução em palavras de tudo o que pode ser experimentado. (FÉDIDA, 1998 *apud* VIANA 1993, p. 43).

A angústia contratransferencial do analista pode ser comparável idealmente à de uma mãe, capaz de ressonância[9] com o estado da criança, capaz de continência das energias dessa angústia, de metabolização e de metaforização dos afetos confundidos, que tendem a transbordar na criança.

Fédida retoma a noção ferencziana de tato esclarecendo mais o conceito ao dizer que:

> o tato implica, para o analista, a exigência de manter-se no lugar que lhe é imposto pela regra analítica, perceber as resistências, bem como dispor da mobilidade interna necessária à percepção das variações psíquicas do paciente. Via a introjeção dessa percepção sensível, o analista vai configurando em si a dinâmica de funcionamento psíquico de seu paciente. (FÉDIDA, apud Dias, 2007, p. 99).

Podemos dizer que ele ampliou e aprofundou a concepção de Ferenczi, ao considerar a metapsicologia dos processos psíquicos do analista na técnica psicanalítica, a partir do reconhecimento de sua importância para a integração de "uma verdadeira clínica da transferência a uma pesquisa metapsicológica por parte do analista das suas próprias modalidades de funcionamento psíquico durante o tratamento" (DIAS, 2007, 101)

Fédida segue a mesma linha teórica de Freud (1910), para quem a contratransferência era a transferência do analista. Entretanto, propõe um redimensionamento do conceito, ao afirmar que o analista escuta COM angústia, mas esta angústia não deve ser confundida com a angústia experimentada pelo paciente. No entanto, só é possível fazê-lo se ocupar o "sítio do estrangeiro", posição dissimétrica em relação ao paciente (VIANA, 1993, p. 48).

1.3.4 – Algumas considerações sobre o pensamento de Luís Cláudio Figueiredo

Contratransferência, no pensamento de Luis Cláudio Figueiredo "refere-se a uma dimensão fundamental do modo do analista colocar-se ou deixar-se colocar diante

[9] Segundo Viana (1993, p. 38) palavra muito presente e marcante na obra de Fédida que quer dizer: Acústica; fenômeno pelo qual um corpo sonoro vibra ao ser atingido por vibrações produzidas por um outro corpo, ou com um dos seus harmônicos. Diz-se que há ressonância quando um sistema oscilante recebe uma excitação com freqüência igual a uma de suas freqüências naturais.

de seu analisando e ser por ele afetado" (FIGUEIREDO, 2003, p. 127). No entanto, adverte-nos para o riso de se colocar o analista numa posição restrita de ser somente resposta às transferências do analisando.

Enfatiza que existe algo além das respostas do analista às transferências do paciente: "um aspecto essencial da dinâmica do trabalho analitico – embora seja também uma fonte de impasses –, há uma condição da possibilidade de psicanalisar – que se configura como uma contratransferência primordial, um deixar-se colocar diante do sofrimento antes mesmo de se saber do que e de quem se trata" (FIGUEIREDO, 2003, p. 128).

Em Figueiredo (2003), notadamente no que diz respeito a sua formulação sobre o conceito de "contratransferência primordial", encontramos ideias que nos inspiram também a pensar em uma articulação mais estreita com a relação professor e aluno adolescente, tema que trabalharemos no Capítulo 3.

A prática clínica psicanalítica implica trabalhar a transferência e "as outras coisinhas mais" que nesse encontro emergem. A hipótese de Figueiredo é que se lide com tudo isso a partir da contratransferência primordial, que corresponde:

> (...) a disponibilidade humana para funcionar como suporte de transferências e de outras modalidades de demandas afetivas e comportamentais profundas e primitivas, vindo a ser um deixar-se afetar e interpelar pelo sofrimento alheio no que tem de desmesurado e mesmo de incomensurável, não só de desconhecido como incompreensível (FIGUEIREDO, 2003, p. 128).

Tomamos essa capacidade de ser (ou estar) disponível para o acolhimento do outro, como essencialmente importante nessa formulação que, à priori, não sabemos de quem se trata, como condição de possibilidade de psicanalisar. O acolhimento, a singularidade na clínica leva o paciente a se sentir reconhecido em sua humanidade.

Figueiredo (2003) faz uma referência a Winnicott, quando este apresenta a ideia de que o analista precisa "... manter-se vivo, acordado e bem", como uma analogia a sua concepção de contratransferência primordial. Nessa passagem, percebemos a característica de vivacidade, de dinamismo, que comporta o encontro analista e paciente, em toda a sua dimensão transferencial.

Com relação à natureza e às origens da contratransferência primordial recorre à Ferenczi, quando este fala que existe uma propensão ao estabelecimento de relações transferenciais que fazem parte do psiquismo humano e é mais acentuado nos neuróticos. A partir desta ideia, Figueiredo (2003, p. 128) sugere "que também seja universal e básica a nossa disposição a servir como suporte para transferências alheias, como destinatário e depositário de seus afetos e coadjuvante de suas encenações". Estende mais sua formulação, acrescentando que essa disponibilidade já está inscrita no recém nascido; ela está na raiz de todo processo de singularização e é um dos aspectos de nossa condição humana de desamparo.

Os filósofos Henry Maldiney (1991) e Emmanuel Lévinas (1974) são apontados por Figueiredo (2003, p. 129), como também apresentando ideias "aparentadas" com a sua conceituação de contratransferência primordial, respectivamente nas seguintes formulações: "é preciso admitir um nível de afetação pelo outro anterior à entrada deste outro em nosso mundo, onde ele se configura e pode ser nomeado" e: "não só dependo do outro para "vir-a-ser" eu, como "venho-a-ser" como resposta e responsabilidade do outro..." continua sua argumentação afirmando que o conceito de contratransferência primordial

> […] não se confunde, mas se aproxima a essa concepção levinassiana presente, por sinal, na teoria da sedução generalizada de Jean Laplanche (1992), com a ressalva importante de que o outro em Laplanche padece não tanto de sua mortalidade como de sua condição de sujeito cindido e afetado pela própria sexualidade inconsciente (FIGUEIREDO, 2003, p. 129).

Desse ponto de vista mantém a hipótese de que "o bebê é o suporte para as transferências de seus pais, não apenas um objeto dos cuidados desinteressados", sendo que, a partir dessa posição "uma subjetividade se organiza, na forma de uma resposta à transferência". Assim reafirma o lugar da conceituação da contratransferência primordial dentro do campo da teoria psicanalítica como um aspecto que faz parte da constituição o psiquismo do sujeito.

Voltando à hipótese de Figueiredo (2003) de que a contratransferência primordial corresponde à disponibilidade humana para funcionar como suporte de transferências e de outras modalidades de demandas afetivas e comportamentais profundas e primitivas, concordamos com Dias (2007) que, a partir dessa perspectiva,

podemos pensar que tanto o processo da transferência como a contratransferência, constituem a base de referência do sujeito.

Pelo que vimos até aqui, a contratransferência é um dos conceitos fundamentais dentro do campo da psicanálise. Ainda nos dias atuais, a sua conceitualização comporta complexidade e controversas.

Para Laplanche & Pontalis (1976), ela tornou-se objeto de estudos de tantos outros psicanalistas, na medida em que o tratamento psicanalítico se estendia também a outras áreas de atuação; não se tratava mais de atender só as histéricas do início da prática psicanalítica. Abriam-se outros campos como, por exemplo, a análise de crianças e atendimentos a psicóticos.

A contratransferência primordial nos convoca, então, a considerá-la nessa concepção de "reserva da alma", conforme defende Figueiredo, que: "Nesta reserva de alma residem nossas teorias, nossos desejos, nossa capacidade de pensar, falar, simbolizar e sonhar. Mas aí reside, fundamentalmente, nossa capacidade de ser afetado e interpelado pelo sofrimento" (FIGUEIREDO, 2003, p. 158).

Compreendendo a contratransferência dentro do contexto psicopatológico, no seu sentido de sofrimento íntimo, a partir de onde emergirá um conhecimento, usando as palavras de Viana, poderíamos "dizer que a contratransferência é caminho pela dor para a luz" (VIANA, 1993, p. 37).

Chegando ao final deste capítulo compartilhamos a ideia de que transferência e contratransferência "navegam nas mesmas águas", são dispositivos dos quais não podemos prescindir, em se tratando do campo da psicanálise.

CAPÍTULO 2 – O SUJEITO ADOLESCENTE HOJE

A adolescência é uma época de grandes transformações, desde a relação com o próprio corpo até a inserção no mundo adulto e o reconhecimento social. O tema é abrangente e complexo; adolescer é deixar de ser criança e tornar-se adulto, trocando heteronomia por autonomia, abandonando antigos padrões de relacionamento para desenvolver novas formas de relacionar-se.

Consideramos que este momento da vida é marcado por sensíveis transformações, não só no corpo, mas, também, psíquicas, quando o sujeito se vê levado a lidar com a perda de sua condição infantil, se fazendo presente uma intensificação e a repetição de vivência de conflitos primários.

Sônia Alberti nos diz que:

> A maioria dos autores que se ocupa da adolescência retoma Freud ao assumir que a sexualidade, no momento da puberdade, interrompe o sono de um Édipo adormecido. O sujeito tem agora a possibilidade e a maturação biológica para colocar em ato o seu desejo edípico. O adolescente na realidade tem medo de seu corpo e não sabe dele se servir, o que vem provocar a angústia e o receio de cometer falta para com o proibido, indicando a fundamental importância do complexo de castração nessa fase (ALBERTI, 1996, p. 21).

A problemática atribuída ao sujeito adolescente deve ser analisada também à luz das mudanças sociais, culturais, e também biológicas, sob a influência da maturação do sistema endócrino, para o que contribuem, também, as crises ou desajustes que podem ocorrer no próprio sistema familiar.

O estereótipo, cunhado sobre o comportamento adolescente, baseado nos problemas e nos aspectos paradoxais desse comportamento, que incomodam a sociedade em geral, aos pais e, muitas vezes, aos educadores, em particular, nem sempre corresponde à realidade. Ao longo da história, o estudo da adolescência e a cultura leiga produziram a crença, hoje um tanto cristalizada, de que a adolescência é por si só uma síndrome, cujas características são consideradas como normalidade. Por outro lado, enfatizamos que não necessariamente todos os adolescentes apresentam o comportamento rebelde que se convencionou estabelecer como estereótipo.

A vida exige-lhes traçar novos projetos relacionados a valores éticos, intelectuais e afetivos, o que implica a descoberta de novos ideais e a busca de novos caminhos para alcançá-los.

Como observa Rassial:

> O duplo aspecto da adolescência, de ser ao mesmo tempo limite e período, determina a organização do que se pode chamar crise formal da adolescência: um limite entre dois estatutos, um regendo a criança que brinca e aprende, outro o adulto que trabalha e participa da reprodução da espécie; um período de indecisão subjetiva e de incerteza social, durante o qual a família e as instituições, exigem segundo as circunstâncias, que o sujeito se reconheça como criança ou como adulto (RASSIAL,1999, p. 58).

Podemos dizer que a especificidade do adolescente é não ser uma coisa nem outra, nem completamente criança, nem completamente adulto. Está com o **"pé na estrada"**[10], a caminho da vislumbrada vida adulta; é um sujeito à mercê de uma ordem social que o situa, enquanto criança, numa certa rigidez (não pode isso, não pode aquilo), enquanto adulto, numa outra rigidez (você não é mais criança para ter esse comportamento)!

André Haim (*apud* ALBERTI) diz que:

> [...] a adolescência é vida, mas também: a) retomada e liquidação do complexo de Édipo; b) renúncia ao objeto de amor edípico; c) angústia de castração; d) renúncia aos prazeres da infância, dos quais alguns carregam a nostalgia pelo resto da vida; e) renúncia aos sonhos da infância no momento da confrontação com a realidade adulta; f) perda múltipla e às vezes desespero [...] (ALBERTI, 1996, p. 92).

A adolescência pode ser vista como uma fase evolutiva do ser humano e deve ser considerada nos seus aspectos biológico, psicológico e social. Pode ser entendida como uma travessia; quando o sujeito vai passar, inexoravelmente, pelo "estilhaçamento de vínculos e identificações", pelas turbulências psíquicas com sofrimento emocional.

Embora a temática adolescência possa ser ampla, neste trabalho daremos ênfase, com mais afinco aos seguintes pontos: o processo do adolescer, os lutos na adolescência, a construção da identidade, a construção dos laços com a família, a escola e o grupo.

---

[10] Verso da música "Nada será como antes", de Milton Nascimento e Fernando Bastos.

2.1 – O processo de adolescer

Nossas considerações sobre a Adolescência, parte do princípio de que, mesmo que haja tantas "adolescências" quanto adolescentes, podemos dizer que, de um modo geral, alguns fatores se sustentam em todos os sujeitos adolescentes como, por exemplo, a marcação de uma época de grandes transformações, desde as mudanças trazidas pela puberdade, passando pela relação com o próprio corpo até a inserção no mundo adulto e o reconhecimento social.

Adolescer é deixar de ser criança para ingressar num mundo desconhecido e temido; é caminhar para tornar-se adulto, adquirindo autonomia, deixando para trás a dependência das figuras parentais, o que, para o adolescente significa a perda definitiva de sua condição de criança, implicando num transitar entre a dependência e a independência.

Na busca por uma identidade adulta passa por um período de turbulência, variável segundo sua condição sócio-familiar, na qual comportamentos considerados anormais em outras fases do desenvolvimento, podem ser considerados normais nessa transição para a vida adulta.

Freud, em seu trabalho *Três Ensaios sobre a Teoria da Sexualidade*, nomeia o terceiro capítulo como Transformações da Puberdade, o qual dedica às mudanças corporais que repercutem no funcionamento psíquico "ou que exigem um rearranjo do que estava em jogo até então".

Um dos pontos fundamentais desse texto diz respeito

> ao recrudescimento das pulsões e o retorno inconsciente do Édipo, fenômenos concomitantes e, no entanto incompatíveis. Após o recalque do desejo edípico, eis que a pulsão sexual de novo se impõe e com muita intensidade. E agora, a partir do real das mudanças corporais, há o perigo da consumação do incesto (LAMY, 1992, p. 88).

Os *Três Ensaios sobre a Teoria da Sexualidade* é o trabalho, em que Freud aborda mais especificamente a questão da puberdade[11], teoriza sobre a "primazia das zonas genitais" nesta fase, concluindo que a pulsão sexual passa de sua condição de autoerótica para ir ao encontro do objeto sexual.

No dizer de Freud, "[...] na chegada da puberdade [...] surge um novo alvo sexual para cuja consecução todas as pulsões parciais se conjugam, enquanto as zonas erógenas subordinam-se ao primado da zona genital" (FREUD, 1905 [1915], p. 195).

As mudanças que ocorrem na puberdade tomam conta, sem pedir licença, deixando a infância para trás e a sexualidade genital se instala; isto é, a puberdade com os seus hormônios modificam o corpo e suas sensações[12].

Essas transformações corporais, desencadeadas a partir da puberdade, geralmente são vividas com muita ansiedade pelo adolescente. Ele vive esse momento com uma mentalidade ainda infantil, num corpo que vai se desenvolvendo de uma forma incontrolável. A sexualidade, que agora irrompe no nível genital, exige dele uma reformulação de seus mundos, interno e externo.

Deixando a infância para trás, com o patrimônio infantil, legado que lhe foi deixado pelas figurais parentais, o adolescente terá que tecer coisas novas.

Em suas formulações nos *Três Ensaios sobre a Teoria da Sexualidade*, Freud, quando se refere à "barreira do incesto", nos diz que:

> Contemporaneamente à subjugação e ao repúdio dessas fantasias claramente incestuosas consuma-se uma das realizações psíquicas mais significativas, porém também mais dolorosas, do período da puberdade: o desligamento da autoridade dos pais, unicamente através do qual se cria a oposição, tão importante para o progresso da cultura, entre a nova e a velha gerações (FREUD, 1905, p. 213).

---

[11] Freud, quando pretende delimitar esse campo, não fala em adolescência, referindo-se sempre à puberdade.

[12] Consideramos que os versos da música "O que será? O que será"? de Chico Buarque de Holanda, servem para indicar um pouco o que se passa no interior do adolescente. "O que será, o que será? Que dá dentro da gente que não devia? Que desacata a gente e que é revelia..." É assim, à revelia do sujeito adolescente que as suas mudanças se fazem presente.

Ana Freud sintetiza, de modo a nos auxiliar na compreensão do que é processo adolescer, se referindo à ideia de "tempestade e tormenta", como uma característica da adolescência:

> Os adolescentes são egocêntricos e materialistas e, ao mesmo tempo, cheios de ideias elevadas. Eles são ascéticos, mas subitamente mergulharão numa indulgência instintiva, digna de mentalidades primitivas. Às vezes, seu comportamento para com outras pessoas é grosseiro e sem consideração, ainda que eles mesmos sejam extremamente sensíveis. Seus temores oscilam do otimismo esfuziante ao pessimismo negro. Às vezes eles trabalham com um entusiasmo infatigável e em outras, são preguiçosos e apáticos (PALADINO, 2005, p. 63).

Entendemos que é desta posição "pendular", ora manso, ora feroz, doce ou atroz[13], que o sujeito adolescente busca ser compreendido por aqueles que o rodeiam. Certamente, é desta posição oscilante que ele se encaminha para o seu próprio lugar no mundo.

É de comum acordo entre os teóricos que se interessam pelo estudo da adolescência que a grande tarefa dessa etapa é ter de "dar conta de produzir uma identidade, que deve, ao termo dessa fase, tornar-se estável, como se isso fosse inerente ao adolescer" (KROTH, 2004, p. 3).

2.2 – O sujeito adolescente na contemporaneidade

Para situar, brevemente, o sujeito adolescente na contemporaneidade, precisamos lançar nosso olhar para a questão da pós-modernidade.

Ao apontar a passagem da modernidade para a pós-modernidade, Dufour indica a existência de uma hipótese de que "uma mutação histórica na condição humana está se consolidando na sociedade atual". Identifica tal mutação através de acontecimentos, tais como: domínio de mercado, dificuldades de subjetivação e de socialização, toxicomanias, multiplicação de passagem ao ato, aparecimento dos "novos sintomas", que afetam as populações dos países desenvolvidos.

---

[13] Música *Caçador de Mim,* de Milton Nascimento.

Da Poian (2002, p. 82) faz uma argumentação que também sustenta nossas ideias no que diz respeito ao sujeito adolescente, na contemporaneidade, ao afirmar que a dificuldade de se pensar a constituição desse sujeito, atualmente, se dá principalmente pela "quantidade de objetos e pela velocidade de caminhos", que o mundo pós-moderno nos apresenta.

O adolescente, inserido nessa "nova cultura" da contemporaneidade, está cada vez mais calcado numa cultura do consumo e do espetáculo, onde o culto ao corpo leva a uma estetização de cunho narcísico, que tem o valor de "lei". Ele torna-se mais suscetível a manifestações patológicas, ditas do mundo pós-moderno, como os transtornos alimentares, ou seja, a bulimia, a anorexia, as toxicomanias, tendências antissociais, transtornos de pânico. Eiguer (2010) observa, ainda como preocupante, o aumento do número de suicídio entre os adolescentes.

Essa geração também é marcada por um comportamento denominado "geração zaping", por alguns autores. Nas palavras de Outeiral:

> Se considerarmos os transtornos pela "abreviação" da infância como "acontecimentos clínicos pós-modernos", poderemos pensar que a *velocidade* e a *fragmentação*, junto com outros elementos etiológicos, é verdade, configurariam como uma síndrome do zapping, caracterizada por uma "dificuldade de concentração e a necessidade de ficar passando de um canal ao outro de televisão", alguns dos transtornos vinculados ao déficit de atenção e à hiperatividade (OUTEIRAL, 2005, p. 84).

Zapear[14] está relacionado à capacidade do sujeito de fazer várias coisas ao mesmo tempo no computador, como conversar com mais de uma pessoa numa rede social, pesquisar outra rede social, ouvir música, acessar email, participar de blog, em uma busca insaciável de algo mais interessante.

O grande desafio do sujeito adolescente na cultura pós-moderna é encontrar um lugar próprio para si mesmo, em seu próprio corpo, e se situar no mundo que o cerca. Para Paladino (2005), a necessidade de um corpo ideal, nesse momento de transição, pode levar a um temor de não se alcançar um corpo perfeito, considerando que a pós-modernidade,

[14] Etimologicamente, o zapear também significa demonstração de angústia, desatenção, hiperatividade, tique ou mania.

narcisista, valoriza a aparência, o superficial e a fragmentação; é a chamada sociedade do espetáculo.

Birman (2008) trata como novas as patologias[15] apresentadas pelos adolescentes, na contemporaneidade, são consequências de uma redução do investimento narcísico.

> [...] os adolescentes de outrora se caracterizavam em geral pela maior segurança e pela expansão do eu em bases mais sólidas, em decorrência do investimento positivo do narcisismo, na atualidade esse investimento está em franco declínio. As novas modalidades de perturbações psíquicas, que caracterizam as formas de mal-estar hoje, indicam isso com bastante evidência (BIRMAN, 2008, p. 101).

2.3 – O trabalho de luto na adolescência.

Durante o trabalho de elaboração das perdas, que são vivenciadas como verdadeiros processos de luto[16] no sentido psicanalítico do termo, os adolescentes se vêm motivados a usar os mecanismos de defesa, inclusive, às vezes, aqueles com características psicopáticas, como os já citados comportamentos antissociais e distúrbios depressivos, entre outros, levando-os a uma conduta turbulenta, por vezes, considerada anormal ou até patológica aos olhos dos adultos.

Quando fazemos referência ao luto vivido em relação ao corpo infantil, consideramos passagem para a adolescência quando o corpo exibe uma metamorfose flagrante ao olhar do Outro, que o convoca a fazer parte do mundo adulto. O sofrimento causado por essas mudanças corporais se faz presente e, ao mesmo tempo, se anuncia uma desestabilização das figuras tomadas como ideais e que tiveram uma referência imaginária enquanto crianças.

---

[15] Os estados-limites, os fronteiriços, as perturbações psicossomáticas, as depressões e os atos antissociais, anorexia, bulimia e adicções.

[16] Trabalho de luto em psicanálise se refere a: "processo intrapsíquíco, consecutivo à perda de um objeto de afeição e pelo qual o indivíduo consegue progressivamente desapegar-se dele" (LAPLANCHE & PONTALIS, 1976, p. 662). No texto *Luto e Melancolia* (1916), Freud define luto como a reação frente à perda de um ser amado ou de uma abstração equivalente à pátria, à liberdade, ao ideal, a uma condição, etc.

Acreditamos que todas as transformações, pelas quais o sujeito adolescente passa, exigem dele uma adaptação, o que não ocorre sem lutas e lutos. Diante dos aspectos pubertários, a biologia vai se impondo e o corpo se transformando. Tanto a criança na sua travessia para a adolescência quanto seus pais passam por um processo e devem aceitar a "prova da realidade desse corpo infantil que está se perdendo para sempre".

O sujeito se vê exigido a lidar com a perda de sua condição infantil; seu corpo, até então aquietado, não se faz mais presente, o que poderá levá-lo a ter uma violenta vivência psíquica de sua sexualidade, com possibilidades precárias de lidar com tal fato. Ele se defronta com a erogeneidade de seu corpo, que agora se apresenta como "algo desconhecido, suspeito, fonte de inquietude, na medida em que remete à sexualidade e à história libidinal intersubjetiva forjada na infância" (TUBERT, 1999, p.33)

A puberdade – que traz em seu bojo essa desordem hormonal, causando modificações no corpo, com repercussões nas sensações – provoca no psiquismo uma espécie de "colapso" e, diante disso, o adolescente pode vir a usar seu próprio corpo para expressar e tentar dar conta de seus conflitos, até mesmo de maneira compulsiva, como tentativa, ainda que precária, de elaboração desses conflitos.

As atuações podem ir desde pequenas marcas no corpo, como as pequenas tatuagens, os piercings, chegando, até mesmo, a casos extremos e violentos, como ocorre nas patologias graves.

As novas relações com os pais e com o mundo só se tornam possíveis quando, lenta e dolorosamente, se elaboram os lutos já citados. O ego fica outra vez livre e desinibido, podendo investir no mundo. É necessário retirar toda a libido que era investida naquela condição que não mais existe – o corpo da infância, os pais da infância e a condição infantil de modo geral – para que o sujeito possa fazer outros investimentos libidinais.

O luto é indispensável. Em Rocha (2010), encontramos ideias que dão sustentação a esse nosso pensamento:

> De fato, na vida estamos continuamente criando laços e ligando-nos às pessoas e às coisas que amamos. No trabalho do luto, procura-se

> desmanchar, um por um, esses laços e desfazer, um por um, todos os nós que nos ligaram aos objetos dos nossos investimentos afetivos (ROCHA, 2010, p. 130).

Como observa Cruz (1999, p. 156), o luto adolescente seria, portanto, um luto diante de fatos e eventos sobre os quais o sujeito não tem nenhum poder de decisão. É a impossibilidade de dar conta de tudo; é a castração que limita e ordena o desejo do sujeito. Castração que não significa impotência, mas sim uma potência relativa; o sujeito não pode tudo, mas pode fazer a sua parte.

Rassial (1999, p.144) nos diz que a adolescência é marcada pelo luto dos objetos da infância e pelas metamorfoses da imagem especular, argumentando que, diante do rearranjo da imagem referente às mudanças corporal, é importante também que o outro reconheça esse novo corpo que ora se apresenta.

O que o espelho reflete para o adolescente causa estranhamento e curiosidade. Nas palavras de Emmanuelli (2008, p. 23), "põem em risco os limites do corpo e fazem vacilar o sentimento de continuidade de si mesmo". O sujeito adolescente terá que efetuar um trabalho de reordenação, de reajustamento da imagem corporal, para integrar suas modificações.

2.4 – A construção da identidade

Uma das características essenciais da adolescência é a consolidação da identidade. Embora ela tenha suas raízes na infância, é na adolescência que ela vai se estruturando para se definir no sujeito adulto; isto implica a vivência da perda da condição infantil, incluindo a do corpo infantil e a dos pais da infância, considerando, inclusive, o processo de luto.

Na teorização freudiana, que nos dá suporte para entendermos o trabalho exigido (o quanto é trabalhoso a via) para se alcançar a identidade adulta, encontramos passagens importantes sobre a identificação. Ao crescer, o sujeito deverá liberta-se da autoridade dos pais: "o que constitui um dos mais necessários, ainda que mais dolorosos resultados do curso do desenvolvimento" (FREUD, 1909[1908], p. 243). Em outro texto

Freud diz: “não consigo pensar em nenhuma necessidade da infância tão intensa quanto a proteção de um pai” (FREUD, 1930[1920], p. 90); e, a saída dessa condição infantil não se faz sem sofrimento, o sentimento de desamparo “nos ameaça a partir do relacionamento com os outros homens como sendo o mais penoso” (FREUD, 1930[1920], p. 91).

Os mecanismos de identificação se fazem inicialmente com os pais, a família, e, posteriormente, com os modelos identificatórios que a sociedade oportuniza aos adolescentes: pais de amigos, professores, artistas, desportistas, políticos, pessoas que, de alguma forma, ocupam o lugar de líder no imaginário do adolescente.

Em relação à questão da identificação e da identidade nos jovens, Figueiredo diz:

> Há momentos na marcha da existência, e a adolescência é nisso paradigmática embora possa haver outras passagens, igualmente críticas, em que os laços com objetos e as identificações precisam ser parcialmente desmanchados e reconstituídos. Nos processos de desligamento, bem como nos encontros que então começam a ocorrer, geram-se turbulências emocionais necessárias a uma eventual transformação psíquica. A chamada “pulsão de morte”, com seus efeitos desligantes, exerce então uma função decisiva e, paradoxalmente, vitalizadora (FIGUEIREDO, 2009, p. 154-155);

Na tentativa de construir a sua identidade, que é o foco central da adolescência, o adolescente, passando pelas mudanças físicas e cognitivas, encontra o universo social e cultural que lhe exige mudanças, para as quais, muitas vezes, não está preparado.

O sujeito adolescente depara-se com tarefas importantes e difíceis, como alcançar sua autonomia de pensamento, trilhando um caminho em busca de seus próprios valores; deve questionar-se diante da dinâmica familiar e buscar um reconhecimento na sociedade, o que perpassa pelo reconhecimento do grupo, fazendo uma escolha profissional, encontrando um objeto de amor fora do espaço da família; ele deverá tentar substituir muitos aspectos da sua identidade familiar por outra mais individual e enriquecida por novos elementos de identificação no seu âmbito social mais amplo. Mamede-Neves (2005, p. 4) sintetiza essa ideia, de maneira clara, ao dizer que “o processo de identificação só é possível por que o ser humano está imerso no contexto social”.

Em Laplanche e Pontalis (1976, p. 296), encontramos uma observação importante sobre a identificação: "(...) o conceito de identificação assumiu progressivamente na obra de Freud o valor central que faz dela, mais do que um mecanismo psicológico entre outros, ela revela a operação pela qual o indivíduo se constitui".

Na visão psicanalítica, a identificação funda a constituição do psiquismo e nas palavras de Freud é considerada como "a mais remota expressão de um laço emocional com outra pessoa" (FREUD, 1921, p. 133).

No dizer de Outeiral, encontramos uma valiosa via para compreendermos mais um pouco o processo de identificação:

> Freud descreveu o superego como a instância psíquica que, através das identificações, possibilita a internalização das leis e normas de conduta, da ética e da moral, de uma determinada cultura. Nesse processo de constituição do superego encontramos dois momentos anteriores, o ego iedal – predominantemente narcísico, incapaz de reconhecer o outro como algo externo a si mesmo, caracterizado também pela concretude e onde a ação predomina sobre o pensamento – e o ideal de ego – simbólico, menos narcísico e reconhecendo o outro como externo. A passagem de um ao outro é possibilitada por identificações boas e adequadas. Quando essas identificações – a cultura do mundo adulto – falham em seu papel teremos dificuldades na estruturação do superego (OUTEIRAL, 1994, p.103).

Os modelos de identificação que a sociedade contemporânea nos impõe, como, por um lado, a família – em rápida mudança de valores e, por isso mesmo, um tanto perplexa – e, de outro, a sociedade – revelando e transmitindo, principalmente através da mídia, uma cultura perversa, em alguns aspectos – não facilitam o processo de construção de identidade no sujeito adolescente. Nesse aspecto, acreditamos que a família – qualquer que seja a sua configuração, contanto que convicta de seus valores – a escola e os grupos desempenham papel importante como colaboradores.

Mesmo que em silêncio, o sujeito adolescente está diante de um impasse consigo mesmo e em meio a novas demandas sociais. Na busca de sua própria identidade, ele é convocado a se diferenciar dos modelos parentais.

2.5 – O adolescente e a construção de laços sociais

O campo da construção dos laços sociais é muito amplo, por isso, nos restringiremos àqueles que os adolescentes estabelecem com a família, a escola e o grupo. Consideramos que é a partir dos laços sociais, primordialmente na relação com as figuras parentais, que o sujeito se constitui.

Os ambientes familiar e escolar têm um papel significativo no sentido de acompanhar as vicissitudes do crescimento pessoal do adolescente, traduzido pela manutenção dos cuidados e do interesse pelo que está acontecendo em torno das mudanças ocorridas nesta fase.

Coutinho (2005, p. 20) observa que ser adolescente hoje significa ter que enfrentar os impasses relativos ao laço social contemporâneo, diante da pulverização das referências identificatórias atrelada ao enfraquecimento dos grandes ideais.

2.5.1– O adolescente e a família

Na sociedade pós moderna mudam também as configurações familiares até então vigentes. Para alguns autores, a partir da década de setenta, as questões familiares nos conduziam a refletir sobre a passagem da família patriarcal[17] para a família nuclear[18] e outras formas de agrupamentos familiares, como, por exemplo, separadas, recasadas, monoparentais, homoparentais. Tais configurações são decorrentes de transformações sociais mais amplas da pós modernidade, a qual apresenta mudança nas concepções de conjugalidade e parentalidade; tudo isso acaba repercutindo nos modos das relações entre os filhos e os pais.

---

[17] A família patriarcal, constituída por grupos familiares de vários graus de parentesco (avós, tios, primos), habitando espaços próximos e, às vezes, participantes de uma mesma atividade produtiva, oferecia à criança e ao adolescente uma rede familiar de proteção, no caso de dificuldades por parte dos pais, assim como um número maior de modelos para identificação; mais uniformes, coerentes e estáveis e pertencentes a uma mesma cultura (OUTEIRAL, 2005, p. 87).

[18] A família pode então, assumir uma estrutura nuclear ou conjugal, que consiste num homem, numa mulher e nos seus filhos, biológicos ou adotados, habitando num ambiente familiar comum. A estrutura nuclear tem uma grande capacidade de adaptação, reformulando a sua constituição, quando necessário. É uma unidade formada por um homem, sua esposa e seus filhos, que vivem juntos em uma união reconhecida pelos outros membros de sua sociedade (OUTEIRAL, 2005, p. 87).

Ainda como marca importante da pós modernidade temos o declínio da função paterna. Dufour (2005, p. 58) observa que o declínio da figura do Pai, na modernidade ocidental, não parou de acontecer. Para o autor, não existe, hoje, nenhum grande Sujeito que se imponha às novas gerações.

Outro fator que não deve ser desprezado é a entrada definitiva da mulher no mercado de trabalho, o que diminui seu tempo de dedicação aos filhos, Assim, o que era eminentemente uma atribuição da mãe deixa de sê-lo, entrando no cenário familiar as creches e as escolas infantis, que se tornam necessárias para compensar a ausência materna.

Há, portanto, uma mudança nos referenciais e papéis na família, especificamente quanto ao modo como se exerce hoje a função paterna. Jean-Pierre Lebrun, ao ser interrogado porque os pais hoje têm tanta dificuldade de controlar seus filhos, responde:

> Isso é reflexo da perda de legitimidade. Até pouco tempo atrás, a sociedade era hierarquizada, de forma que havia sempre um único lugar de destaque. Ele podia ser ocupado por Deus, ou pelo papa, ou pelo pai, ou pelo chefe. Isso foi se desfazendo progressivamente, e o processo se acentuou nos últimos trinta anos. Hoje a organização social não está mais constituída como pirâmide, mas como rede. E na rede não existe mais esse lugar diferente, que era reconhecido espontaneamente como tal e que conferia autoridade aos pais. As dificuldades para impor limites se acentuaram, causando grande apreensão nas pessoas quanto ao futuro de seus filhos (REVISTA VEJA, 9/12/2009).

O sujeito adolescente está em busca da construção de sua própria identidade, a caminho de sua independência. O preço que ele paga para alcançar seu objetivo impõe à relação familiar ambivalências e críticas direcionadas aos pais. O que aparece sob a forma de desprezo é, como diz Paladino:

> Em parte, uma defesa para eludir a depressão que lhe impõe o desprendimento de suas partes infantis, mas é também um juízo de valor que deve ser respeitado. Esse processo traz, por um lado, luta pela autonomia e independência *versus* profundos sentimentos de desamparo. (PALADINO, 2005, p. 68)

Os pais, já não sendo percebidos como onipotentes, sábios e infalíveis, passam a ser questionados, o que se traduz por um distanciamento do filho adolescente, que

poderá se manifestar por um comportamento de isolamento ou pela ausência prolongada de casa. Esses comportamentos se relacionam com a renúncia necessária à condição de criança e, também, de ser tratado como criança, processo resultante da necessidade de desligar-se de seus objetos primários, ou seja, dos pais.

Podemos dizer que também nas famílias, principalmente nos pais, se produz uma "crise" neste momento de convívio com um adolescente no meio familiar. Os pais são remetidos a questionamentos e também a perdas. Eles têm que lidar com o árduo trabalho de se desprender do filho ou filha criança e evoluir para uma relação com o filho ou filha caminhando para o mundo adulto, o que implica renúncias.

Alberti (1996, p. 28), pontua que "se há crise de adolescência há também crise dos pais. Os pais revivem certas forças pulsionais recalcadas, ao mesmo tempo em que devem fazer um importante trabalho de luto", o que, no nosso entender, se não for elaborado, neste momento contribuirá também para o enfraquecimento dos laços familiares.

A consideração da adolescência como crise que passa com a idade, na qual o normal é ser anormal, pode levar a um viés, por vezes perigoso, pois existe o risco de uma supervalorização de problemas, que nem sempre são importantes, como as dificuldades entre pais e filhos que, na maioria das vezes, se referem a comportamentos de autoafirmação em relação a horários e vestimenta, em detrimento de outros, como, por exemplo, um sintoma depressivo ou uma violência (comportamento bullying[19], tão comumente praticado nos dias atuais, principalmente no espaço escolar), que pode ser indicativo importante de patologia. Esses, sim, requerem atenção, quer seja enquanto família, educadores, ou qualquer outro profissional que lide com o sujeito adolescente.

A importância da família neste momento se faz necessária no sentido de não exigir, a qualquer custo, um crescimento emocional prematuro e um senso de responsabilidade, coerência e independência precoces. Isso na tentativa de impedir que o adolescente passe pelo seu processo de adolescer ou, temendo sua autonomia subjetiva, exigir que ele se mantenha o mesmo, aprisionado pelo infantil resultante de

[19] Bullying – termo em inglês utilizado para designar violência continuada e persistente, que se exerce principalmente no meio escolar contra um colega ou grupo, caracterizado por piadas, usos de apelidos, intimidação, agressões físicas. As principais conseqüências podem ser o isolamento, queda do rendimento escolar, baixa autoestima, depressão.

suas identificações com as figuras parentais. Ela deverá servir de suporte, o que não quer dizer compreender, demasiadamente, de forma benevolente, impedindo que os conflitos apareçam e, desta forma, empobrecer o que há de original neste processo. O que o adolescente reivindica é que o adulto não renuncie ao seu papel de adulto.

Palhares, ao citar Sonia Abadi nos alerta que:

> Onde existe o desafio de jovens em crescimento, deve existir um adulto para encará-lo (...) isto significa não abdicar ao papel de adulto, o que deixaria o jovem impotente e desarmado. Sem um rival digno para competir, desafiar e, em parte, vencer e, em parte valorizar e se identificar, a contribuição do adolescente para a renovação do mundo que o rodeia pode desaparecer (PALHARES, 2001, p. 5).

O comportamento hostil frente aos pais se manifesta por sua condição de desconfiança, na ideia de não ser compreendido, na sua rejeição da nova realidade, situações estas que podem ser confirmadas, ou não, pela própria realidade. É a maneira como o contexto do adolescente se conduz, que poderá favorecer ou obstaculizar o crescimento do sujeito adolescente.

Para operar a desidealização é preciso que se faça a substituição das figuras parentais por outras, na tentativa de criar outras referências para construir seus próprios ideais. Na maneira de ver de Paladino:

> É importante que os pais saibam destas necessidades de autonomia e liberdade, apesar da dependência afetiva que persiste ao mesmo tempo. É preciso dar liberdade, mas sem abandoná-los, já que a retaguarda afetiva permanente fortalece e encoraja o jovem neste espinhoso caminho para o mundo adulto (PALADINO, 2005, p. 69).

Os adolescentes, atônitos com as mudanças nos novos arranjos da constituição familiar, imersos na velocidade incessante das informações excessivas, que lhes chegam via os recursos midiáticos e tecnológicos, formatados conforme determina a contemporaneidade, apresentam queixa de solidão, frustração, insegurança; denunciando seu sentimento de desamparo. Reafirmamos a importância da família fortalecida para fazer frente a esse “drama” vivido pelo sujeito adolescente.

2.5.2– O adolescente e a escola

A escola, como o lugar onde o mal estar do adolescente se faz presente, deverá ser também um espaço de sustentação para sua impulsividade, para os desafios de sua liberdade na busca, como diz Palhares (2001) de "reencontrar um lugar próprio no mundo conectado com a vida e com seus próprios projetos pessoais"

É um lugar privilegiado para se refletir sobre as questões que envolvem adolescentes e pais, educadores e alunos, bem como as relações que se dão na sociedade. Nesse universo, a socialização, a promoção da cidadania, a formação de atitudes, opiniões e o desenvolvimento pessoal podem ser incrementados ou prejudicados. A maneira como o adolescente se relaciona com a escola é afetada pela significação que a família dá a ela, aos estudos e às relações de seus filhos, em geral. Portanto, ela tem um significado essencial para o sujeito adolescente.

Na escola, atualmente acontece algo, de modo paradoxal. Além de se instituir como instância de aprendizagem de conhecimento e de valores, bem como de exercício da ética e da razão, tem-se configurado também como um espaço de proliferação de violências. Surgem questões inerentes à condição do adolescente, como a necessidade, por exemplo, de autoafirmação perante o grupo, conflitos relacionados à intolerância com o diferente, ocasionando, por vezes, comportamento de bullying e cyberbullyng[20], tanto entre os pares quanto com relação aos educadores, desafiando as figuras de autoridade do espaço escolar; estes, na maioria das vezes, se sentem perdidos, não sabendo como proceder.

Se a escola puder suportar o que há de tensão própria do momento adolescer e estabelecer um espaço para que o processo criativo também se faça presente, ela estará contribuindo para amenizar este momento e todos sairão lucrando. Outeiral (1994) diz que a criatividade na adolescência articula-se com a noção de limites, lembrando que limite é uma palavra que, muitas vezes, tem conotação negativa, ligada à proibição, á interdição, mas:

> Limite, é algo muito além disso: significa a criação de um espaço protegido dentro do qual o adolescente poderá exercer sua

[20] Cyberbulling se refere a atos de violência pela internet como em redes sociais, sites de relacionamentos.

> espontaneidade e criatividade sem receio e riscos. Precisamos nos lembrar que não existe conteúdo organizado sem um continente que lhe dê forma (OUTEIRAL, 1994, p. 34).

Não raro, encontramos na escola alunos adolescentes com características ou comportamentos que requerem dos educadores muita atenção e delicadeza. Nestas circunstâncias, é necessário não deixar tais posturas passarem despercebidas, convocando as famílias para tomarem conhecimento das mesmas, uma vez que se pode estar diante de um caso mais grave de patologia. Sabemos que é muito tênue a linha que separa o "normal" do "patológico", particularmente, em se tratando do sujeito adolescente.

A instituição escolar, assim como a família, vive um momento de perplexidade diante das mudanças na sociedade. Ela está procurando o caminho para se acertar, pois, é regida por princípios da modernidade, enquanto os alunos adolescentes de hoje já nasceram imersos nessa nova cultura da pós modernidade.

Principalmente por conta desse "desencontro", a escola pode vir a funcionar como entrave ou facilitador para o adolescente, vai depender de como ela faz uso dos recursos e dos novos valores da pós modernidade. A função educativa deverá se ampliar e promover condições para que os potenciais despertem como caminhos para a inserção e realização do sujeito no mundo e, assim sendo, oferecer referenciais identificatórios, passa a ser também uma questão da escola, uma vez que o interior da instituição escolar é um lugar privilegiado, enquanto possibilidade de formação e de socialização dos adolescentes.

As relações que se estabelecem dentro da escola podem ensinar muito além do que está prescrito nos currículos formais de cada disciplina. Nela, o sujeito adolescente aprenderá a reproduzir o vigente na sociedade ou a transformá-lo. Sendo assim, as vivências escolares do adolescente poderão ser valiosas no seu processo de socialização e de desenvolvimento.

Conforme Penha & Melo:

> A falência das figuras de autoridade, na atualidade, reflete-se nos laços sociais e se a escola é um cenário privilegiado para uma

> discussão sobre essa falência é por que coloca em cena a relação dos sujeitos (adolescentes) com figuras sociais que encarnam as normas, a transmissão (PENHA & MELO, 2001, p. 3).

2.5.3 – O adolescente e o grupo

Para o sujeito adolescente, o grupo é a possibilidade de abandonar algumas identificações com as figuras parentais, abrindo caminho para outras múltiplas identificações. É uma tentativa de preencher o "vazio emocional", ocasionado pelo afastamento dos pais por meio das amizades. A adesão ao grupo facilita o processo de ficar menos dependente (dos pais) da família e permite "novas identificações", levando a novas configurações e reestruturações da personalidade.

Ao mesmo tempo, o adolescente permanece ligado a uma história pessoal pregressa – a sua cultura familiar – que poderá levá-lo a um conflito entre a independência desafiadora e/ou a dependência regressiva. Podemos inferir que o grupo, vivido como extensão de cada jovem, permite, neste delicado momento de tantas mudanças, cada um experimentar a si mesmo, sem perturbadoras intrusões.

Cada avanço que o adolescente faz para obter sua dependência deixa-o temeroso e inseguro. Por algum tempo, ele experimenta vários papéis, identificando-se com diferentes figuras ou grupos do seu meio social, assimilando diferentes valores e papéis fora do meio familiar. Poderá assumir diferentes identidades, com possibilidade de serem transitórias, ocasionais ou circunstanciais, por isso mesmo, muitas vezes, ele transita por diferentes grupos até encontrar aquele com o qual mais se identifique.

Um grupo de adolescentes é uma representação clara da "fratria"[21], é um lugar de passagem, de contestação, de simbolização da lei e a legitimação de experiências de liberdade. Coutinho (2005) observa que ao testar e contestar a autoridade de pais reais, a fratria produz a orfandade simbólica dos seus membros, ao mesmo tempo em que lhes fornece algum amparo, alguma pertinência extrafamiliar. Vemos o sujeito adolescente rechaçando o sentido de pertença à família, construindo outro espaço, o do grupo, o qual lhe proporciona o mesmo sentido de pertença, negado à família, ampliando o seu

[21] Coutinho (2005) sustenta que as relações fraternais, como já consta em Freud, desde 1913 (Totem e Tabu), são a condição para a instauração da Lei que sustenta o laço social.

sentimento de “estar no mundo”, que lhe é próprio, traduzindo a necessidade de maiores inserções social e cultural.

Os pais, até então idealizados e supervalorizados pelo adolescente – o que é importante para o desenvolvimento infantil – passam a ser alvo de violentas críticas e questionamentos, surgindo como consequência a necessidade de uma busca de figuras de identificação, fora do âmbito familiar.

O grupo também serve de suporte para que cada um possa se sentir reconhecido nesse novo corpo que se anuncia, facilitando a cada um a reapropriação da imagem de seu corpo transformada.

Dentro da perspectiva do que o grupo pode favorecer ao sujeito adolescente, Calligaris (2011) contribui ao afirmar que:

> Os adolescentes [...] se reúnem em grupos que podem ser mais ou menos fechados, mas sempre apresentam ao mundo uma identidade própria, diferente do universo dos adultos e dos outros grupos. No mínimo, são comunidades de estilo, regradas por traços de identidade claros e definidos, pois os membros devem poder pertencer a elas sem ter [que se perguntar] “mas o que será que os o outros querem para me aceitar?” (CALLIGARIS, 2011, p. 57).

.

A relação com o outro se estabelece de maneira paradoxal. Por um lado, o adolescente busca referências nos seus “iguais” (pares), “numa relação de fratria” para fazer frente ao mundo dos adultos. Por outro, ele precisa afirmar-se na sua singularidade, portanto, de maneira original.

Ao se desligar das referências oriundas da família rumo à sua autonomia, o adolescente se vê às voltas com as contradições da sociedade. Vive um momento de desamparo, experimenta fantasias de onipotência e o grupo é a possibilidade de ancorar-se em identificações coletivas, a fim de “subverter a ordem instituída”. Porém, em sua busca do novo, é convocado à posição de dúvida e estranheza, com momentos de tensão entre posições regressivas e progressivas.

Para atingir a identidade adulta, o adolescente deverá fazer uma síntese de todas essas identificações, desde a infância. Só então terá um caráter mais estável e permanente. Sendo assim, a fase adulta será uma meta desejada e não temida.

É nosso dever ficarmos atentos e procurarmos conhecer as características psicológicas desses sujeitos a fim de facilitar a compreensão das condutas que se apresentam e, de nossa parte, evitar fazer "diagnósticos" errados e preconceituosos. Existe o risco de se ter um pensamento reducionista e estereotipado do período da adolescência e de cair num clichê, muito usado no senso comum, que é a nomeação de "aborrecentes", o que acreditamos não deve caber dentro de uma prática no campo das ciências que trabalham com o adolescente.

Mannoni (1992, p. 114) ensina que "não há que combater a crise na adolescência, que a curar nem que a abreviar, mas sim, que a acompanhar e, se soubéssemos como, explorar, a fim de que o indivíduo extraia dela o que puder de melhor". E Figueiredo (2009, p. 155) diz que "adolescência não é o momento de costuras, mas, predominantemente, dos rasgos e dos recortes".

A adolescência pode ser descrita como uma travessia das aparências, em que o sujeito abandona determinadas identificações imaginárias com os pais para partir em sua aventura na construção de sua própria identidade. É o "já estou com o pé na estrada [...] sei que nada será como antes [...] o amanhã".[22]

[22] Versos da música "Nada será como antes" de Milton Nascimento e Ronaldo Bastos.

CAPÍTULO 3 – A RELAÇÃO PROFESSOR E ALUNO ADOLESCENTE

São notórias as dificuldades vivenciadas pelas escolas, em especial pelos professores que se dedicam ao ensino de adolescentes. No campo da educação, a relação do professor e o aluno adolescente tem se tornado uma preocupação, o que nos motiva a estudar a importância dessa relação a partir da psicanálise freudiana, considerando os processos inconscientes que se fazem presentes, pela via da transferência e da contratransferência.

Para o adolescente o professor é uma figura importante, que lhe serve como modelo de identificação. Ele ainda está em busca de um herói, que possa colocar no lugar dos pais da infância, alguém perfeito; espera que o professor esteja nesse lugar de um adulto infalível, em quem ele possa espelhar-se e ter como modelo.

No seu idealismo, ele exige, de si mesmo, a perfeição; acha que, para ser amado e aceito por seus pais e pelos professores, não pode falhar, pois acredita que eles esperam dele essa perfeição. Por isso mesmo, quando se sente "decepcionado" com essas figuras, as queixas se tornam muito rígidas e as atitudes muito ríspidas, assumindo uma postura de confronto, com impulsos agressivos, característicos desta fase.

Da mesma forma que as crianças em fase de latência têm prazer pelo conhecimento, o adolescente, por sua vez, segundo a teoria de Jean Piaget, estará no período das operações formais. Suas novas aquisições cognitivas lhe permitem explorar alternativas, debater posicionamentos, argumentar. É capaz de pensar logicamente, formular hipóteses e buscar soluções, sem depender só da observação da realidade.

Para Kroth:

> [O adolescente] experimenta suas novas capacidades intelectivas com verdadeiro gozo. Ele surpreende-se com suas possibilidades e considera-se fantástico na originalidade de seus pensamentos. O adolescente quer pensar diferente do adulto e sente-se realmente capaz disto (KROTH, 2007, p. 7).

A sua própria condição de sujeito adolescente impõe-lhe uma sensibilidade exacerbada a toda e qualquer contradição feita pelos adultos e, desse modo, acabará decepcionando-se também com os seus professores que, como os pais, se tornarão alvo de suas hostilidades e de sentimentos ambivalentes.

O professor deverá ter clareza sobre os seus sentimentos em relação a seus alunos adolescentes, pois quanto mais claramente eles forem manifestados, mais facilmente ele poderá lidar com os seus alunos, evitando reações que o levem à angústia, desestabilizando o seu papel de professor.

Ainda segundo Kroth:

> Ao sofrer o rechaço do adolescente, o professor está colocado no outro lado da díade: é ele quem fracassou. [...] O adolescente fere o professor na ferida narcísica, aberta em sua própria adolescência, pois também o professor já almejou de si mesmo a perfeição, também ele, frustrou-se como os adultos fracassados e quis fazer uma diferença (KROTH, 2007, p. 8).

3.1 – Impasses na instituição escolar

Birman (2008, p. 98) aponta uma "crise importante no sistema escolar", decorrente das mudanças no contexto histórico da humanidade, o que acarretou mudanças também no sistema familiar, com a entrada da mulher no mercado de trabalho. Historicamente falando, até a primeira metade do século XX, a educação e o processo de socialização das crianças acontecia primordialmente no seio da família e só posteriormente na escola, quando nelas ingressavam.

Segundo Birman:

> Com a disseminação das creches e das escolas maternais, pelas transformações sociais [...] a socialização primária passou a ser progressivamente deslocada da ordem familiar para o sistema escolar. Esse deslocamento intensificou nos últimos anos, atingindo não apenas a infância mas agora também a adolescência [...] (BIRMAN, 2008, p. 99)

Existe um descompasso entre os professores e os alunos no que se refere à passagem da modernidade para a pós-modernidade[23], a qual está marcada por mudanças paradigmáticas importantes, repercutindo em mudanças de valores, o que, muitas vezes, deixa o professor confuso. Tal descompasso se deve ao fato de a escola, no que lhe é

[23] Este é um conceito sobre o qual há muitas controversas, estamos usando-o no sentido de tempos atuais ou contemporaneidade.

essencial, encontrar-se ainda na modernidade, recebendo alunos que, podemos dizer, já nasceram imersos numa outra era, qual seja, a pós-modernidade.

A escola, da era moderna é uma instituição antiga e os alunos são atuais. Temos, ainda, que considerar a velocidade com que, no mundo de hoje, tudo deixa de ser atual, tornando-se obsoleto. No nosso entender, é justamente isso que configura o grande descompasso entre a instituição escolar, representada por seus educadores e os alunos adolescentes.

Fazendo um recorte para tratar do espaço da sala de aula para além de um espaço físico com mesas e cadeiras, quadro, caneta piloto ou giz, sabemos que ela é como um campo onde "acontece um interjogo de forças inconscientes que se cruzam, se opõem, se conflitam ou se reforçam" (CEREZER, 2005, p. 70). Neste ambiente acontece primordialmente a relação professor e aluno adolescente, sem esquecermos, contudo, de que ela se expande para todo o cenário escolar, ou seja, para as salas de laboratório de biologia ou informática, quadras, bibliotecas e até o espaço do recreio.

A sala de aula pode ser compreendida como um microcosmo, onde vemos retratados, de alguma forma, o que acontece no macrocosmo, que é nossa cultura pós-moderna. É um espaço onde supomos que a prática educativa se dá na presença do professor e do aluno, interagindo nas mais diversas situações, afetando e sendo afetado um pelo outro. Andrade (2009, p. 123) pontua: "não é possível aprender ou ensinar sem envolver-se em conflitos das mais diversas ordens, desde os cognitivos até os afetivos e sociais".

Birman nos apresenta a ideia de que se for possível uma

> escuta cuidadosa dos sintomas presentes no mal-estar na sala de aula, por parte dos professores, [...] algumas fronteiras são possíveis entre psicanálise e educação, pois a subjetividade é inequivocamente uma das matérias primas do campo da educação, sendo em torno dela que os operadores e engrenagens deste campo giram com suas práticas e seus propósitos, em última instância (BIRMAN, *apud* OUTEIRAL & CEREZER, 2005, p. 71).

Uma questão a qual se tem tentado responder, sob vários pontos de vista, é se a escola sobreviverá à pós-modernidade. Cerezer (2011, p. 12) apresenta duas

possibilidades de respostas: ao dizermos *não* estaremos contradizendo tudo que diz respeito à instituição escola no seu ato educativo; é desacreditar na possibilidade de um fazer pedagógico; é ser desesperançado.

Diante da resposta *positiva*, poderá vir uma crítica no sentido desta posição ser otimista demais. É não estarmos "percebendo a realidade [...] caótica na qual a escola está colocada atualmente".

Ainda de acordo com Cerezer:

> Acreditamos numa escola que sustenta o sonho, a utopia e o desejo no seu fazer pedagógico. [...] escola é lugar de encontro, encontro de diferenças, de saberes, de criação, assimetrias, criatividade na diversidade. Campo de assimetrias e diversidades compartilhadas onde o saber socializador e civilizatório acontece (CEREZER & OUTEIRAL, 2011, p. 12).

Pretendemos uma escola que tente superar-se sempre para tornar-se sedutora. Não sendo assim, teremos alunos entediados, desinteressados, comprometendo a riqueza e o que de criativo poderá acontecer na relação professor e aluno adolescente.

No artigo *"Múltiplos sujeitos da educação:* a produção de sujeitos e subjetividades de professores e estudantes*"* (LINHARES, 2000), a partir da análise do filme "*Nenhum a Menos*"[24], nos convoca a observar o fato de que é pouco valorizado na educação e na escola, "como a experiência de si vai sendo construída numa instituição escolar". Essa noção nos leva a considerar o conceito de *professoralidade* um processo de construção do sujeito professor durante o seu percurso pessoal e profissional, envolvendo espaços e tempos nos quais o professor sempre constrói e reconstrói sua práxis educativa.

Ela argumenta que temos estudado pouco

> como as subjetividades de estudantes e professores vão sendo fabricadas e, por sua vez, vão fabricando escolas, contribuindo,

[24] Filme que se passa em Shuiquan, um dos povoados rurais da China contemporânea, dirigido por Zhang Yimou. Esta escola enfrentava o problema de ter que fazer uma substituição temporária de seu professor em condições de emergência, mas a escola não podia fechar. O administrador da comunidade localizou uma menina de aproximadamente 13 anos, disposta – por suas próprias necessidades – a funcionar como professora.

> assim, de forma direta, na conservação ou modificação do contexto onde está inserida, conjugando-se com outras relações sociais, [...] intervindo nas sociedades e na história, uma vez que o trabalho da escola não pode prescindir de uma permanência. Não existe escola relâmpago (LINHARES, 2000, p. 46).

Voltando ao pensamento de Birman (2008), referente ao lugar das figuras parentais que dão sustentação aos laços nas relações de pais e filhos e que, na atualidade, se apresentam fragilizadas, observamos que os adolescentes, de um modo geral, se relacionam com os seus pais "quase como iguais e quase como parceiros na aventura inquieta da existência", e na figura do professor vão procurar o "pai substituto"; como diz Freud (1914), eles tentam encontrar alguém que possa escutá-los. Entendemos, como Cerezer (2005, p. 71), que o "instrumento de escuta envolve não só o sentido de ouvir, mas o de fazer uma leitura subjetiva da linguagem apresentada pelo sujeito que está sendo escutado".

Cabe aos professores, além das tarefas pedagógicas em si, oferecer a continência que o adolescente precisa neste seu momento de incertezas, angústias, instabilidade e necessidade de afirmação.

Os professores poderão ser tomados, por seus alunos, como modelos de autoridade alternativos aos da família. Segundo Sudbrack & Dalbosco (2005), o processo que o sujeito adolescente deveria estar vivendo na sua relação com seus pais é transferido ou ampliado para os professores. Estes podem vir a exercer influências importantes "enquanto modelos alternativos de identificação", o que permitirá ao adolescente reconstruir suas próprias referências e seu próprio modelo de relação com as figuras de autoridade.

Cabe ao educador sustentar a lei simbólica do pai como função, ou seja:

> A condição de suportar o fracasso constitutivo do ato educativo, pois o impossível da educação, como dizia Freud, tem a ver com os ideais educativos, os quais irão se confrontar, sempre, com algo "ineducável" do sujeito. A função paterna de corte simbólico das relações iniciais com a mãe pode também ser vislumbrada na relação do professor com seu aluno, é através do corte simbólico provocado pelo professor que o aluno rompe com conhecimentos adquiridos e busca construir novos (ALMEIDA *apud* CEREZER & OUTEIRAL, 2005, p. 72),

Tais situações, vivenciadas no cenário escolar, podem ser consideradas situações de impasses e se fazem presentes constantemente. É a partir desta perspectiva que nos perguntamos: como os professores se veem ou se sentem frente às múltiplas demandas a eles direcionadas, diante do que a escola os faz descobrir?

Linhares (2000, p. 48) indaga: "Como a experiência do magistério vem atravessando [a vida dos professores] com ameaças, violências, desproteção diante de urgências, necessidades e expectativas?". Na sua experiência em conversas e entrevistas com professoras e professores, estes dizem sentir-se como se estivessem começando a cada dia. Há sempre algo novo a ser aprendido. Afirmam, ainda, não terem sido preparados para enfrentar os acontecimentos do cotidiano escolar e que há um desencontro entre os discursos sobre a instituição escola e o que, de fato, ocorre nas práticas escolares. Um exemplo disso é o que sucede com relação ao uso das tecnologias.

Linda Harasim, professora da Universidade Simon Fraser, em Vancouver/Canadá, afirma:

> A tecnologia faz parte do cotidiano de todos os jovens. Os alunos esperam que o professor se utilize disso em sala de aula. Seu papel mudou completamente, mas continua essencial. Ele guia o processo de aprendizagem, sendo o elo entre o aluno e a comunidade científica (BRISO, 2009).

Existe grande dificuldade em adaptar a tecnologia ao conteúdo pedagógico. Os estudiosos do campo da educação consideram que não basta apenas investir em laboratórios, salas multimídia, data-show, quadros inteligentes de última geração. Muitas escolas, mesmo aquelas que gastam rios de dinheiro em equipamentos, não preparam seus professores para o uso de tais recursos. Sem mudança na metodologia, as novas ferramentas são subutilizadas. "Passamos praticamente uma década do novo milênio e nosso modelo educacional ainda reflete a prática dos séculos XIX e XX. A internet ainda é usada, geralmente, como tampa-buraco ou enfeite nas salas de aula tradicionais", acrescenta Harasim.

Em toda atividade pedagógica acontece um vínculo único, singular, entre o professor e seu aluno adolescente, que é essencialmente marcado pela exclusividade da história de cada um, com seus próprios funcionamentos psíquicos.

Algumas práticas são essenciais para que se estabeleça e se mantenha uma boa relação professor e aluno adolescente como, por exemplo, professores que buscam levar seus alunos à reflexão crítica, à curiosidade, ao questionamento e à descoberta.

Professores comprometidos com a produção do conhecimento, que se lançam à tarefa de propor estímulos para ativar as diferenças entre os sujeitos e entre os seus contextos, conseguem desenvolver com seus alunos um vínculo estreito de amizade e de respeito mútuo, sentimentos esses que são, sem dúvida, fundamentais para a superação de impasses.

3.2 – A função professor na contemporaneidade

A função do professor e seu reconhecimento como transmissor de um saber e de uma lei vêm sendo repensados, em consequência de todas as grandes mudanças ocorridas com a pós-modernidade.

No capítulo anterior nos referimos à escola como um lugar onde o mal-estar do sujeito adolescente acontece. Salientamos que existe também um mal-estar do professor, o que não pode ser ignorado, tendo em vista que, na atualidade, ele também vive as suas inquietações diante de tantas mudanças, que repercutem no ato educativo propriamente dito.

Cerezer assinala que existe uma crise estrutural no "estar no mundo":

> O que não há muito tempo era o auge da sociedade pós-industrial (massificação, linha de montagem, formatação), a ascenção e queda da burguesia (ícone da modernidade) deflagra uma crise estrutural no "estar no mundo": tédio, invisibilidade, desamparo, depressão, paranóia parecem ser as tônicas no que diz respeito ao mal-estar atual (CEREZER & OUTEIRAL, 2011, p. 14).

Na contemporaneidade, o professor precisa estar ciente dessa nova condição do homem no mundo atual. Todavia, estar instrumentalizado para trabalhar nesta nova perspectiva na escola já é outra questão que diz respeito à formação do professor.

Para Medeiros, na atualidade, “cada vez que um professor se dirige a uma sala de aula se reitera a pergunta a cerca de como fazer para que os adolescentes não se dispersem, não atrapalhem os colegas e, mais ainda, prestem atenção à aula, se interessem pelas atividades propostas” (MEDEIROS *apud* OUTEIRAL & CEREZER, 1999, p. 70).

Entre outras dificuldades, vivemos, hoje, um importante debate em torno das questões da educação[25], sobretudo em relação à nova postura a ser adotada pelo professor que, face à tecnologia avassaladora, tem seu papel colocado em questão, o tempo todo.

Para a pedagoga Sílvia Fichmann, coordenadora do Laboratório de Investigação de Novos Cenários de Aprendizagem (LINCA), na Escola do Futuro, da USP, um dos motivos que leva os professores a resistirem em utilizar a tecnologia é a ameaça de perder o posto de detentor único de conhecimento. Para ela “a internet rompeu com uma série de paradigmas. O professor, hoje, tem de se conscientizar de que não sabe tudo e precisa ser muito mais parceiro do aluno na busca pelo saber" (REVISTA VEJA, 25/03/2009).

Atualmente fala-se em “analfabetos digitais”, referindo àqueles que não conseguem acompanhar as tecnologias associadas ao mundo da informática. Entendemos que o professor, para não ser um “analfabeto digital”, precisa estar minimamente atualizado nesse sentido e entender que os adolescentes tem, de um modo geral, um domínio maior nesse campo, o que não deve dificultar a relação.

Algumas questões se colocam no sentido de repensar o que muda para o professor diante das novas tecnologias. O papel atual e atuante do professor, imerso nesse novo contexto, quer queira quer não, muda a relação com o seu aluno adolescente diante do processo de aprendizagem?

O professor se faz necessário sempre. Ele dá o sentido de humanização, cuida de seu aluno adolescente, num tempo em que há carência de cuidados.

---

[25] Consideramos como campo da educação tanto a aprendizagem formal ou curricular como a aprendizagem cidadã.

Mucci (2009) nos traz a ideia de que a Internet informa, mas não forma, e aquilo que ela informa precisa ser analisado, trabalhado com o aluno. Se ela tem a informação, o professor detém o conhecimento e a prática. Será o professor pós moderno quem há de tornar seu aluno mais crítico, mais atento, com os pés no chão, sem perder seus referenciais.

A Psicanálise, que desde Freud sempre teve preocupação pela cultura, mantém viva essa preocupação e vários estudos vêm sendo produzidos por muitos psicanalistas que "[..] privilegiam uma visada da psicanálise, em direção ao sujeito, na medida em que este é atravessado pela cultura", não perdendo de vista que a educação também é articulada a partir da cultura.

Segundo Kupfer (1992, p. 84): "Aprender é aprender com alguém! Então, a pergunta *O que é aprender?* supõe, para a Psicanálise, a presença de um professor, colocado numa determinada posição, que pode ou não propiciar a aprendizagem".

O professor é o mediador do conhecimento e a possibilidade de significação desse conhecimento pelo aluno passa pela via da linguagem e da fala, que é sempre endereçada a um Outro.

Acreditamos que:

> Se a psicanálise pode contribuir, de alguma forma, com o campo da educação é apontando para a necessidade de uma postura reflexiva sobre a tarefa educativa, que supõe uma re-significação, a ser feita pelo professor, de sua atuação junto aos alunos (ALMEIDA, *apud*. CEREZER & OUTEIRAL, 2005, p. 72).

Quando se vive em tempo de ciberespaço, há que se revisar e problematizar, mais do que nunca, o papel do professor em sala de aula. Utilizando instrumentos e conceitos novos, que traduzam a mudança de paradigmas; o mundo de agora desencadeia conflitos geracionais e culturais, aos quais o professor não pode estar alheio, se não quiser tornar-se um ser estranho no nicho cibernético.

O professor da atualidade não deve desviar sua compreensão de que seus alunos adolescentes vivem a sua experiência evolutiva em um momento em que a sociedade sofre intensas e rápidas transformações. Melhor dito, um conjunto de rupturas

de uma série de paradigmas, ideias, valores morais e estéticos, processos de pensamento etc., que podem ser considerados dentro do conflito "*modernidade* versus *pós-modernidade*" (CEREZER & OUTEIRAL, 2005, p. 92).

De um modo geral, há uma dificuldade em se encarar o mal estar manifestado pelas doenças apresentadas pelos professores, na atualidade, como algo que faz parte da prática do ato educativo, embora, muitas vezes, o professor não se dê conta disso, pois educar é uma das tarefas impossíveis, junto com o governar e o psicanalisar, como dizia Freud em *Análise Terminável e Interminável* (1937).

Destacamos que é impossível educar, pois conforme Cerezer (2005, p. 72), é indimensionável a abrangência do ato educativo, por parte do professor perante o seu aluno.

3.3 – Algumas considerações na obra de Freud sobre a relação professor e aluno – articulações com outros autores.

O ato de aprender pressupõe uma relação com outra pessoa: aquela que ensina. Consideramos que a relação estabelecida entre professores e alunos constitui o cerne do processo pedagógico.

Em *Reflexões sobre a Psicologia Escolar*[26] (1914), Freud discute a dimensão do que é relação professor e aluno adolescente, no que diz respeito às emoções, aos sentimentos ambíguos, ao papel que o aluno atribui ao professor. Ele diz que "é difícil dizer o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior, se foi a nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas, ou pelas personalidades de nossos mestres" (FREUD, 1914, p. 286).

Alguma coisa da "personalidade" do professor é que permitia uma relação transferencial positiva, significativa, "uma corrente oculta" que favorecia o processo de aprendizagem.

[26] Este artigo foi escrito para um volume coletivo, em comemoração ao qüinquagésimo aniversário da fundação do colégio "Sperlgymnasium", de Viena, onde Freud estudou dos 9 aos 17 anos.

Kessler (1999, p. 64), em seu artigo *O Professor precisa ser um agitador cultural,* pontua a necessidade do professor ser uma espécie de militante da cultura, ou um "agitador" cultural, fazendo com que seus alunos possam "enxergar-se como estando mergulhados nesta dimensão".

Não basta o professor restringir-se a dominar o assunto de sua área e apenas transmitir informações e conteúdos. É necessário articular a temática do ensino – a que se propõe – à realidade dos alunos. É importante estar conectado, "plugado", aos acontecimentos, "à última tendência entre os jovens". Assim, provavelmente haverá uma maior interação entre o professor e o aluno adolescente, facilitando, a este último, o despertar do interesse pelo conteúdo em si, derivando daí a possibilidade do professor ser: "escutado com a atenção, respeito e consideração necessários a uma aprendizagem que será para a vida, no sentido que Freud (1914) situou como sendo a mais importante influência que se pode esperar receber de um mestre" (KESSLER, 1999, p. 65).

Tratando-se de relacionamento entre professor e aluno, a natureza e a intensidade dos afetos, vividos na transferência e na contratransferência favorecerão, ou não, os objetivos da relação, qual seja, a aprendizagem.

Reafirmamos a noção de que, no processo de transferência, o aluno reedita tanto sentimentos positivos, de afeição – transferência positiva – quanto sentimentos negativos, de hostilidade – transferência negativa.

Normalmente a transferência de sentimentos de ternura predispõe o aluno a cooperar com o professor.

Segundo Meireles:

> Nela não existe lugar para a expressão direta das pulsões hostis, presentes, mas sublimadas na pulsão do saber. Na consciência, manifestam-se apenas os sentimentos de afeição e respeito que canalizam as energias do aluno para o trabalho intelectual (MEIRELES, 2006, p. 30).

Concordando com Kupfer (1989, p. 91) podemos dizer que na relação professor e aluno, a transferência se produz quando o desejo de saber do aluno se liga a um elemento particular: a pessoa do professor.

Em *Psicologia das Massas e Análise do Eu* (1921), o argumento de Freud indica os aspectos significativos da identificação e do "estar amando", bem como da função e lugar dos ideais. Segundo Kessler, daí pode se retirar questões pertinentes ao trabalho realizado pelo professor.

> Há um investimento necessário do aluno no conteúdo ministrado, que necessariamente é atravessado pelo estilo de seu professor e, portanto, pela relação entre estes [...] Como efeito desses investimentos, podem produzir-se identificações as mais variadas, quer ao conteúdo ministrado, quer ao interesse pelo estudo em si, incidindo, portanto, na formação do eu (KESSLER, 1999, p. 61).

Voltando ao texto *Reflexões sobre a Psicologia Escolar*, Freud refere-se ao papel que o professor ocupa enquanto substituto da figura paterna (FREUD, 1914, p. 286). É interessante observar que nem todos os professores, aos quais ele se refere, eram pais, porém era como se fossem, "tornavam-se nossos pais substitutos". Eram revestidos por seus alunos de uma importância especial e, por isso mesmo, causavam a mesma impressão que os pais reais: eram "maduros e inatingivelmente adultos", mereciam respeito; neles eram também colocadas as expectativas referentes aos pais da infância, posteriormente tratados como os pais, com ambiguidades de sentimentos.

As ideias trabalhadas por Freud, nesse texto, são referidas às suas próprias vivências enquanto aluno, o que nos faz ver que, desde os anos da sua própria adolescência, já era observado nos alunos esses comportamentos, muitas vezes ambíguos, de crítica e respeito, raiva e amor, virtudes e falhas, atribuídos ao professor. Esse aspecto desmistifica o pensamento de muitas pessoas, inclusive de profissionais educadores, de que, hoje, os comportamentos de muitos sujeitos adolescentes são "novos", são da "pós-modernidade". Reafirmamos a noção de que, de um modo geral, são comportamentos que traduzem o processo psíquico pelo qual passa o adolescente, na sua singularidade, para alcançar a sua identidade adulta.

Para Kroth (2007), o professor é tido como o representante direto do mundo dos adultos; ele é o responsável por oportunizar a passagem do laço familiar ao laço social, por ocupar o lugar da figura de autoridade que os pais desempenham em primeiro lugar. A agressividade dirigida aos pais, na família, também é direcionada ao professor, na esperança de que este possa escutá-los e oferecer-lhes os limites à sua confusão interna, com a coerência de um pensamento mais amadurecido.

O professor que se relaciona com adolescentes está sempre sendo convocado a lidar com situações que exigem muita dedicação, sensibilidade e conhecimento, requisitos para o estabelecimento de uma relação facilitadora da aprendizagem. Assumir a posição de professor de adolescentes:

> Está estritamente relacionado às possibilidades subjetivas do professor, muito além de suas capacidades pedagógicas ou de seu cabedal de conhecimentos... posição difícil de sustentar nos tempos atuais de educação e adolescência conturbadas... Difícil, mas, não uma missão impossível [...] (GUTÍERRA, 2006, p. 6).

Assim os estudos psicanalíticos a respeito da relação professor e aluno, e particularmente a relação com os alunos adolescentes, fazem referências, trazidas pelos professores, a uma transformação no campo transferencial, o que corrobora a premissa de que há especificidades próprias do sujeito adolescente, que provocam tal situação.

Posturas de questionamento e afronta ao professor, assim como manifestações afetivas e comportamentais extremas, muitas vezes, incompreensíveis, são percebidas constantemente, permeando a relação professor e aluno adolescente.

O professor, também poderá transferir conteúdos inconscientes aos seus alunos; é o que se denomina contratransferência, conceito psicanalítico pouco explorado por Freud, mas que ganha uma dedicação maior em outros autores, entre os quais Laplanche e Pontalis, que a definem como: "[...] conjunto de reações inconscientes do analista à pessoa do analisando e mais particularmente à transferência deste" (LAPLANCHE & PONTALIS, 1976, p. 146).

Mamede-Neves (*apud* OLIVEIRA, 2007, p. 22) salienta que, quando a contratransferência também se faz presente na relação professor-aluno adolescente, é importante que o professor "[...] esteja o mais livre possível de seus conflitos mais significativos para poder sintonizar o material inconsciente revelado pelo aluno".

Uma atitude contratransferencial do professor, não sendo trabalhada (ou constatada) por ele, normalmente poderá repercutir negativamente na aprendizagem do aluno. Caso ocorra uma experiência dessa natureza, é muito importante que o professor mantenha "o sangue frio", conforme a fala de um professor do Ensino Médio.

Nesse caso, é fundamental a presença de outro educador, a fim de tentar conciliar a situação, minimizando o mal estar que sempre se instala. Acreditamos que o professor seja aquele que supomos ser o mais equilibrado, o "mais livre de seus conflitos", para tentar equacionar suficientemente a situação.

Retomamos o conceito de contratransferência primordial de Figueiredo, para uma possível articulação com a relação professor e aluno adolescente. No seu pensamento (FIGUEIREDO, 2003, p. 17), contratransferência "refere-se a uma dimensão fundamental do modo do analista colocar-se ou deixar-se colocar diante de seu analisando e ser por ele afetado". Acreditamos que esta ideia pode servir para pensarmos que é o modo como o professor se coloca diante de seu aluno, se deixando ser afetado por ele, o que determinará o rumo que sua relação com esse aluno tomará.

Em outra passagem, o autor nos fala que a contratransferência primordial tem a ver com a "disponibilidade humana para funcionar como suporte de transferências e de outras modalidades de demandas afetivas e comportamentais profundas e primitivas [...]" (FIGUEIREDO, 2003, p. 128). Entendemos que, para exercer bem a sua função de professor, ele também deverá se colocar nesta posição de disponibilidade e acolhimento ao aluno que irá receber.

A contratransferência primordial, apontada como condição de "vir-a ser" do sujeito, do existir como subjetividade, tem a ver com o exercício da função do professor, ou seja, com a condição de "professoralidade", aqui pensada como Pereira (1996):

> [...] que o caminho mais adequado, para realizar o intento de investigar a professoralidade do professor tem sido seguindo os passos de Foucault, problematizar a questão pondo diante de si as perguntas: "como se é professor? Como é ser professor? E por que se é professor?" de modo a chegar a algumas clareiras, e alguns conceitos (PEREIRA, 1996, p. 23).

Reafirmamos como essencialmente importante a capacidade de o professor de estar disponível para o acolhimento do outro que, à priori, não sabemos de quem se trata, como condição de possibilidade de ensinar. O acolhimento à singularidade, na clínica, leva o paciente a se sentir reconhecido em sua humanidade. Na sala de aula este acolhimento faz o aluno adolescente sentir-se reconhecido no seu jeito de ser.

O contrário – a falta de disponibilidade, o não acolhimento – pode vir a acontecer quando o professor, por exemplo, já tem informações negativas, passadas por um colega, sobre que tipo de aluno receberá. No cotidiano escolar, esta é uma prática muito comum entre os professores, o que só prejudica a relação.

Para nós:

> A afetividade não se acha excluída do exercício do ofício de professor. É o afetar e deixar-se afetar que se faz força motriz dessa relação. Vimos que a transferência se faz presente na modalidade positiva quando o desejo de saber do aluno se encontra com um elemento particular, que é a figura do professor e o que ele representa para o aluno. O contrário acontece quando os sentimentos para com o professor são de hostilidade, o que pode resultar numa tendência a resistir ao processo de aprendizagem (OLIVEIRA, 2007, p. 41).

Como já dissemos anteriormente, o conteúdo a ser ensinado não é o mais importante no bojo de todo o processo pedagógico. A figura do professor e tudo o que ela significa para o aluno é que passa a ser o aspecto relevante do processo, tornando-se a chave da aprendizagem.

A transferência e a contratransferência são processos inconscientes, dentro da teoria psicanalítica. Não se escolhe racionalmente amar ou odiar esse ou aquele professor.

Nesse sentido, referindo-se à transferência, Kupfer (1992) afirma:

> Instalada a transferência, tanto o analista como o professor tornam-se depositários de algo que pertence ao analisando ou ao aluno. Em decorrência dessa "posse", tais figuras ficam inevitavelmente carregadas de uma importância especial. E é dessa importância que emana o poder que inegavelmente têm sobre o indivíduo (KUPFER, 1992, p. 91).

É importante que o professor entenda que o lugar que ele ocupa em relação aos seus alunos não é somente o lugar daquele que ensina. A dinâmica da transferência e da contratransferência atua no nível do simbólico. Por isso mesmo, existem relações não perceptíveis, porém tão profundas, a ponto de facilitar ou bloquear a possibilidade de aprendizagem de conteúdos, ensinados pelos professores e professoras.

A concepção de que os sujeitos adolescentes se constituem como “problema” precisa ser deixada de lado. E, de acordo com Figueiredo, não nos esqueçamos:

> Do potencial de transformação que [...] eles comportam e que necessariamente passa pelo estilhaçamento de vínculos e identificações, passa pelas turbulências emocionais e pelos estados-limite e por seus agudos sofrimentos. Mas que também inclui um potencial de sonho, esperança verdadeira, experimentação, alegria e transformação que não podem ser desperdiçados (FIGUEIREDO, 2009, p. 160).

CAPÍTULO 4 – O CAMINHO METODOLÓGICO

> É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino. Pesquisar constitui uma atitude e uma prática teórica de constante busca e, por isso, tem a característica do acabado provisório e do inacabado permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados, pensamento e ação (MINAYO, 2007, p. 47).

Retomando os objetivos de nossa pesquisa temos como objetivo geral, investigar como o manejo da transferência e da contratransferência na relação entre o professor e o aluno adolescente pode ter um impacto positivo ou negativo sobre o processo da aprendizagem, e de forma mais específica: estudar a relação professor e aluno adolescente e os desdobramentos que ela pode trazer para a construção do conhecimento; pretendemos, ainda, discutir formas de entendimento dos fatores que podem concorrer para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem dos adolescentes.

Para a consecução de tais objetivos trabalhamos com a pesquisa qualitativa, observando e escutando professores e alunos acerca de suas experiências no contexto escolar. Para tanto iniciamos essa abordagem metodológica sob o abrigo dos estudos e aprofundamentos conceituais de Minayo e prosseguimos com Turato e Bardin.

De acordo com Minayo(2007, p. 57) "as abordagens qualitativas se conformam melhor a investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos atores, de relações e para análises de discursos".

A presente pesquisa teve como *lócus* a Escola de Referência em Ensino Médio Francisco Madeiros, localizada no município de Garanhuns (PE), no bairro Magano, situado próximo ao centro da cidade.

Essa Escola representa para a comunidade, professores e alunos, a esperança de maiores possibilidades de melhoria de vida, vislumbrando condições mais favoráveis para entrada nas Universidades e/ou para concorrência em concursos públicos, uma vez que agora, para eles o ensino é "mais puxado", facilitando uma melhor colocação no mercado de trabalho. Acreditamos que os alunos, induzidos pelo corpo docente da escola, repetem muito "a escola de referência faz diferença", slogan que acreditamos traduzir bem o sentido da escola para eles.

A maioria dos professores entrevistados sente-se gratificada com a melhoria de salário, facilitando-lhes a vida, uma vez que não há necessidade de ter que se deslocar para outra escola, vez que trabalham em regime de período integral.

4.1 – Participantes

O número total de participantes entrevistados desta pesquisa foi de quatorze pessoas, sendo assim distribuídos: dois professores e cinco professoras de 1º e 2º anos do Ensino Médio; 7 alunos adolescentes, dos quais quatro eram do sexo feminino e três do sexo masculino e em ambos a faixa etária variou dos 14 aos 18 anos.

4.2 – Recursos

A entrada em campo para a realização da pesquisa foi iniciada com a fase de coleta dos dados tendo como primeira etapa a observação participante[27]; posteriormente realizamos a entrevista aberta ou não diretiva com professores e alunos adolescentes.

Para Minayo (2007, p. 201, 202), o trabalho de campo é uma etapa de suma importância na pesquisa qualitativa. Define "Campo, na pesquisa qualitativa, como o recorte espacial que diz respeito à abrangência, em termos empíricos do recorte teórico correspondente ao objeto de investigação"

A necessidade de um planejamento cuidadoso do que vai ser observado e como será esta observação requer bastante zelo; o contato pessoal do pesquisador com o objeto de estudo é bem próximo, o que lhe permite acompanhar a experiência diária dos sujeitos inseridos no contexto.

A entrevista não estruturada, aberta ou não diretiva, é considerada por Minayo como:

> "conversa com finalidade", em que um roteiro invisível serve de orientação e de baliza para o pesquisador e não de cerceamento da fala dos entrevistados. Na sua realização, o pesquisador trabalha com uma espécie de esquema de pensamento, buscando sempre encontrar os fios relevantes para o aprofundamento da conversa (MINAYO, 2007, p. 264).

Este modelo de entrevista foi composto por uma questão disparadora, possibilitando a cada entrevistado liberdade de falar sobre o tema proposto. A pergunta

[27] Definida por Minayo (2007, p. 273) como processo pelo qual mantém-se a presença do observador numa situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador está face a face com os observados e, ao participar da vida deles , no seu cenário cultural, colhe dados.

disparadora para o segmento professor foi: **fale como se sente como professor e como vê seus alunos adolescentes**. E para o segmento aluno adolescente: **fale de como você se sente como aluno e do modo como vê seus professores**. Como prevê a formulação de Minayo (2007, p.265) tínhamos "um roteiro invisível" ao qual lançávamos mão de acordo com a necessidade e com a finalidade de encontrar e manter "os fios relevantes da conversa" visando aprofundar as informações de nosso interesse.

Em Turato (2003, p. 306) encontramos que as entrevistas nos possibilitam obter dados objetivos, os quais correspondem a fatos que o pesquisador poderia conseguir por outras fontes, e dados subjetivos que se referem à pessoa do entrevistado, como opiniões, valores, atitudes.

4.3 – Procedimentos

Ainda em Turato (2008, p. 307), encontramos que "procedimento, é o conjunto de providências práticas no momento da coleta dos dados em campo e de seu posterior tratamento à mesa, consistindo na operacionalização ou viabilização das diversas técnicas".

Então, entendendo o procedimento como o modo de operacionalizar uma técnica, o caminho percorrido por nós para atingir tal fim teve seu início após a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética da UNICAP. Iniciamos nosso trabalho de campo na escola que já havíamos selecionado para essa pesquisa. A escolha se deu em face de uma aproximação com a escola através de contato realizado anteriormente com a diretora e com um professor da escola. A convite destes, fizemos uma palestra para os alunos da Educação de Jovens e Adultos – EJA.

4.3.1 – O local da pesquisa

A Escola de Referência em Ensino Médio Francisco Madeiros[28], conhecida na cidade como CERU - Centro de Educação Rural - compreende uma área de 14.000 m², sendo 11.864,72m² de área construída. O colégio foi fundado em 23/11/1977 e até o ano de 1997 era denominado por Centro de Educação Rural, até esta época a área onde ele está localizado era considerada como área rural. De 1998 até 2006 obteve a denominação de Escola Francisco Madeiros, quando passa a ser Escola Estadual

[28] Todos os dados sobre a escola foram informados por funcionários da própria escola

Francisco Madeiros e, a partir de 12/02/2010, recebe o título de Escola de Referência Em Ensino Médio Francisco Madeiros, pelo Decreto nº 34.608 do Governo do Estado de Pernambuco.

As Escolas de Referência fazem parte do Programa de Educação Integral da Secretaria de Educação do Governo de Pernambuco[29]. Na Francisco Madeiros o programa está sendo implantado gradativamente, tendo iniciado com as turmas de 1º ano do Ensino Médio em 2010.

De maneira gradativa, também, vem sendo a implantação do período integral; no ano de 2011, somente dois dias por semana os alunos permanecem na escola em período integral, portanto seu sistema é considerado semi-integral. Só a partir de 2012 todo o Ensino Médio será do Programa de Educação Integral.

O número atual de professores da escola é de sessenta e cinco, sendo que no Ensino Médio do Programa de Educação Integral esse número é de apenas oito professores. Todos os professores passaram por uma seleção para ingressarem no Programa, e aqueles que já trabalhavam na escola, foram os primeiros convidados a participarem desta seleção.

A estrutura física da escola consta de 21 salas de aulas e 12 ambientes extras: auditório, laboratórios de informática e de biologia, sala da coordenação, sala da direção, sala dos professores, sala de vídeo, secretaria e refeitório.

Atualmente, o número total de alunos matriculados é 1.723, dos quais 234 estão no Programa de Educação Integral. O funcionamento da escola se dá nos três turnos; sendo que no período noturno funciona também o Ensino para Jovens e Adultos – EJA.

A escola foi indicada para o Programa de Educação Integral pela Gerência Regional de Educação de Garanhuns (PE) por situar-se numa das extremidades periféricas da cidade.

[29] Consta em Anexo dados sobre programa.

4.3.2 – Iniciando a pesquisa

A etapa da observação participante aconteceu durante 30 dias letivos, em horários diferenciados para que pudessem ser contemplados o maior número possível de ações no cotidiano escolar, como entrada dos alunos, horário de recreio, horário de saída dos alunos, tanto na parte da manhã como na parte da tarde, horário do almoço (refeitório), sala dos professores, atividade acadêmica que só acontece uma vez por mês, como por exemplo, reunião de professores.

Após cada dia de observação realizamos o registro do que foi o objeto de interesse. Para André (1995, p. 28) a observação participante é assim nomeada porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo afetada por ela.

Ao ser apresentada aos professores pela Diretora, a conotação de inspeção na escola aparece em forma de brincadeira: "não se preocupem não é inspetoria da GRE, não". Realizamos a leitura do Projeto de Pesquisa para os professores, no horário de recreio deles, quando pudemos perceber uma expectativa com relação ao fato de ter uma Psicóloga pesquisando na escola.

Após o período previsto para a etapa da observação participante, passamos para a etapa das entrevistas que, tanto com os professores quanto com os alunos e as alunas, foram previamente marcadas e aconteceram individualmente.

4.3.3 – A etapa das entrevistas

O termo entrevista advém dos radicais latinos inter e videre, que etimologicamente significa "entre olhos".

Turato (2008, p.309) define entrevista como "encontro interpessoal estabelecido para a obtenção de informações verbais ou escritas, sendo instrumento para conhecimento ou pesquisa."

Articulando com a definição acima, proposta por Turato, no caso de nossa pesquisa, o transcurso das entrevistas ocorreu de maneira tranqüila, ressaltamos que

duas responsáveis por seus filhos não puderam comparecer no horário previamente combinado por telefone.

Com relação às entrevistas com os professores, em dois casos também não foi possível cumprir o previamente combinado, evidenciando a escola como um cenário marcado por imprevistos. Nos dois casos o impedimento se deu por conta da visita de técnicos da Gerência Regional de Educação (GRE) ou Secretaria da Educação do Estado. Assim sendo, foram remarcados os horários.

As entrevistas foram áudio-gravadas com autorização dos participantes; o uso do gravador não dificultou nosso encontro, os entrevistados mantiveram a naturalidade e espontaneidade. Somente uma professora pediu para que a entrevista não fosse gravada, o que foi prontamente acatado. Posteriormente, as entrevistas foram transcritas e acreditamos que a utilização desse recurso nos possibilitou uma escuta mais apurada.

As entrevistas com os alunos adolescentes menores de dezoito anos só aconteceram após o/a responsável ter sido esclarecido/a sobre a pesquisa concordando com a participação do aluno ou aluna e assinando o Termo de Compromisso Livre e Esclarecido – TCLE; os alunos maiores de idade e os professores também assinaram o Termo de Compromisso Livre e Esclarecido - TCLE.

O contato com os responsáveis pelos alunos e alunas, menores de idade, de início foi feito pela Diretora. Os contatos posteriores, a partir de nossa sugestão, foram feitos por nós através de telefone. Essa estratégia facilitou o andamento do trabalho.

No momento de nossa entrada em sala, para apresentação às turmas pela professora ou professor que se encontrava na sala, avisávamos que retornaríamos num outro momento para falarmos sobre a entrevista. Para a etapa das entrevistas selecionamos os alunos de maneira aleatória.

Salientamos que os alunos que se interessaram por serem entrevistados de fato se comprometeram, levando o recado para casa de que entraríamos em contato.

CAPÍTULO 5 – ANÁLISE DOS RESULTADOS

A análise e a discussão dos resultados emergiram tanto da observação participante como das entrevistas realizadas com os professores e os alunos.

5.1 – Observações realizadas no contexto escolar

Iniciamos relatando as observações que puderam ser efetuadas no contexto escolar, na medida em que elas favoreceram uma melhor compreensão das falas, tanto dos professores como dos alunos.

Trazemos, no quadro abaixo, uma visão geral dos espaços e períodos da escola onde fizemos observações as quais descreveremos mais detalhadamente em seguida.

QUADRO 1– O CONTEXTO ESCOLAR

DIA	LOCAL DE OBSERVAÇÃO	DADOS OBSERVADOS
16/02/2011	**Entrada dos alunos.**	**Como funciona o sistema da portaria.**
17/02/2011	**Sala dos Professores.**	**Recreio dos professores.**
22/02/2011	**Dependências da escola.**	**Funcionamento da Biblioteca, laboratório de Biologia.**
16/03/2011	**Recreio do período da tarde.**	**Vários grupos ocupando lugares diferentes.**
21/03/2011	**Recreio do período da manhã.**	**Refeitório improvisado numa sala que seria de aula. No mesmo corredor onde funcionam as salas de aula do Ensino Médio.**
26/03/2011	**Reunião de professores.**	**A presença dos professores é de 100%.**
01/04/2011	**Observação de uma sala de aula.**	**A professora circula pela sala atendendo aos alunos num trabalho em grupo. Faz uma breve apresentação e falamos de nosso Projeto de Pesquisa.**
05/04/2011	**Pátio externo.**	**Presença de adolescentes, não alunos, do lado de fora, na janela da sala "atrapalhando" a aula.**
13/04/2011	**Pátio externo.**	**Presença de um guarda Municipal.**
19/04/2011	**Sala de aula.**	**Entrega de avaliação comentada.**

5.1.1 – A Escola no contexto do bairro

A escola tem características muito peculiares no contexto da comunidade onde está inserida. Uma fala que ouvimos da Diretora e também de um ex-aluno, que tem uma ligação muito próxima com a escola é: "Aqui é o shoping center do bairro". Esse ex-aluno tornou-se uma espécie de colaborador da escola e como hoje é universitário,

estuda Ciência da Computação na UPE, conseguiu uma bolsa para desenvolver um projeto com os alunos na área de Informática. Ao final da bolsa continua na escola como colaborador.

Alguns professores deram aulas para o pai ou a mãe de aluno ou aluna atualmente; outro fator interessante observado é que tem mãe de aluno ou aluna que também estuda na escola no período noturno.

Compreendemos que a alusão à escola como "shoping center do bairro" se dá porque é um lugar onde "as coisas acontecem". O ex-aluno adolescente volta para rever colegas, ajudar em momentos como distribuição de uniformes, namorar ou até mesmo atrapalhar o transcurso das aulas. Também acontecem encontros de jovens da Paróquia do bairro, atende ao PSF do bairro nos momentos de Campanha de Vacinação e/ou outros eventos sociais importantes da comunidade.

Reafirmamos a importância da escola ter se transformado em Escola de Referência como motivo de orgulho para toda a comunidade.

5.1.2 – Os Espaços da Escola

O sistema de portaria da escola é complexo devido ao número de portas de grade trancadas com cadeados, na parte interna. A tentativa é de controlar os alunos nas saídas indevidas, ou seja, evitar que "gazeiem" aulas. Tentativa, muitas vezes frustradas.

Ainda com relação aos portões percebemos que ora o portão principal da frente da escola que dá acesso à rua encontra-se trancado, ora com um porteiro, ora aberto sem porteiro. Outra situação importante de se mencionar é que o portão de entrada de carros permaneceu quebrado, no chão por mais de mês – havia algo de inusitado e paradoxal nesse tipo de mensagem ambígua; portão trancado versus escola sem portão. Para os alunos adolescentes que estão num momento de funcionamento psíquico delicado, marcado por ambigüidades, a repercussão interna desse fato externo pode ser prejudicial pela dupla e contraditória informação.

Durante o recreio os alunos se dispersam em pequenos grupos, a área é grande e ora ficam mais no espaço da frente, em uma "barraquinha" que vende guloseimas no portão principal, ora estão mais nos espaços internos.

Percebemos como os pequenos grupos de alunos adolescentes migram de um lugar para outro dentro do espaço escolar nos momentos de recreio.

Outeiral (2005, p. 112) nos apresenta a ideia de que essas constantes mudanças de ocupação dos espaços "é uma das formas que eles utilizam para lidar com as transformações físicas, psicológicas e sociais e as fantasias e ansiedades que esse processo acarreta".

Iniciamos o processo de entrada em sala de aula com o propósito de nos apresentar às turmas para falarmos sobre o Projeto de Pesquisa e que precisaríamos entrevistar alguns alunos. Este é um momento importante, a partir do qual estabelecemos um vínculo cordial. Constatamos a percepção, por parte dos alunos, da diferença de sotaque, o que causou curiosidade provocando risinhos; aproveitamos a oportunidade abrindo espaço para que eles pudessem falar, evidenciando para eles a questão das diferenças culturais.

Numa das salas a professora estava entregando e corrigindo as avaliações, de uma determinada disciplina que nos causou interesse em conhecer melhor a matriz curricular[30] do ensino de Referência.

Em outra sala em que nos apresentamos, a professora diz: "Queremos que nossos alunos se motivem e conheçam como é o mercado de trabalho".

A grande importância da etapa da observação participante facilitou nos situarmos melhor no local escolhido para a pesquisa. Sabemos que durante o trabalho de campo, a interação do pesquisador com os sujeitos da investigação é essencial.

Diríamos que a nossa observação não finalizou após o tempo que havia sido pré-determinado de trinta dias letivos, pois, toda vez que voltávamos à escola para entrevistar, nosso olhar observador pousava sobre alguma situação do espaço escolar como, por exemplo, acúmulo de lixo na frente; necessidade de polícia por questão de furto; os muros externos servindo como varal para roupas em dia de sol, etc.

[30] Matriz curricular composta das seguintes matérias: Português, matemática, química, física, biologia, inglês, história, geografia, sociologia, filosofia e projeto de empreendedorismo.

5.1.3 – O Corpo Docente

Encontramos subsídios para descrevermos a nossa observação geral do corpo docente ao participarmos de uma reunião de professores, coordenada pela Diretora. A presença dos professores foi de 100% e é importante salientar que nem todos os professores do Ensino Médio pertencem ao Programa de Referência, uma vez que o 3° ano não está inserido no Programa. O tema da reunião foi *"A função do professor"* e o texto distribuído para leitura: "*Os sete pilares da educação"*, de Edgar Morin.

As questões discutidas foram de muita importância e revelaram os temores, as incertezas e dificuldades trazidas pelos professores e professoras, o que confirmam para nós a noção de professoralidade,[31] conforme apontada anteriormente.

A seguir transcrevemos algumas destas falas: "O professor como missionário"; "ser professor não é para todo mundo"; "a importância da fundamentação teórica de cada disciplina, não existe prática pedagógica sem fundamentação teórica"; "meu livro de matemática não ensina como lidar com os meninos"; "a grande diversidade entre alunos/tempos diferentes"; "se a escola for creditada pelos pais, então estes serão parceiros e virão à escola".

Destacamos a fala, *"somos vítimas tanto quanto os alunos"* que nos reporta a questão do desencontro entre o moderno [professor e professora] e o pós-moderno [aluno e aluna], discutida por Outeiral (2005) no capítulo 8 do livro "O mal estar na escola".

Segundo o autor, o professor viveu uma geração onde os paradigmas e valores permaneciam estáveis por mais tempo; hoje, com a sociedade em mudança constante e

[31] Como o processo de construção do sujeito professor, durante o seu percurso pessoal e profissional, envolvendo espaços e tempos nos quais o professor sempre constrói e reconstrói sua práxis educativa. [...] que o caminho mais adequado, para realizar o intento de investigar a professoralidade do professor tem sido seguindo os passos de Foucault, problematizar a questão pondo diante de si as perguntas: "como se é professor? Como é ser professor? E por que se é professor?" de modo a chegar a algumas clareiras, e alguns conceitos. (PEREIRA, 1996, p. 23)

rápidas transformações, com alteração, "*por vezes, frenética ou maníaca, onde a incerteza e a dúvida, nas famílias e nas escolas, são evidentes"*[32]. (Outeiral, 2005, p.87)

Como lidar com, por exemplo, a circunstância de que a globalização, pela facilidade e rapidez dos meios de comunicação, cria desejos e uma lógica cultural própria dos países com *um desenvolvimento capitalista avançado* em crianças e adolescentes de um país que, como o nosso, nem ingressou plenamente na *modernidade*? Como então, nós, adultos [pais, professores] "antigos", posto que "modernos", poderemos entender e nos comunicar com adolescentes (inclusive os de periferia) que, por hipótese, querem um tênis de marca norte-americana e um boné do *The Lakers* usados por adolescentes classe média alta de Boston e Chicago? (Outeiral, 2005, p.88)

Concluímos, então, nossa observação sobre o corpo docente e sua relação com a sua função, com a escola e com os alunos, retomando a fala de um professor: *"Ser professor não é para todo mundo"!* Seguindo a trilha dessa afirmação, estendemos nosso pensamento para a relação professor-aluno adolescente como sendo diferenciada já que professor precisa ter compreensão das especificidades características dessa fase, como por exemplo, a oscilação de humor.

5.1.4 – O Corpo Discente

Em "Os espaços da Escola" já trouxemos algumas observações acerca dos alunos e alunas. Podemos acrescentar que a relação do corpo discente com a pesquisadora foi de empatia, com um nível de curiosidade e expectativas naturais, e também com algumas posturas de desafios com outros funcionários, como por exemplo, tentativa de burlar ordens da portaria; tudo isso pertinente aos comportamentos do sujeito adolescente. Algumas vezes foi possível "ler" em seus olhos: "o que ela faz aqui"? "É nossa aliada"?

A empatia é tida como uma característica fundamental dos pesquisadores que realizam trabalho de campo. Para André (1995), ela se constitui num dos princípios básicos da fenomenologia, que está nas raízes dos estudos qualitativos. De acordo com esse princípio, o pesquisador deve se colocar no lugar do outro para tentar entender o

[32] Grifo nosso.

que o outro está dizendo, sentindo ou pensando. Portanto, nas situações em que o pesquisador interage com os participantes para obter os dados que lhe permitirão compreender melhor seu objeto de estudo, ele é um componente de grande importância.

5.1.5 – A relação da Instituição com a Pesquisadora

No primeiro momento sentimos um entusiasmo por parte do corpo docente pelo fato de ter uma psicóloga pesquisando dentro da escola. Pudemos observar nas falas de alguns professores e professoras que agora teriam alguém para ajudar nas questões mais difícieis relacionadas a alguns alunos. Na realidade isso não aconteceu, nenhum professor ou professora nos procurou com tal intenção. Mas não podemos deixar de mencionar alguns fatos, como o caso de uma funcionária da área de limpeza, terceirizada, que nos procurou bem mais para o final de nosso trabalho de campo, para possível atendimento a seu filho.

Fora esse fato relacionado à clínica, não tivemos mais nenhum interesse por parte de professor ou professora no sentido de uma discussão, queixa ou encaminhamento com relação a nenhum aluno ou aluna, conforme tinha se apresentado num primeiro momento como demanda do grupo de professores.

Não sentimos nenhuma resistência por parte da instituição em nos acolher. Todos os funcionários, da Direção, passando pelos funcionários da secretaria, biblioteca, professores, inclusive os funcionários terceirizados dos serviços gerais mesmo nos momentos mais ocupados, se dispuseram a cooperar, atendendo-nos com cordialidade.

5.2 – O corpo docente e alunos – as entrevistas com os professores [33]

Prof. 1 ensina há mais de dez anos em escola pública na área de exatas, atualmente para turmas de 1º e 2º anos, na escola de Referência para a qual fez seleção *"pelo próprio nome inferiu uma coisa boa"*.

[33] Optamos por usar numeração e um único gênero para garantir o anonimato dos entrevistados.

Falando de sua experiência como aluno, em escola pública, relembra que foi *"um aluno querido porque tirava notas boas, bom relacionamento com os professores, de confiança, até depósito bancário para um deles já fez".* Quando escolheu fazer faculdade na mesma área que ensina *"renderia homenagem à Alice, que fora minha professora querida; professora simpática, interessada".*

Gostava mais de exatas e de Educação Física. Era sempre incentivado pelos pais, que recomendavam *"o respeito, o pai só tinha 4ª série, mas cobrava a tabuada"*.

O estilo do professor, pela sua fala, já estava sendo construído desde aí, "como a experiência de si vai sendo construída numa instituição escolar", de acordo com Linhares (2000), reafirmando a premissa de que só é possível ensinar remetidos ao lugar de onde aprendemos. (ou se aprende?)

Prof. 1 ao descrever sua experiência, como professor em escola pública afirma que é *"difícil trabalhar,(pois) 60% dos alunos sem educação doméstica"*. Atribui o fato à *"localização geográfica"*, pois sempre trabalhou em escola localizada na periferia, o que *"não facilita".* Os pais sendo "analfabetos", mesmo as *"tarefas do livro"* os alunos não dão conta de fazer, o que o desestimula passar tarefa para a casa.

Algumas falas do professor nos dão uma noção de como ele se sente na sua prática educativa: *"a maturidade do Ensino Médio facilita a relação com uma parcela"* [de alunos]; *"ver que o professor é sério cria admiração e respeito"; "conquista amizade e respeito quando o professor se mostra a fim de ensinar"; "menino que passa a aula com a cabeça abaixada, está na referência forçado; "aluno observa as coisas, é curioso"*.

Ao se referir aos alunos como observadores e curiosos se lembra de uma situação quando era estudante adolescente que ficava imaginando como era a situação do cotidiano doméstico de seus professores.

Sente-se com *"as mãos atadas com relação a trabalhar com os pais"*, "*só vêm à escola os pais dos alunos bonzinhos, se posso rotular assim".* Acredita que a Escola de Referência seja melhor, embora *"numa reunião com os pais de 120 alunos vieram mais ou menos 20 mães"*. Escutamos nessas queixas do professor a denúncia de suas

dificuldades em trabalhar com os limites e impasses que a prática docente impõe constantemente.

Prof. 1 nos parece sempre remetido ao seu lugar de aluno, espera que os pais possam cuidar dos deveres escolares dos seus filhos, tal como os dele cuidava.

Com relação ao Ensino Médio acredita que *"existe uma diferença do 1º para o 2º ano, com a passagem se sentem mais orgulhosos".* Percebe que alguns alunos se tornam mais maduros e há aqueles *"que são mais receptivos a um relacionamento amistoso e respeitoso; prefiro os alunos que estão comprometidos com o aprendizado".*

O nível de exigência é observado quando toma si mesmo como parâmetro. Espera encontrar nos alunos adolescentes valores passados pela família, o que consideramos um descompasso no momento atual, quando a maioria dos pais delega à escola essa formação também. Neste descompasso, o professor poderá ser levado a sentir o mal estar que é viver na atualidade entre seus conceitos, seus valores, sua formação e a prática educativa no cotidiano do espaço escolar, na atualidade. Um mal estar que pode comprometer "a capacidade afetiva empática" do professor, levando-o a uma resposta contratransferencial que, não sendo trabalhada, poderá repercutir negativamente na aprendizagem do aluno.

Prof.2 passou na seleção para a escola em 2010 para área de Ciências, mas ensina outra disciplina, também, para compor carga horária, *"vou tentando compor assim até chegar no terceiro ano, quando ficarei com toda a carga preenchida no Ensino Médio"*. Já era professor da escola há alguns anos; os alunos com os quais trabalho hoje no Ensino Médio *"já foram meus alunos, estão mais maduros, é mais fácil de trabalhar".*

O professor gosta do que faz embora reconheça que *"tem altos e baixos, nem sempre se faz o que quer".* Atualmente ensina uma disciplina fora de sua área de formação acadêmica, mas não se incomoda: *"gosto de desafios".* É interessante percebermos como o professor encara as vicissitudes que comporta a sua prática.

Ao comentar sobre as sétima e oitava séries, as considera como mais difíceis de trabalhar; *"a mudança para o outro nível é incrível – já vemos a formação da personalidade na adolescência, caso a caso".*

Enumera alguns exemplos que fala desse "caso a caso": "tinha a aluna com problema de depressão, a outra que mudou muito por problemas na família, o adolescente incapaz, o que pratica ou sofre bullying".

Percebemos que o professor valoriza a singularidade do sujeito adolescente, o que nos leva a reafirmar: "existem tantas adolescências quanto são os adolescentes" fugindo da generalização onde tudo que acontece nessa fase parece ficar justificado pelo fato de se tratar de adolescência. Privilegiar a singularidade é um aspecto que merece atenção especial dentro do processo ensino-aprendizagem.

Prof. 2 acredita na necessidade de motivar para melhorar a aprendizagem: *"motivar, chegar no aluno".* Acredita ser possível trabalhar com qualquer disciplina contextualizando-a com o cotidiano.

Mesmo os que estão na fase de *"brincar, aparecer, mas sempre dá para trabalhar".* O que mais perturba é o *"aluno tirar gracinha com colegas é a maior perturbação. É preciso incentivo para que haja amadurecimento".*

Não deixa de se referir aos alunos que dão mais trabalho, *"que estressam"*. Diz que a sua maturidade como professora *"não deixa mais mandar para a diretoria"* e *"chamar a família porque o aluno não estuda, não traz material, não adianta"*.

É ficar *"direto na mesma ladainha, todo dia tem que se falar".* Vê o espaço do plantão pedagógico[34] como a maioria dos educadores: *"só vem a família dos bons [alunos] as outras [famílias], só quando o Colégio convoca"*.

Prof.2 fala dessas situações de impasses vividos na instituição escolar não como fatores que a desestimulam, pois não deixa que a frustração vivida o impeça de continuar no seu ofício de professor e isso fica claro, para nós, quando ao final da entrevista revela que no horário noturno ainda dedica seu tempo ensinando em outro município.

Prof. 3 Sua experiência em escolas públicas antecede ao ingresso no Estado, via concurso, pois anteriormente sempre fazia algumas substituições.

[34] Reunião de pais no final do bimestre para comentar as avaliações dos alunos.

A primeira experiência como professor de escola pública foi com pré-adolescentes (4ª e 5ª séries) e educação de jovens e adultos. *"Trabalhei em escolas com realidades muito diferentes, escola "barra mais pesada", escola mais elitizada, escola mais simples e agora a experiência em uma escola de referência".*

Prof 3 entrou recentemente nesta escola, diz que considera *"o Colégio de Referência com uma proposta melhor, um cuidado maior, não é só em termo de conteúdo, a Diretora da Escola cuida de tudo".*

Faz referência à realidade da escola como bem carente. *"Os alunos mais amorosos, menos instruídos, com necessidades maiores, mais receptivos, menos frios".* Ele compara com a outra escola onde trabalhava, também pública, mas no centro da cidade. Argumenta a importância da realidade onde atua *"valorizo o contexto, é dentro dele que é possível trabalhar".*

Sobre a diferença entre trabalhar com Ensino Fundamental e Médio, relata: *"prefiro trabalhar a partir da 8ª série, aí a gente já tem uma resposta, tem respaldo. Você já pode quase de igual para igual",* considera que com os menores é mais difícil, exige mais paciência. É *"essa coisa que você não sabe o que é: não é carne e não é peixe;... não sei como ajudar".* Continua tecendo suas considerações: *"a 8ª série e o Ensino Médio estão mais resolvidos, não estão tão à flor da pele; estão começando a se identificar; mais fácil de se relacionar. Se pode trabalhar O quem eu sou? O que estou fazendo aqui? Está em busca de identidade... Eu amo daqui (dessa fase) para frente".*

Para o Prof. 3, a disciplina que ensina está estritamente ligada aos bons professores que teve. Trazemos aqui um recorte de algumas falas importantes para pensarmos a perspectiva da relação professor e aluno adolescente considerando a transferência e a contatransferência. *"Por ter amor àquilo que você faz você acaba passando. Os alunos se identificam com o professor. Tenho uma ligação muito forte com os alunos, a turma que assumo são como meus filhos. Eu faço parte da vida deles... eu me aproximo dos mais danados, vou ver o que houve com eles. Conto de mim e isso aproxima".* Fala de seu sofrimento muito precoce com a orfandade.

"Cuido dos alunos fora e dentro da escola, não os deixo para lá, já tive uma sala com alcoolizados, drogados – tentava de tudo para ajudar. Ser professor é muito mais, não dá para não se envolver".

Considerando sua experiência em vários contextos e seu tempo de trabalho, Prof. 3 "*não vê diferença, sempre teve de tudo"*. Relata como experiência de maior dificuldade em sua relação com os alunos, a de uma aluna em quem causava raiva. Entendemos que nesta relação fazia-se presente uma intensa transferência negativa por parte da aluna. Após várias tentativas de aproximação, conseguiu detectar o que provocava tanto rancor: era uma associação que a aluna fazia com o nome de Prof. 3. Essa situação pôde ser bem resolvida, contratransferencialmente e o desfecho foi favorável.

Para finalizar a entrevista selecionamos uma fala do Prof. 3 que sintetiza seu pensamento sobre o processo adolescer: *"A essência da adolescência é a mesma, sentem-se adultos, [mas] em certas situações são como bebês, os anseios, as buscas são as mesmas, os do sítio, os da cidade, tudo igual".*

Prof. 4 tem quase 20 anos de dedicação ao magistério. Iniciou sua carreira muito jovem, *"certa vez cheguei a ser confundido com aluno por uma colega".*

Todo o seu trajeto como estudante foi em escola pública, inclusive a graduação e a pós- graduação. É com orgulho que fala de sua trajetória: *"tenho a honra de quando falo de graduação e pós-graduação, a sigla [da Universidade que estudei] está lá".*

Atualmente ensina matéria de exatas; passou na seleção para a escola este ano e foi escolha sua vir trabalhar aqui*"corresponde as minhas expectativas, são muitas atividades, o próprio aluno cobra a recuperação de cada conteúdo".*

Gosta muito da disciplina que ensina. *"É mais voltada para a realidade, pode ser demonstrada na prática, interessa mais, motiva mais, é a panela que esquenta e você vê. [Matéria] abstrata, desestimula".*

Comparando os alunos do Ensino Fundamental e o do Ensino Médio admite que *"no Fundamental o aluno é imaturo, não tem referência; no Ensino Médio a grande maioria é mais madura, já sabe para onde vai". Já tem uma referência, [...] e*

isso ajuda na relação do professor com o aluno. A gente incentiva, vá em frente, você é capaz. O governo facilita o ingresso na Universidade".

Mantém uma boa relação afetiva com os seus alunos e alunas e acredita que o fato de trabalharem num horário maior é positivo, dizendo *"o que facilita é o contato direto, estar sempre próximo, sempre junto deles. A dificuldade maior é com aqueles mais resistentes à aprendizagem; talvez pela falta de perspectiva, tem a ver com a família, muitos alunos aqui são criados pelas avós, padrastos, madrastas. Muitos chegam aqui já angustiados, alguns trazem consigo uma certa mágoa e isso faz com que não queiram aprender".*

Prof. 4 traz o relato da história de um aluno que, do seu ponto de vista, corre riscos ao fazer longas caminhadas até uma cidade vizinha para estar com a namorada, o que lhe causa preocupação. A família parece não se importar com o fato. Ele resolveu ajudá-lo, com algum dinheiro, a partir da participação do aluno em alguns afazeres domésticos em sua casa. Comenta: *"Veja o poder aquisitivo baixo".* Diz que esse aluno é interessado, mas às vezes pelo cansaço fica desestimulado, é um aluno especial para o Prof. 4, mas "f*aria isso com qualquer um aluno; por conta das dificuldades que passei e pela educação que tive.* É importante *"esse tipo de afetividade, conhecer realmente o aluno, saber como ele vive".*

Prof. 4 diz acreditar que é possível dividir o afeto, não só o dinheiro. *"Eu cuido dos alunos".*

Reconhece que sempre tem também aqueles alunos que aborrecem; procura contornar *"não trago nunca para a direção, só trouxe uma vez que duas alunas se estranharam em sala".* Diz ser sua norma não usar da agressividade e nem faz uso de termo pejorativo, afirma que busca sempre manter a calma.

Descreve o adolescente como aquele que *"está se formando em tudo, é como se eles não tivessem vergonha do que eles fazem. É preciso compreender isto, mantendo a sala em ordem".* Prof. 4 argumenta, com relação aos comportamentos às vezes inadequados dos adolescentes, que *"eles ainda podem fazer isto, o adulto não"*. Essa fala sintetiza para nós a premissa de que na díade professor e aluno adolescente, quem é

o adulto é o professor, dele esperamos atitudes e posturas favorecedoras de um bom desempenho da tarefa educativa.

Continua Prof. 4: *"Tem a hora que chamamos atenção – agora é sério, agora é hora de ganhar dinheiro, aluno também ganha dinheiro se prestar atenção. Compreendo[o comportamento deles], mas dou limites e eles acatam, tem a hora de deixar que a coisa aconteça e tem hora que não,[digo] agora tem que produzir".*

A aprendizagem é percebida pelo Prof. 4 como um processo fácil para o adolescente: *"eles aprendem mais, com uma facilidade enorme! Meninos do 2º ano [são] mais interessados que os do 1º ano. Vão passar em vestibular, em concurso público! De 35 alunos, só uns 05 são bem imaturos".*

Entendemos que a resposta contratransferencial de Prof. 4 favorece o encontro positivo dele com os seus alunos.

Do seu discurso ainda pontuamos: - *"Acho que quando o aluno quer aprender ele aprende; quando não quer, não tem ninguém, não tem pai, não tem professor que faça aprender. Agora quando ele quer ele vai... tem que ter vontade própria".* - *"Tem o aluno que não quer, mas se quiser com esforço ele vai. Hoje tem mais recursos; o ensino tem tudo, internet, biblioteca arrojada, o aluno pode acessar, fazer sua pesquisa"* e para concluir sua fala nos diz que: - *"Não sou do tipo que fica da porta para o bureau*[35]*, do bureau para a porta... circulo, estou sempre junto deles, me aproximo mesmo".*

Prof.5 Já trabalhava na escola e participou da 1ª seleção para a Escola de Referência. Pensou muito, *"comecei a sondar, escutei críticas: vai virar escrava da educação; entrei para fazer experiência e ainda estou fazendo".*

A relação com os alunos é com envolvimento: *"como sofremos para ensinar a esses meninos que estão no segundo ano, hoje, o que é uma Escola de Referência; por que não há registro de Escola de Referência na periferia da cidade. Incentivávamos falando que agora eles iam se preparar melhor, [teriam] que estudar mais, incentivá-los para o vestibular".*

[35] Palavra usada para referir-se a mesa do professor.

Essa postura inicial dos professores foi de grande importância para os alunos que se sentiam um tanto temerosos com a mudança, porém orgulhosos e na fala da professora "acolhidos". Sente gosto de trabalhar com aluno "*que acompanha, que demonstra atenção, dá retorno ao que você propõe. Quando ele não vai bem, você chega perto e ele valoriza a sua atenção". "Aquele que você diz tá precisando melhorar e ele melhora".* Diz ter dificuldades para se aproximar *"do aluno que não verbaliza sua dificuldade, você não sabe, às vezes afasta. Sou muito sincero e essa minha sinceridade às vezes machuca, no sentido de dizer que o desempenho não está bom; são 36 alunos em média, são várias realidades [...] e se o professor não sabe o que se passa, se ele não fala..."*

Prof. 5 descreve um traço de sua personalidade, a timidez como um fator de identificação que a faz aproximar de algum aluno ou aluna: "*Como sempre fui muito tímido, aquele que apresenta a questão da timidez me aproxima por identificação". "Sempre fico alerta a esse aluno ou aluna, essa timidez pode ser só uma falta de coragem para falar. E aquele que não fala pode ser visto como o que não dá trabalho e o professor deixa prá lá. Vou ao encontro para ajudar."*

Traz em seu relato as dificuldades encontradas diante do fato de que numa turma os alunos ficaram um tempo considerável sem aulas de sua disciplina. *"Às vezes vejo olhar de indiferença e atribuo a essa falta de base".* Fala do desafio que tem sido para ele dar conta de conteúdos para os quais eles não possuem base, mas que usa de vários recursos para dar conta, estimulando-os. *"Essa falha contribui para o desestímulo"*

Relembra como grandes incentivadores dois professores que teve da disciplina que hoje ensina, era uma professora que sempre *"dava um toque de como eu tinha jeito"* e um professor que *"elogiava as minhas notas, me incentivava e isso foi ficando".* É a favor da "*Pedagogia da Ajuda", "e passar o dia todo com os alunos favorece essa postura. Esta escola tem dois lados interessantes: 1º- Muito puxado, muito cobrado ao aluno e ao professor; 2º- Está contribuindo para uma coisa que está sendo construída para o futuro".*

"Estou aqui porque acredito nisso, estou aqui experimentando ainda"

Prof. 6 ingressou no magistério mais recentemente e veio trabalhar no CERU, participou da seleção para o Programa de Referência em 2010. Sempre desejou trabalhar com os maiores, "*sempre me dei muito bem com os adolescentes; acho que é meu jeito, gosto de conversar com eles, de brincar com eles, de chamar atenção na hora certa e todos me respeitam"*

Não se considera *"rígida ou carrasca como muitos professores, imponho limites na hora certa,* e*u gosto de ser professora, gosto de ensinar, mas a falta de reconhecimento e as condições é que tiram o estímulo".*

Aprendeu, nos seus tempos de estudante, muitos recursos pedagógicos e os aplica hoje com seus alunos, trabalha muito a imaginação, *"faço teatro na sala, faço simulação no computador, todos os recursos que eu tenho eu procuro utilizar para eles entenderem bem".*

Sua percepção é de muita diferença entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. "*Os alunos do fundamental ainda não têm consciência de que precisam estudar, então você vai dar uma aula expositiva e você fala para as paredes". "É incrível a mudança no Ensino Médio, você se assusta"!* Neste caso, se refere ao nível de maturidade: *"Tem alunos que eu ensino agora no 1º ano e que já foram meus alunos na sétima série e quando eles chegam no 1º ano é totalmente oposto, tudo que você fala prestam atenção, propõe atividades e eles estão dispostos a fazer, tem um diferencial muito grande".*

Faz uma analogia de sua experiência com relação ao fato de ter estudado em escola pública e escola particular. Com o fato do CERU ter se tornado Escola de Referência argumenta que: *"diferença para o Programa de Referência existe com certeza, os alunos ficam dois horários, o professor fica mais tempo com eles o fato de ficar mais com o aluno faz com a relação pessoal também aumente, fica mais próxima".*

Prof. 6, de um modo geral, mantém uma boa relação com os alunos e afirma, "*eu me aproximo mais daqueles que se interessam mais, assim, os que ficam na deles eu também procuro me chegar, mas os que me entusiasmam mais são aqueles que eu vou puxando e eles participam cada vez mais e aí eu vou elogiando para que eles continuem*

sempre melhorando. Tento fazer com que aquele que entendeu melhor, que alcançou melhor média ajude o colega que não foi tão bem, muitas vezes não dá para eu ajudar todos individualmente então uso desse recurso solidário".

Considerando os aspectos contratransferenciais, é assim que a professora se coloca: *"é mais fácil para mim me aproximar do aluno mais extrovertido, sem perder a noção de limite. O aluno rebelde, agressivo me afasta, fico apreensiva, com medo da reação dele. Quando vejo que um aluno que já conheço muda de comportamento e fica rebelde, procuro me aproximar para ver o que está acontecendo".*

Para o professor um fator de motivação para os alunos é o desafio: *"quando se sentem desafiados, eles, para mostrarem que são capazes, respondem ao desafio, mostram que podem; isto tem dado certo. Eu também sou assim. Sou desaforada, quando me desafiam mostro que dá certo"!*

Prof. 6 acredita que *"os alunos adolescentes já compreendem mais a importância do estudo e aqui a gente puxa pelos alunos"*. Termina a entrevista dizendo:

"Às vezes, quando estou triste eu gosto de vir dar aula, a gente conversa não só assuntos de conteúdo [da disciplina], a gente conversa, eles falam dos problemas deles, a gente brinca, ri".

Prof. 7 ingressou no magistério há quase 20 anos. No CERU, participou da seleção, pois *"já que a Escola de Referência vinha para o Bairro eu gostaria muito de participar da mudança".* Ultimamente ensinava só no Ensino Médio, *"mas aí os outros professores que chegaram começaram a reclamar e falei para a Diretora, então vamos dividir"*. Hoje, compõe sua carga horária ensinando também no Fundamental.

Fala da sua percepção da diferença das turmas iniciais do Fundamental para o Ensino Médio: *"vejo que no Ensino Médio tem mais como [utilizar recursos], tem mais uma abertura por parte dos alunos no sentido do conhecimento, a gente pode se estender mais, eles vão compreender mais, tem mais receptividade, são mais amadurecidos".* Percebe que os do Fundamental querem mais brincar e os alunos do Programa de Referência são mais comprometidos, argumenta que o próprio sistema exige esse comprometimento; *"se eles tiram 7,5 eles querem fazer recuperação do 7,5. O segundo ano deste ano já pegou o ritmo, já estão estudando, eles têm na cabeça*

deles, estudo, 80% da turma tá no caminho mesmo de se interessar, agora sempre têm aqueles desinteressados. O número de alunos que fica em recuperação é mínimo. A gente nota mesmo".

Relação com os alunos é descrita como "*de um modo geral ótima, muito boa mesmo; eu procuro assim criar um vínculo de amizade, de ir junto, perguntar por que tirou nota baixa, ajudar os que não estão entendendo".*

Acreditamos que essa proposta de trabalho só pode favorecer os vínculos transferenciais e contratransferenciais estabelecidos nesse tipo de relação.

Descrevendo seu jeito de dar aulas afirma: *não sou de chegar e discursar a aula, eu digo e as pessoas [do lado de fora] nem escutam a minha aula, eu sou de ir ali mais perto deles, eles se aproximam, mas eu tenho aquela aula também, discursiva, explicando, mas a maioria não, o meu trabalho é assim mais de formiguinha, construindo juntos, eles vão aprendendo, quando chega na prova eles dão conta; dou um trabalho e eles vão fazendo e eu sou mais de olhar o que eles estão fazendo, não sou rigoroso, nada me estressa. Nem sempre fui assim, aprendi a não me estressar, quando não escutam falo de novo, mando sentar. Quando chego no meu limite, zango e zango mesmo".*

Relata que prefere conquistar o aluno mesmo pela amizade. Por lidar com alunos da periferia *"tenho mais um pouco de cuidado para não me indispor"*.

A falta de respeito é colocada pelo professor como o que mais o incomoda na sua relação com os alunos adolescentes. *"Aquele que não me respeita, esse eu não perdoo não".*

Fazendo uma descrição de si conclui: "*sou muito tolerante, mas quando o aluno exagera mesmo, eu chamo o pai, não discuto com aluno, eles são adolescentes, não têm maturidade, então eu acho que, ficar discutindo, gritando com eles, acho que não é o papel do professor".*

O fato de ensinar filhos de ex-alunos seus leva o Prof. 7 a ter mais carinho; e finaliza dizendo: *"gosto muito da escola e da comunidade, quando venho para cá de*

manhã vou cumprimentando todos os meus ex- alunos indo para trabalhar. Gosto de vir trabalhar".

5.3 – O Corpo discente e professores – as entrevistas com os alunos[36]

Nosso objetivo com essas entrevistas foi buscar entender como os alunos adolescentes, do 1º e 2º anos, da Escola de Referência em Ensino Médio Francisco Madeiros, concebem a relação deles com seu professor ou sua professora.

FR1 fala sobre sua "inspiração" com algumas disciplinas: *"as [...] que me inspiram, fico lá escutando, escutando o que a professora explica".*

Falando das disciplinas que mais gosta FR1 afirma: *"Quero ser arqueóloga, converso muito com o Prof. 7; com o Prof.2 e o Prof. 6 também, porque acho tudo relacionado com o que o Prof 7 ensina, o uso de substâncias para pesquisar fóssil;* de matemática gosto*" porque tem história na origem, e literatura gosto porque me diverte".*

Quando a aluna se refere a essas disciplinas fala de inspiração e de seu encantamento, principalmente pela Profª 7.

A partir do encantamento percebido ao entrevistar FR1, acreditamos, conforme nos afirma Almeida:

> É por efeito da transferência que o aluno se identifica ao professor, fator fundamental para que haja aprendizagem. Entretanto, a paixão transferencial pelo professor deve ceder lugar, em um segundo momento, à paixão pelo conhecimento [...] Os entraves dessa passagem, no entanto, existem, pois o aluno pode ficar aprisionado pelo viés transferencial, privilegiando sua paixão ambivalente pelo professor e relegando a um segundo plano o interesse pelo conhecimento. (Almeida, 2002)

O modo como o professor ou a professora possa responder ao laço transferencial será sempre de grande importância para que o aluno não fique aprisionado

[36] Usamos letras e número para garantir o anonimato dos alunos e alunas, sendo que as letras referem-se ao gênero e a inicial de um nome fictício e o número às respectivas séries que cursam.

no encantamento (por seu mestre) e possa efetuar a passagem, liberando seus investimentos libidinais para realizar a aprendizagem.

No relato de FR1, aparece que na 5ª série não gostava muito de estudar, conheceu o Prof. 7 que sempre explicou tudo; fiz um trabalho para a disciplina dele; *"meu trabalho foi uma maquete sobre as Pirâmides e tirei o primeiro lugar na apresentação". "Ele ensinou até a sétima série, mas na oitava se tivesse alguma dúvida procurava-o para ajudar".*

Percebemos que essa aluna tem grande facilidade de construir relações transferenciais positivas com seus professores. O importante é que os professores não se apoderem desse lugar idealizado onde, por vezes, os alunos os colocam. Este lugar do Sujeito suposto Saber[37].

O relato de FR1 sobre a passagem da oitava série para primeiro ano do Ensino Médio é que *"me sinto mais solta, mais segura, antes tinha medo de me relacionar; o que as pessoas achariam de mim, esta era a principal questão. Estou mais madura, comecei a namorar, voltei mais para os estudos".*

Essa colocação da aluna coincide com a de alguns professores que comungam dessa mesma ideia; registram como grande diferença, a passagem do Ensino Fundamental para o Ensino Médio.

FE1 descreve sua família como sendo rígida com horários e regras quanto ao uso de Internet, disciplina para estudos em casa, dando-nos uma mostra de que valorizam a importância dos limites.

Mora com a avó; *"sou criada por ela desde pequena; não gosto de minha mãe não. Não me encontro com ela"*. FE1 gosta muito de internet, tem em casa e é bem controlado, *"minha tia toma conta e vovó também controla, uso em horários determinados".* O pai é o mais exigente, *"coisa de pai, pede para ver notas"*; a avó é

[37] A posição de semblante de Sujeito-suposto-Saber, em Lacan tem a ver com a transferência, pois supõe que haja, de uma parte, alguém que demanda e, de outra, alguém suposto saber sobre o que é demandado. [...]A relação transferencial ocorre, também, no campo das relações entre educador e professor-aluno, em que a demanda de saber do aluno se dirige ao professor, no lugar do suposto-Saber. A posição de semblante indica, no entanto, tratar-se tão somente de uma suposição, de um lado, e, do outro, de um "faz-de-conta", de modo que tanto o analista quanto o educador não podem ocupar, de fato, narcisicamente, o lugar que lhes é suposto pelo outro. (ALMEIDA E PAULO, 2009, p. 64)

que vem nos plantões pedagógicos da escola, o pai não vem porque seu trabalho não permite.

Os limites que permeiam os laços familiares dão a FE1 uma organização tal que na escola a aluna diz que prefere os professores mais *"rígidos"*.

O professor com o qual se dá melhor é o Prof. 6 *" é o que explica melhor, mais claro, explica com mais facilidade, gosto mais do seu jeito ; identifico mais com o professor mais rígido, se o professor levar na brincadeira eu não vou aprender. O Prof. 6 é que cobra mais; é o preferido, só ele é meu amigo"*[38].

Das palavras de FE1 podemos inferir o tipo de relação transferencial como de efeito positivo.

Sobre a passagem da infância para a adolescência considera *"melhor a adolescência porque quando se é menor somos menos exigente, agora já adolescente é mais exigente; não é qualquer coisa que está bom. Escolhemos mais as roupas, os tênis". "Tudo que peço, eles me dão; peço tênis de 400,00 e me dão, sempre quem me dá é o meu pai; no outro mês ele traz calça, ou casaco e blusa, ele sempre traz".*

Constatamos na fala da aluna a questão colocada por Outeiral (2005), de que a globalização, pela facilidade e rapidez dos meios de comunicação cria desejos idênticos. O tênis caro, portanto "de marca", pode ser "objeto de desejo" tanto na classe média alta de qualquer país ou na periferia de uma cidade do interior.

Outro aspecto da entrevista com FE1, que valorizamos em nossa escuta, foi como a aluna trouxe a questão da morte. *"Tenho febre reumática, problema no coração, essas coisas... aí tenho que tomar remédios. Às vezes tenho crise, sinto mais dor na perna; já afetou o coração, tenho que ter cuidado, mas não ligo não. Se eu morrer, não vou saber mesmo"!*

Tomamos como base para argumentar o discurso da aluna um artigo de Jerusalinski "Adolescência e Contemporaneidade", no qual, entre outras coisas, o autor faz uma articulação com a passagem pela adolescência como um momento de

[38] Para ficar coerente com a opção do uso do gênero masculino tanto para Professor quanto para Professora fez-se necessário, em alguns casos, alterar a transcrição das falas dos alunos e alunas.

sofrimento resultado da "perda de proteção"; articulando o sujeito adolescente nos tempos atuais e o consumismo como se "o modo de consumirmos decide o nosso destino". Tudo muito banalizado. Interroga-se: "como algo tão importante como nossa vida pode estar ligado a tal banalidade"?

Na vida cotidiana, dos tempos atuais, percebemos tanto a banalização das vidas como da morte. Há um certo estado de indiferença, perdeu-se o valor trágico das coisas: "Morrer tem se transformado quase num dado técnico".

FV2 estuda no 2º ano. Ficou órfã de mãe aos oito anos, e ela e mais dois irmãos foram *"criados"* pela avó. Atualmente cuida do irmão menor, do segundo casamento do pai, para a esposa trabalhar. Demonstra ser responsável e madura, quis ser entrevistada, nos pareceu que queria mais um espaço para ser escutada na sua história.

O espaço escolar também é um ambiente da escuta. Segundo Cerezer (2005, p.72) o ato educativo ativo, requer [também] do professor a habilidade de regredir ao nível do seu aluno para compreendê-lo e, simultaneamente, manter-se no lugar do (outro) adulto na relação.

A aluna está grávida[39], relata que foi um pouco difícil para ela falar com os professores porque é solteira *"mas estou de casamento marcado".*

O fato de ter sido co-responsável pela *"criação"* dos irmãos quando se deu a morte da mãe e atualmente continuar cuidando do irmão do segundo casamento do pai, nos parece que pode ter concorrido para a realização de seu desejo de engravidar – agora cuidará de seu próprio filho.

O vínculo transferencial estabelecido com professoras e professores é bom, *"todos têm consideração comigo".* Especialmente com o Prof. 3 a relação é de *"proximidade, tem a ver com o jeito dele falar com os alunos, mais calmo; sabe*

[39] Embora gravidez na adolescência não seja nosso foco nesse trabalho, entendemos que já não nos prendemos mais ao enfoque tradicional que relaciona a gravidez na adolescência como indesejada e conseqüência da desinformação sexual. Acreditamos na importância de se pensar a questão pela via "do significado individual da gravidez, que corre paralelo ao desejo universal de ter ou não ter um filho, bem como a noção de uma "gravidez social" determinada por fatores culturais e psicológicos que particularizam o significado da maternidade em adolescentes [...]". (Dadoorian, 2003)

aconselhar, conversa sobre a vida da gente, chama prá conversar um pouco na sala, o Prof. 7 também que é muito acessível".

A posição de disponibilidade e acolhimento desses professores é compatível com a noção de "contratransferência primordial" já descrita anteriormente.

Os cuidados com a aluna também se fazem ver na postura da família com relação à escola; a avó, o pai, o tio, todos acompanham seus estudos, "*vêm no plantão pedagógico e tudo".*

A gravidez de FV2 parece ter sido acolhida de forma tranqüila pelos familiares e pelos professores, possibilitando a ela, passado o susto inicial, tranqüilidade para planejar a continuação de seus estudos. Mesmo com o nascimento do bebê não pretende *"passar para a noite".* Quanto a seu projeto de estudo para o 3º ano não vê dificuldades maiores, *"meu pai já se comprometeu em colocar uma pessoa para me ajudar".*

MW1 foi convidado para participar da entrevista fora do espaço da sala de aula, o que acatou prontamente, assim como o colega que o acompanhava.

A mãe, quando veio assinar o TCLE ficou feliz por ele participar da entrevista, ela viu como algo de positivo, uma vez que sempre que vem à escola é por questão de indisciplina do filho.

Ao iniciarmos a entrevista MW1 afirma não ficar *"à vontade no colégio, não gosta, não se sente bem; por opção própria não estudaria aqui, está por pressão dos pais".*

Falando sobre a sua adolescência MW1 relata: "*Acho que é complicado para toda pessoa, quando você é menor a mãe cuida de você,[quando já se é adolescente] vai para a rua convive com certas coisas que só a vida ensina".* Quando criança era mais quieto, atualmente na escola é mais *"virado". "Queria voltar a ser criança, é tudo mais fácil. Ainda não sou adulto e queria voltar a ser criança".*

Dessa fala podemos deduzir a referência à questão do luto na adolescência; percebemos um ar de saudosismo dessa época em que era a mãe quem cuidava dele.

Hoje sou *virado* [40] *e agitado, alegre, mas tenho momentos de tristeza também quando me fazem raiva ou querem me usar, essa tristeza acontece mais na rua.*

Essa maneira como MW1 se define está de acordo com o que temos discutido com relação à dinâmica conturbada do processo de adolescer que pode ir desde a relação com o próprio corpo até a inserção no mundo adulto e o reconhecimento social. Momento de abandonar antigos padrões de relacionamento para desenvolver novas formas de relacionar-se. As transformações psíquicas se fazem presentes e o sujeito adolescente se vê levado a lidar com a perda de sua condição infantil tal como na fala de MW1 *"quando você é menor a mãe cuida de você".*

A rua é o lugar onde ele sente tristeza, é na rua também que ele "*convive com certas coisas que só a vida ensina"*.

A relação com os professores é vivida, em alguns momentos, com desconfiança; diz que os professores pegam pesado, o que significa para ele *"botar muito assunto e na prova – casca de banana – enganam você, vai por um caminho na prova e a resposta é outra"*. Considera-os muito *"rígidos* na *disciplina, cobram muito, pegam pesado e são sérios"*.

Acrescentando às considerações que o aluno faz a seus professores e professoras, ao que ele traz como a recomendação mais constante de sua mãe *"cuidado com a vida menino"*, deduzimos que para MW1 existe dificuldade para acatar as normas, a autoridade e a lei materializadas no espaço social da escola, o que dificulta o estabelecimento de um laço transferencial com os professores. Entretanto, reconhece que os professores "*explicam muito bem"* e tem uma professora com a qual confessa que *"se precisar ficaria à vontade para conversar com ela"*. É interessante notar que a disciplina que essa professora ensina é uma das que ele menos gosta e também que ele já teve outra professora [da mesma disciplina] "*que foi a que eu achei a mais legal de todas até agora"*. Constatamos, a partir daí, o que FREUD (1914) já anunciava como sendo mais importante para o aluno não o conteúdo em si que o professor ensina, mas o seu estilo, a sua "personalidade".

[40] Significa ser muito levado, travesso; ao se tratar do sujeito adolescente na escola, está referido àquele que não respeita as normas, o aluno indisciplinado.

MA2 estuda no CERU desde a 6ª série: *"gosto da escola, do período semi-integral*[41] *e também pelo ensino"*; continua a fala: "*no começo não queria, achava muito puxada, mas, agora valorizo ...mas é meio chato a rotina"*. A oscilação que vemos nessas ideias caracteriza a dinâmica do sujeito e é desta posição oscilante que procura construir seu próprio caminho.

Os professores de exatas lhe despertam sentimentos antagônicos: a um deles se refere assim: "*ensina bem, exige da gente muito, pede para fazer, cobra, ele ensina muito bem. Gostar da disciplina tem a ver com o professor sempre"*. Ao outro se refere como *"professor mais difícil de lidar, mais nervoso é [] qualquer coisa bota para fora de sala, não me identifico com ele não. Muito exigente, mais explosivo, [por] qualquer coisinha assim";* faz o gesto de mínimo com os dedos. *"Não gosto de uma professora de humanas, mas fazer o quê, né? Não posso ser inimigo de professor, não tenho afinidade com ela nem quero ter papo".*

Ao perguntar com qual professor ou professora se sente mais à vontade para conversar, MA2 diz *"não sou muito de chegar no professor e ficar assim conversando não, não sei como chegar neles não. Se for preciso, se for para chegar é o Prof. 3, com ele eu converso mais, ele se abre com a gente, dá liberdade, para conversar com ela, chega, conversa, ela mesma diz se precisar pega pesado. O Prof. 4 é muito calmo, não é de estar toda hora falando alto, berrando, ele é uma pessoa que sabe tirar dúvidas, senta, tira a dificuldade, mas não sou de chegar não".*

MA2 pontua algumas diferenças de sua infância para a adolescência: "*Antes (infância) era melhor, eu era mais dedicado aos estudos, as notas eram melhores. Sempre fui uma pessoa de energia demais e na adolescência, todo mundo fala que se estressa, qualquer coisinha ....era mais calmo, hoje sou mais agitado, mais preguiçoso. Quando era criança a relação com os professores era melhor, brincava, era mais amigável, conversava e brincava mais, mas não era de tá na cola não. Hoje, fico mais distante, não sei por que, não tenho vontade de chegar no professor, só se tiver precisando tirar dúvidas".*

[41] Semi-integral refere-se ao fato de que os alunos só ficam três dias o dia todo.

A predominância de dificuldades para lidar com o adulto, seja os professores ou os pais, toma uma proporção maior para alguns adolescentes como nos demonstra o aluno ao se referir à posição de distanciamento com relação aos seus professores. Consolida ainda mais esta posição ao dizer que *"o que me estressa é estar repetindo sempre a mesma coisa; se for para fazer, faça, não é só ficar ameaçando",* se referindo aos professores e mãe que ficam falando sempre a mesma coisa em tom de ameaça.

FVI2 tem 16 anos, estuda no CERU desde o Ensino Fundamental. Sentiu muita diferença na passagem de Ensino Fundamental para o Ensino Médio, principalmente no Programa de Referência e comenta: *"tem gente que pensa que o programa de referência é só porque come no Colégio e veste uma blusa diferente".* Agora sente que *"referência é diferente, é ser diferente no sentido de melhor para si mesmo".*

A relação com os professores é boa; gosta de vir para a escola, mas às vezes dá preguiça, a mãe não deixa faltar, "nem doente". As disciplinas que têm mais dificuldade são as de exatas e "*às vezes gazeia as aulas, são bons professores, mas mesmo assim não consigo aprender, acho que tenho um problema! Presto atenção, não consigo".*

A aluna prefere as disciplinas da área de linguagem e diz que sua "*aprendizagem é boa; tenho orgulho de falar do Prof. 5, mas tenho vergonha, ele não pode saber disso"!*

Nessa fala de FVI2 percebemos o que Freud já nos apontara em *Reflexões sobre a Psicologia Escolar* (1914), no sentido de que o professor pode despertar no aluno esse sentimento de "orgulho por sua excelência", embora não se possa demonstrar.

Considera que o professor com o qual tem a pior relação, também não vai bem na disciplina que ele ensina.

Ao falar de sua passagem da infância para a adolescência**,** menciona a droga como a pior coisa para o adolescente. Sente saudades da infância. *"Um dia vendo os meninos pequenos brincando de pega-pega, pulando escadinha, você se vê no lugar que já foi seu".*

Hoje compreende que os menores olham para os alunos do Ensino Médio e os vê como os grandões, *"era assim comigo"*. Mas agora que está no Ensino Médio faz projetos para *"fora da escola, mais velha!"*. FVI2 tem um sonho de entrar na Marinha, acredita que a Escola de Referência poderá ajudá-lo. "*Tenho um projeto de vida, um sonho"!*

ML2 está no 2º ano; estuda no CERU desde a 5ª série, não se lembra da outra escola onde estudava. Trabalha com o pai aos sábados, o que possibilita a ML2 administrar seu próprio dinheiro.

A relação com as pessoas, incluindo os professores, não é de muita proximidade. *"No início da adolescência era mais chato, malcriado, respondão, meus pais reclamavam, meu pai era mais acessível e minha mãe mais chata".* Talvez, por ser mais amadurecido, até por já estar trabalhando, esse aluno parece ser mais exigente consigo e com os outros; em mais de uma situação, na etapa da observação, pudemos constatar algumas posturas que denunciavam essa exigência.

Tem mais afinidade com o Prof. 6, *"ele é mais legal"*, o que brinca mais . *O Prof. 5 é muito sério, quer ver tudo muito certinho; quer ver a gente sabendo de tudo, querendo que passem no vestibular".* O aluno se refere ao fato de que os professores cobram muito, o que nos parece ligado ao fator "Escola de Referência"; *"somos muito cobrados porque os professores querem o melhor prá gente. Às vezes não me interesso direito".*

A posição do professor de "saber" o que o aluno precisa aprender - para passar no vestibular - por exemplo, pode vir a ser um entrave no processo ensino aprendizagem; levando o aluno a um distanciamento tanto do professor quanto do conteúdo a ser aprendido.

A forma como o professor responde à transferência com efeitos negativos, que poderá surgir, será de grande importância para que o aluno possa reverter a situação (do desinteresse) e investir no trabalho de aprender o conteúdo.

Entendemos que é difícil para o professor, suportar, narcisicamente falando, a conduta do aluno não se interessar por aquilo que ele "precisa" ensinar.

Para ML2 as matérias do Ensino Fundamental eram mais fáceis, *"eu era mais preguiçoso; no Ensino Médio é mais sério, sou mais comprometido. Pretendo fazer faculdade de Biologia ou Engenharia Química"*. Continua sua fala evidenciando a importância da escola; "*escola de referência é um privilégio, vai ficar marcado, referência faz a diferença*[42]*; é cansativo, mas já acostumei, fazemos simulados no horário de aulas.*

O discurso do aluno reafirma o significado da "Escola de Referência em Ensino Médio Francisco Madeiros" na comunidade, representando para todos, alunos, pais, professores, a possibilidade de mudanças. Agora se pode falar com mais propriedade sobre as chances de se ingressar na Universidade. ML2, que já segue os passos do pai na carreira profissional, começou a trabalhar com quinze anos; vislumbra a possibilidade de seguir carreira universitária de Biologia ou Engenharia Química.

5.4 – Discussão dos resultados

Com o objetivo de oferecer ao leitor um quadro sistemático dos conteúdos mais significativos que se evidenciaram nas entrevistas, faremos uso da Análise de Conteúdo, tal como proposta por Bardin (1977). Segundo a autora, a Análise de Conteúdo se caracteriza por

> um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações. (Bardin, 1977, p. 31)

Segundo Minayo (2007, p. 303), a expressão mais comumente usada para representar o tratamento dos dados de uma pesquisa qualitativa é a Análise de Conteúdo e Bardin (1977, p. 32) nos diz que sua aplicação abrange um campo muito vasto destacando que "em última análise qualquer comunicação, isto é, qualquer transporte de significações de um emissor para um receptor, controlado ou não por este, deveria poder ser escrito, decifrado pelas técnicas de análise de conteúdo".

[42] "Referência faz diferença" já é um slogan usado nesta escola.

Os conteúdos expressos nas entrevistas com os professores foram agrupados segundo os eixos temáticos levando aos núcleos de sentido assim relacionados:

QUADRO 2 – ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES

	EIXOS TEMÁTICOS	NÚCLEOS DE SENTIDO
1	A construção do percurso como professor.	* Identificação com uma professora. * Por gosto àquilo que faz; reconhecimento de que existem altos e baixos, nem sempre se faz o que se quer. * Se deu por experiência em diferentes realidades. * Trajetória como estudante do início até a pós-graduação em Escolas Públicas. * Incentivo de professores que teve.
2	O que facilita a sua relação com o seu aluno.	* Professor sério cria admiração e respeito. * É preciso incentivo e amadurecimento. * Ligação forte com os alunos. * O horário maior facilita o bom relacionamento. * Envolvimento, identificação. * Aluno interessado e extrovertido sem perder a noção de limites. * Vínculo de amizade.
3	Dificuldades na relação com o seu aluno adolescente.	* Aluno "tirar gracinha" é a maior perturbação, alunos que estressam o professor. * Os mais resistentes à aprendizagem. * Aluno que não verbaliza a sua dificuldade. * A rebeldia e a agressividade. * A falta de respeito.
4	O significado da Escola de Referência Francisco Madeiro.	* Desafios. * Proposta melhor, cuidado maior. * Corresponde às expectativas. *Dois lados interessantes: ser muito cobrado ao aluno e ao professor e está contribuindo para o futuro. * Relação pessoal com os alunos mais próxima favorecida pela carga horária maior. Bem estar. * Alunos mais comprometidos. Prazer em trabalhar.
5	Ser professor do Ensino Médio.	*Existe uma diferença do primeiro para o segundo ano. * A mudança de nível é incrível. * Os alunos estão mais resolvidos, não estão tão à flor da pele. * A grande maioria já sabe para onde vai. * Uso da Pedagogia da Ajuda. * Maturidade e mais disposição. * Diferencial muito grande. * Maior compreensão. *Mais receptividade para os conteúdos acadêmicos.
6	Como vê a Escola para	*Falta de compromisso dos pais.

	a comunidade.	* Contribuição para o futuro. * Só vem à escola as famílias dos bons alunos. * Carinho ao ensinar filhos de ex-alunos.

Os conteúdos expressos nas entrevistas com os alunos adolescentes foram também agrupados segundo os eixos temáticos (levando aos núcleos de sentido), assim relacionados:

QUADRO 3 – ENTREVISTAS COM OS ALUNOS

	EIXOS TEMÁTICOS	**NÚCLEOS DE SENTIDO**
1	Relações estabelecidas com os professores	*Facilidade em construir relações positivas. * Melhor com o professor que explica melhor. *Vínculo bom. * Desconfiança. *São rígidos e sérios. * Distanciamento. * Boa.
2	Envolvimento com as disciplinas ensinadas.	*Tem a ver com o professor que ensina melhor. * Responsabilidade. * Gostar da disciplina tem a ver com o professor. * Dificuldades nas exatas. * Muita cobrança. *Perda de interesse.
3	Passagem da infância para a adolescência.	* Mais segurança e maturidade. *Mais solta. * Adolescência é melhor. *Exigência maior. * Orfandade levou a ajudar “criar” os irmãos menores. * Mais “virado” na escola. * Medo. * Droga - pior coisa para o adolescente. *Maior comprometimento com os estudos no Ensino Médio.
4	Sobre limites.	* Controle do uso da internet pela família. *Identificação com o professor mais rígido. * Dificuldades de acatar normas. * A mãe não deixa faltar aulas “nem doente”. * Trabalho. *Administração do próprio dinheiro.
5	A problemática dos lutos na adolescência.	* Banalização da morte. * Quando se é criança a mãe cuida. * Desejo de voltar a ser criança.

		* Saudades da infância.
6	O sentido da Escola para a si.	* Mais estudo. *Comprometimento. * Difícil. * Por opção própria não estudaria nesta escola, pressão dos pais. * Valorização da Escola em período semi-integral. * É diferente. * Facilitação para um projeto de vida. *Um sonho. * Privilégio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

> "Se a psicanálise pode contribuir, de alguma forma, com o campo da educação é apontando para a necessidade de uma postura reflexiva sobre a tarefa educativa, que supõe uma re-significação, a ser feita pelo professor, de sua atuação junto aos alunos" (ALMEIDA, 1999, p.64) [43]

Constatamos em nossa escuta dos professores como a história de cada um contribui para a construção de seu ofício – a professoralidade - como foi descrita nesta dissertação. Todos os entrevistados, em algum momento, voltaram a seu tempo de aluno ou aluna adolescente.

Deduzimos através de suas falas, uma relação com seus alunos e alunas adolescentes na qual se fazem presente vínculos, o que nos indica uma resposta contratransferencial facilitadora ao processo de aprendizagem.

Alguns professores em suas narrativas levantaram a importância do limite, entendido, conforme Outeiral (1994), como sendo o espaço possível ou passível do uso da criatividade, do estreitamento de vínculos, apresentando o limite não como "o não pode", o "proibido", mas como o espaço possível de se exercer a espontaneidade podendo contar com um continente, quer dizer com alguém, nesse caso o professor ou professora, que apresenta ao aluno adolescente até onde ele pode ir.

Outro aspecto relevante encontrado na fala de alguns professores foi com relação à identificação: por exemplo, aquele que diz que se aproxima do aluno ou aluna tímida porque sabe como foi difícil viver isso na sua própria adolescência dentro da escola; tem aquele que diz que o desafio sempre foi mola propulsora para seu desempenho, por isto acredita que assim será para seu aluno ou aluna e, ainda, o outro que espera de seus alunos e alunas comportamentos e valores condizentes com os que ele próprio tivera na sua adolescência e que foi passado pelos pais; a esse respeito é

---

[43] Citada por CEREZER, C. **A escuta do mal-estar na sala de aula : um ensaio sobre psicanálise e educação na atualidade.** In CEREZER, C. & OUTEIRAL, J. **O Mal-Estar na Escola.** Rio de Janeiro: Ed. Revinter. 2005.

significativa sua fala: "sinto com *as mãos atadas com relação a trabalhar com os pais"* e os pais sendo "analfabetos", mesmo as *"tarefas do livro"* os alunos não dão conta de fazer o que o desestimula passar tarefa para a casa. Escutamos destes professores a esperança de um ideal de alunos que perpassa o "como fomos", no sentido de buscarem nos alunos algum traço identificatório.

O cuidado e o acolhimento aparecem como funções educativas nas palavras dos professores quando se referem à "*Pedagogia da Ajuda"*, ao "*recurso solidário*" ou como diz o Prof. 3: *"cuido dos alunos fora e dentro da escola [...] tento de tudo para ajudar. Ser professora é muito mais, não dá para não se envolver".*

Figueiredo (2009, 135) ao falar das dimensões do cuidado com o outro aponta como agentes de cuidados os pais e o professor, entre outros, identificando duas funções primordiais do cuidado: a do holding (sustentação; Winnicott) que nos garante a continuidade da existência, e a de containing (continência; W.Bion) que nos proporciona as experiências de transformação.

Acreditamos que é desta perspectiva que os professores entrevistados atuam na sua "práxis" quando se fala em "cuidar", dentro do contexto da Escola de Referência Francisco Madeiros.

A contratransferência é a resposta à transferência, aqui referida à transferência do aluno ao seu professor Que sentimentos o aluno ou a aluna é capaz de despertar-lhes?

As respostas contratransferenciais dos entrevistados apontaram, na sua maioria, para uma postura de favorecimento a uma boa relação professor-aluno adolescente facilitando o processo de aprendizagem. Mencionaram a amizade, o cuidado, uso de "recurso solidário", como sendo afetos norteadores de suas práticas.

De um modo geral, o professor não encontra em sua formação possibilidades de discutir sentimentos como raiva, medos ou qualquer outro sentimento aversivo ao aluno. Aprende que deve ter como compromisso político-pedagógico na educação do aluno, o dever de valorizá-lo, respeitá-lo, aumentar sua autoestima, "nem sempre é explícita a mensagem de que é dever do professor amar seus alunos, mas há uma

mensagem tácita de que não se pode odiar" afirma OYAMA, em seu artigo "Angústia e Ódio na Relação Professor e Aluno.

Entretanto, se o professor reconhece em si tais sentimentos e encontra, de alguma forma, espaço para falar deles haverá possibilidades de um bom andamento do trabalho pedagógico com o aluno ou aluna que suscita tais sentimentos.

Alguns casos apareceram nas entrevistas denunciando alguns desses sentimentos descritos acima, como por exemplo, o amedrontamento diante do aluno conforme a fala de um professor: *"O aluno rebelde, agressivo me afasta, fico apreensiva, com medo da reação dele".* Na fala de outro professor escutamos o relato de que prefere conquistar o aluno pela amizade. Por lidar com alunos da periferia *"tenho mais um pouco de cuidado para não me indispor"*. Ou ainda o professor que diz que se sente com *"as mãos atadas com relação a trabalhar com os pais"*, e ainda *"menino que passa a aula com a cabeça abaixada, está na referência forçado"*.

Alguns professores concordam que o maior tempo na escola favorece laços mais sólidos conforme a fala do Prof. 6 *"Às vezes quando estou triste eu gosto de vir dá aula, a gente conversa não só assuntos de conteúdo de biologia, a gente conversa, eles falam dos problemas deles, a gente brinca, ri.*"

Ressaltamos como, de um modo geral, os professores disseram lidar com as vicissitudes do dia a dia no espaço escolar, ou seja, com as "mazelas" da escola criando possibilidades e buscando soluções, cuidando para atenuar aquilo que pode dificultar a relação professor-aluno adolescente e a "difícil tarefa de educar". [44]

Das entrevistas com os alunos adolescentes podemos inferir que a maioria deles apresenta um melhor desempenho naquelas disciplinas com as quais mantém um bom relacionamento com os professores, evidenciando a importância da transferência positiva. Contudo, entendemos que é preciso também ter cuidado para manejar a transferência quando ela se apresenta como positiva, pois é possível que ela venha a ter seus efeitos negativos. A esse respeito fala uma aluna de seu estado de "encantamento", em especial com um professor, referindo-se a outros como os que a "inspira" a

[44] "Educar é cuidar: subsídios para responder aos desafios da Educação no mundo contemporâneo". ROCHA, Z. 2011

"diverti", há este perigo; faz-se necessário lembrar que há o risco de que o professor se aprisione nesta posição que o aluno possa colocá-lo, alerta que nos traz Almeida (2002): *É por efeito da transferência que o aluno se identifica ao professor, fator fundamental para que haja aprendizagem. Entretanto, a paixão transferencial pelo professor deve ceder lugar, em um segundo momento, à paixão pelo conhecimento.*

Da parte do aluno poderá haver também tal risco de aprisionamento pelo "viés transferencial", levando-o a dar mais importância ao encantamento pelo professor, dificultando deslizar seu interesse para o conhecimento para a aprendizagem. A maneira como o professor se comportar diante dessa transferência maciça determinará a passagem do encantamento por ele para o "trabalho de aprender".

Identificamos na fala "*se o professor levar na brincadeira eu não vou aprender",* que alguns alunos se referem aos professores que cobram mais ou, na fala deles "puxam" mais, porém sempre com afetividade; como "*o Prof. 4 que é muito calmo, não é de estar toda hora falando alto, berrando, ele é uma pessoa que sabe tirar dúvidas, senta, tira a dificuldade",* como os que mais facilitam o processo de aprendizagem.

A transferência com efeitos negativos aparece mais claramente em dois casos quando os alunos dizem, por exemplo, que a professora com a qual se relaciona pior, *"nessa disciplina vou mais ou menos"* ou "*não gosto do [...] mas fazer o quê né? Não posso ser inimigo de professor, não tenho afinidade com [...] e nem quero ter, não quero ter papo.*

Registramos alusões de opção pelo distanciamento dos professores como sendo "preferência" de alguns alunos. Mesmo a aluna que fala do orgulho que sente pelo professor diz que ele não pode saber disso, ou ainda o que se refere ao fato de que *"quando era criança a relação com os professores era melhor, brincava, era mais amigável, conversava e brincava mais, [...] hoje, fico mais distante não sei por que, não tenho vontade chegar no professor, só se tiver precisando tirar dúvidas".* Outra fala nesse sentido é *"não sou muito de chegar no professor e ficar assim conversando não, não sei como chegar neles não".*

Os alunos argumentaram não saberem porque são assim, e não sabem mesmo. Mas Freud já apresentava algumas razões desde o texto *Reflexões sobre a Psicologia Escolar* no qual afirma que para os alunos, o professor ocupa o papel de "pai substituto", o que explica o fato de tornarem-se alvos de ambigüidades de sentimentos. Outros autores continuam argumentando na mesma linha de pensamento as dificuldades apresentadas, de um modo geral, pelo sujeito adolescente ao relacionar-se com um adulto que comporta para ele toda uma representação; é um momento em que há uma confusão de papéis, pois o adolescente que não é mais criança e não sendo ainda adulto, tem dificuldade em se definir nas diversas situações de seu contexto social, neste caso a escola.

A referência ao processo do luto no sujeito adolescente surgiu, nas entrevistas, quando se referem à passagem da fase infantil para a adolescência: "*Acho que é complicado para toda pessoa, quando você é menor a mãe cuida de você,[quando já se é adolescente] vai para a rua convive com certas coisas que só a vida ensina"; "queria voltar a ser criança é tudo mais fácil. Ainda não sou adulto e queria voltar a ser criança"; "um dia vendo os meninos pequenos brincando de pega-pega, pulando escadinha, você se vê no lugar que já foi seu"*.

Foi importante constatar que no nosso universo pesquisado pudemos encontrar características que podem ser comuns a qualquer sujeito adolescente, quer ele seja de uma grande cidade de um país desenvolvido, quer ele seja de uma cidade do interior de Pernambuco. Alguns casos nos chamaram atenção: a gravidez na adolescência e a questão do consumismo nos tempos contemporâneos conforme colocado por uma aluna que pede e ganha tênis "de marca", tal qual adolescentes classe média alta de Boston ou Chicago citado por Outeiral (2005, p. 88). Outra fala nos convoca a pensar no que há de comum nesses sujeitos; estamos nos referindo ao tédio ou tristeza: "*sou agitado, alegre, mas tenho momentos de tristeza também quando me fazem raiva ou querem me usar. Essa tristeza acontece mais na rua"*. Na rua onde esse mesmo aluno disse ser o lugar que tem que aprender sozinho as coisas da vida.

Entendemos como Outeiral e Cerezer, (2005 p. 67) que "é desta psicanálise que escuta o discurso e lê a realidade" [...] que há possibilidade de articulação no cotidiano da escola.

Dificuldades sempre existirão na tentativa de articulação entre a Psicanálise e a Educação, buscaremos avançar com outros projetos na mesma vertente ora trabalhada. Certamente mais dúvidas e questões surgirão, entretanto acreditamos que, a partir desses questionamentos e dúvidas possamos criar possibilidades de novas articulações ainda que estejamos cientes dos desafios a serem enfrentados.

REFERÊNCIAS

ABERASTURY, A. e KNOBEL, M. **Adolescência Normal.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

ALBERTI, S. **Esse sujeito adolescente.** Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1996.

ALMEIDA, S. F. C. de ; PAULO, T. S. Psicanalisar e Educar: o estilo e a sublimação como produções do sujeito em sua relação com a cultura**.** In: COHEN, R. H. P. **Psicanalistas e Educadores** – tecendo laços. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009.

ALMEIDA, S. F. C. de. **Psicanálise e Educação: algumas observações e hipóteses sobre uma (im)possível conexão.** An. 3 Col. LEPSI –IP/FE – USP, 2002. Disponível. em http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032001000300011&script=sci_arttext Acesso em 05/06/2010, 09:00h.

ANDRADE, F. C. B. Educação e conflito: contribuições da Pedagogia Institucional para a gestão competente da violência na escola. In: ANDRADE, F. C. B & CARVALHO, M. E. P. **Instituir para Ensinar e Aprender –** Introdução à Pedagogia Institucional. João Pessoa: Universitária da UFPB. 2009.

ANDRADE, T. A. B. de. **A Contratransferência na clínica psicanalítica.** 101f. 2009 (Dissertação). Mestrado em Teoria Psicanalítica. Programa de Pós-Graduação em Teoria Psicanalítica. Instituto de Psicologia. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.

ANDRÈ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar.** 3. Ed. Campinas – SP: Papirus, 1995.

BARATTO, G. **Genealogia do conceito de transferência na obra de Freud**. Estilos da Clínica. Vol.15, nº 1, 228-247. 2010. Disponível em www.revistasusp.sibi.usp.br Acesso em 10/02/2011

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, LDA. 1977.

BIRMAN**,** J. **Adolescência sem fim? Peripécias do sujeito num mundo pós-edipiano.** Destinos da Adolescência. Rio de Janeiro: 7 letras. 2008.

BRISO, C. B. et al. **O papel do Professor: guiar a aprendizagem.** Disponível em: www.veja.abril.com.br/noticia/educacao. Acesso em 20/10/2011, 20:00h.

CARDOSO, R. M. **Angústias da Adolescência.** Entrevista ao Jornal do Brasil, Caderno B, Rio de Janeiro, setembro de 2002.

CALLIGARIS, C. **A Adolescência.** São Paulo: Publifolha, 2011, (Folha Explica)

CEREZER, C. A escuta do mal-estar na sala de aula: um ensaio sobre psicanálise e educação na atualidade. In: CEREZER, C. & OUTEIRAL, J. **O Mal-Estar na Escola.** Rio de Janeiro: Revinter. 2005.

_____. A Escola Sobrevive à Pós- modernidade**?** In: CEREZER, C. & OUTEIRAL, J. **Autoridade e mal-estar do educador**. São Paulo: Zagodoni, 2011.

COUTINHO, G. L. A adolescência na contemporaneidade: ideal cultural ou sintoma social. **Pulsional** – Revista de Psicanálise. Ano XVII, n. 181, março, 2005.

CRUZ, R. D. **O luto adolescente.** CONGRESSO Internacional de Psicanálise e suas conexões. O adolescente e a modernidade**.** Tomo III. Rio de Janeiro, 1999.

DADOORIAN, D. Gravidez na adolescência: um novo olhar**. Revista Psicologia: ciência e profissão**. V. 23, n.1. Brasília, março/2003.

DA POIAN, C. Rio de Janeiro. Os Novos Caminhos da Identificação**. Cadernos de Psicanálise**. CPRJ- Ano 24, número 15, 2002.

DAVINE, J. Um amor inconsciente: questionando a transferência na escola. Série Seminários: **Psicanálise e Educação**: em busca de tessituras grupais. **Revista Espaço Pedagógico**. São Paulo: 1998.

DIAS, H. M. **Contratransferência**: um dispositivo clínico psicanalítico. 151f. 2007. (Tese) Doutorado em Psicologia. Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Clínica, do Núcleo de Psicanálise, Laboratório de Psicopatologia Fundamental. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: PUC-SP, 2007.

_____. **Contratransferência: uma questão fundamental da clínica psicanalítica**. São Paulo: artigo, 2007.

DORON, R. & PAROT, F. **Dicionário de Psicologia.** São Paulo: Ática. 1998.

DUFOUR, D. R. **A arte de reduzir as cabeças**. Rio de Janeiro: Cia de Freud – 2005.

EMMANUELLI, M. A clínica da adolescência. In: CARDOSO, M. R. e MARTY, F. (Orgs.) **Destinos da Adolescência**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2008.

FÉDIDA, Pierre. **A Clínica psicanalítica:** estudos**.** São Paulo: Escuta, 1988.

FIGUEIREDO, L. C. **Psicanálise:** elementos para a clínica contemporânea. São Paulo: Escuta, 2003.

_____. **As diversas faces do cuidar**: novos ensaios de psicanálise contemporânea. São Paulo: Escuta, 2009.

FREUD, Sigmund [1893 -1895]. Estudos Sobre Histeria. In: **Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Vol. II. Rio de Janeiro: Imago, 1989.

_____.[1900]: A Interpretação dos Sonhos. In: **Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Vol. V. Rio de Janeiro: Imago, 1989.

_____. 1905 [1901]: Fragmentos da Análise de um Caso de Histeria. In: **Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud,** vol. VII. Rio de Janeiro: Imago, 1989.

_____. [1905]: Três Ensaios sobre a Teoria da Sexualidade. In: **Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud,** vol.VII. Rio de Janeiro: Imago, 1989.

FREUD, Sigmund. 1909 [1908]: Romances Familiares**.** In: **Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**, vol. IX. Rio de Janeiro: Imago, 1989.

_____. [1912]: A Dinâmica da Transferência. In: **Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**, vol. XII. Rio de Janeiro: Imago, 1989.

_____. [1912]: Recomendações aos médicos que usam a Psicanálise. In: **Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**, vol. XII. Rio de Janeiro: Imago, 1989.

_____.[1914] Recordar, Repetir e Elaborar. In: **Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**, vol. XII. Rio de Janeiro: Imago, 1989.

_____.1915[1914] Observações sobre o Amor Transferencial. In: **Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**, vol. XII**.** Rio de Janeiro: Imago, 1989.

_____. 1917[1915]: Luto e Melancolia**.** In: **Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**, vol.XIV. Rio de Janeiro: Imago, 1989.

_____. [1920]: Além do Princípio do Prazer. In: **Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**, vol. XII. Rio de Janeiro: Imago, 1989.

_____. [1921]: Psicologia de Grupo e Análise do Ego**.** In: **Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**, vol.XVIII. Rio de Janeiro: Imago, 1989.

_____. 1930[1929]: O Mal estar na Civilização**.** In: Obras **Completas de Sigmund Freud**, vol. XXI**.** Rio de Janeiro: Imago, 1989.

_____. [1937]: Análise Terminável e Interminável. In: **Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**, vol. XXIII. Rio de Janeiro: Imago, 1989.

GUTIERRA, B. C. C. **Adolescência, Psicanálise e Educação:** O Mestre "possível" de Adolescentes. São Paulo: Avercamp, 2003.

HOUAISS, A. **Mini Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

JERUSALINSK, A. **Adolescência na Contemporaneidade**. Disponível em: www.chasqueweb.ufrgs.br Acesso em 21/08/2010, 21:19h.

KESSLER, C. H. O Professor precisa ser um agitador Cultural. Psicanálise e Educação: uma transmissão possível. **Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre**. Publicação Interna. Ano IX. Número 16, julho de 1999.

KROTH, L. M. **O tão difícil rito de Passagem.** Disponível em: www.psicopedagogia.com.br/2004 Acesso em 12/08/2011 às 20:00 h.

KUPFER, M. C. **Freud e a Educação** – O Mestre do Impossível. São Paulo: Scipione, 1992.

LAMY, M. M. I. O Demônio da Puberdade. **Revista Fort-Da – CEPAC** (Centro de Estudos e Pesquisa em Psicanálise com criança), n. 2. Rio de Janeiro, 1992.

LAPLANCHE, J. **A Tina:** a transcendência da transferência. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

LAPLANCHE, J. & PONTALIS, J. B. **Vocabulário de Psicanálise.** Lisboa: Moraes Editores, 1976.

LEBRUN, J-P. **Entrevista concedida à revista Veja.** 9/12/2009, ano 42, número 49.

LINHARES, C. F. – Múltiplos sujeitos da educação: a produção de sujeitos e subjetividades de professores e estudantes**.** In: **Ensinar e aprender:** sujeito saberes e pesquisa. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

MAMEDE-NEVES, A. **Aprendizagem por Identificação.** Rio de Janeiro: CCEAD/PUC, 2005.

MANNONI, O. **Um espanto tão intenso**: a vergonha, o riso, a morte**.** Rio de Janeiro: Campus, 1992.

MATHEUS, T. C. Lugar estrangeiro**. Revista Mente e Cérebro**: Coleção "O olhar Adolescente". São Paulo. Duetto Editorial. n. 1. 2007

MATTOS, E. **O novo poderá emergir na escuta de crianças adolescentes e jovens.** Disponível em: www.appoa.com.br/arquivos/revista 16.pdf. Acesso em 22/03/2011, 14:00h.

MEIRELES, H. M. São Paulo: O essencial que é invisível aos olhos. **Revista Psicologia Brasil**, n. 32. 2006.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 10. Ed. – São Paulo: Hucitec, 2007.

MUSSI, L. I. **O Professor, este estranho em sala de aula, em tempos de ciberespaço ou o Manifesto de Brasília.** Disponível em: www.professorlatuf.blogspot.com/2009_07_01.archive.htlm Acesso em 20/07/2011, 16:00h.

OLIVEIRA, P. H. M. **A Importância da Transferência na Relação Professor-Aluno como Elemento Facilitador, ou não da Aprendizagem no Ensino Médio.** (Monografia) Curso de Especialização. Pós-Graduação Latu Sensu. Currículo e Prática Educativa. PUC-RIO. Rio de Janeiro. 2007.

OUTEIRAL, J. **Adolescer** – Estudos sobre a adolescência**.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

OUTEIRAL, J. & CEREZER, C. **O mal-estar na escola.** Rio de Janeiro: Revinter, 2005.

OYAMA, D. K. **Angústia e Ódio na Relação Professor e Aluno**. Grupo de Pesquisa: DiS - Diferenças e Subjetividades em Educação. UNICAMP. Disponível em: www.anped.org.br Acesso em 21/09/2011, 19:00h.

PALADINO, E. **O adolescente e o conflito de gerações na sociedade contemporânea.** São Paulo: Casa do Psicólogo. 2005.

PALHARES, M. C. Transferência e contratransferência: a clínica viva. **Revista Brasileira de Psicanálise,** v. 42, n. 1, 2008. p. 100-111.

_____. Adolescência: família, escola e vida. **Boletim Científico da Associação Psicanalítica de Nova Friburgo,** ano II, Nova Friburgo-RJ, 2001.

PENHA, L. e MELO, R. Algumas pontuações sobre as relações entre Escola e Violência. **Boletim Científico da Associação Psicanalítica de Nova Friburgo,** ano II, Nova Friburgo-RJ, 2001.

PEREIRA, M. V. Nos supostos para pensar formação e autoformação: a professoralidade produzida no caminho da subjetivação**.** In: **Ensinar e aprender:** sujeito saberes e pesquisa. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

RASSIAL, J-J. **O Adolescente e o Psicanalista.** Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1999.

REIS FILHO, J. T; FRANCO, V. C. (Orgs.). **Aprendizes da Clínica** – novos fazeres psi. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

ROCHA, Z. Freud e o Problema da Transferência. Recife: Caderno de Psicologia. **Revista do Centro Pernambucano de Psicoterapia**, Ano 2, v. 2, n.1, 1976.

_____. **Freud:** aproximações. Recife: Universitária da UFPE, 1993.

_____. **Freud entre Apolo e Dionísio.** Recortes Filosóficos, Ressonâncias Psicanalíticas**.** São Paulo: Loyola, 2010.

SUDBRACK, M. F. & DALBOSCO, C. Escola como contexto de proteção: refletindo sobre o papel do educador na prevenção do uso indevido de drogas. In. **I Simpósio Internacional do Adolescente**. Brasília. Maio, 2005.

TUBERT, S. **A morte e o imaginário na adolescência**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud,1999.

TURATO, E. R. **Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa:** construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas. 3. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

VIANA, A. S. **Contratransferência:** a questão fundamental do psicanalista. São Paulo: Escuta, 1993.

ANEXOS

ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética

UNICAP 60 ANOS

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP

Registro nº 25000-050953/2004-81 CONEP/CNS/MS, de 22/04/2004
Renovação de Registro nº 25000-147003/2007-11 CONEP/CNS/MS, de 20/08/2007
Renovação de Registro nº 25000-193621/2010-39 CONEP/CNS/MS, de 04/11/2010

Recife, 29 de novembro de 2010

PARECER Nº 041/2010 – CEP UNICAP

O Comitê de Ética em Pesquisa, em reunião do dia **26 de novembro de 2010**, considerou APROVADO o Projeto de Dissertação, Certificado de Apresentação para Apreciação Ética - **CAAE nº** 5846.0.000.096-10, **REGISTRO INTERNO CEP UNICAP Nº** 025/2010, intitulado:

"**O MANEJO DA TRANSFERÊNCIA E DA CONTRATRANSFERÊNCIA NA RELAÇÃO PROFESSOR E ALUNO ADOLESCENTE: SUA FUNÇÃO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM**", que tem, como pesquisador principal:

Prof Dr Zeferino de Jesus Barbosa Rocha (PSICOLOGIA)

RESUMO DO PARECER

- O estudo não apresenta riscos de agravos éticos e está em consonância com a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, com a Declaração do Helsinque e com o Código de Nurenberg para experimentação humana.

O **RELATÓRIO FINAL** deverá ser entregue no semestre correspondente ao término da pesquisa, conforme cronograma apresentado no Projeto de Pesquisa aprovado.

Valemo-nos da oportunidade para solicitar-lhe que, ao consultar o CEP UNICAP, indique o número do processo já referenciado.

Atenciosamente,

Profa Dra Aline Maria Grego Lins
Pró-reitora Acadêmica - PRAc
Universidade Católica de Pernambuco

Profa Dra Edilene Freire de Queiroz
Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa
Coordenadora Geral de Pesquisa
Universidade Católica de Pernambuco

sas 3375.4-0
29/11/2010 16:06:09

ANEXO B – Carta de Aceite

GOVERNO DO ESTADO DE PERNAMBUCO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
GERÊNCIA DE REGIONAL DE EDUCAÇÃO. GRE/AM
ESCOLA DE REFERÊNCIA EM ENSINO MÉDIO FRANCISCO MADEIROS
DECRETO Nº.: 34.608 DE 12/02/2010 – D.O 13/02/2010

CARTA DE ACEITE

Declaramos para os devidos fins, que concordamos em disponibilizar os setores que se fizerem necessários na Escola de Referência em Ensino Médio Francisco Madeiros, Garanhuns (PE), para o desenvolvimento de atividades referentes ao Projeto de Pesquisa intitulado **"O Manejo da Transferência e da Contratransferência na Relação Professor e Aluno Adolescente: sua função no processo de aprendizagem"**, sob a responsabilidade do professor Zeferino de Jesus Barbosa Rocha, do **Curso de Mestrado em Psicologia Clínica**, da Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP, pelo período de execução previsto no referido Projeto.

Garanhuns, 25 de Outubro de 2010.

Nairlene Magalhães Patrício Siqueira
Gestora
CPF: [illegible]

Rua Julião Cavalcanti, S/N - Magano – Garanhuns – PE.
CEP: 55.294-211 FONE (FAX) 3761-8205
e-mail: esc.franciscomadeiros@hotmail.com

ANEXO C – Carta de Anuência

Universidade de Pernambuco – UPE

Faculdade de Ciências, Educação e Tecnologia de Garanhuns - FACETEG

CARTA DE ANUÊNCIA

Aceito ser co-orientador da pesquisa intitulada **Aspectos transferenciais na relação professor e aluno adolescente como elementos facilitadores da aprendizagem,** da estudante Maria Helena Peixoto de Oliveira, CPF:

Estou ciente dos objetivos e metodologia da pesquisa e que me são garantidos os requisitos abaixo:

1. O cumprimento das determinações éticas da resolução No. 196\96 CNS\MS e resoluções posteriores congêneres;
2. A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
3. Não haverá nenhuma despesa para a instituição UPE que seja decorrente da participação dessa pesquisa; e que,
4. No caso do não cumprimento dos itens acima, a liberdade de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma

Concordo em fornecer os subsídios para o seu desenvolvimento.

Recife, 26 de junho de 2010.

Prof. Dr. Antonio Pereira Filho
Prof. Adjunto da Universidade de Pernambuco - UPE

Prof. Dr. Antonio Pereira Filho

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO – CAMPUS GARANHUNS
Rua: Capitão Pedro Rodrigues, 105 – São José – Garanhuns – PE
CEP: 55.294-902 – Fone\fax: (87) 3761-1343
C.N.P.J.: 11.022.597/0007-87

ANEXO D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOCIA CLÍNICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, abaixo assinado, tendo sido convidado para participar como voluntário do Projeto de Pesquisa supracitado, sob a responsabilidade do pesquisador ZEFERINO DE JESUS BARBOSA ROCHA, professor da Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP, venho responder ao convite dando meu consentimento livre e esclarecido.

Assinando este Termo de Consentimento,

1. Estou ciente de que os objetivos específicos da pesquisa são: participar de uma entrevista cuja pergunta disparadora é: "fale de como você se sente como aluno e do modo como vê seus professores". E para o professor: "fale como se sente como professor e como vê seus alunos". Estudar a relação professor e adolescente e os desdobramentos que ela pode trazer para a construção do conhecimento; discutir formas de entendimento dos fatores que podem concorrer para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem dos adolescentes; identificar impactos positivos e negativos da transferência e da contratransferência na relação professor e adolescente.
2. Estou livre para interromper a qualquer momento minha participação na pesquisa, sem quaisquer prejuízo da na minha relação com o pequisador(a) ou com as instituições envolvidas;
3. Estou ciente de que meus dados pessoais serão mantidos em sigilo, uma vez que meu nome será substituído por outro (fictício) que não permitirá me identificar; não serei obrigado a responder perguntas que me traga constrangimento.
4. Sei que os resultados gerais obtidos através da pesquisa serão utilizados, apenas, para alcançar os objetivos do trabalho exposto acima, incluindo sua publicação na literatura científica especializada e que os seus resultados serão retornados aos participantes através de reuniões individuais com os alunos e os professores participantes.
5. Sei que poderei contatar o Comitê de Ética da UNICAP para apresentar reclamações em relação à pesquisa através do telefone (81)3216-4000 .
6. Afirmo que obtive todas as informações necessárias para poder decidir livre e conscientemente sobre a minha participação na referida pesquisa.

7. Os dados obtidos na pesquisa ficarão em lugar seguro sob a guarda do pesquisador principal por dois anos, quando serão destruídos.

Garanhuns, ___ de _____ de _____.

_____
Participante voluntário
RG:

CPF:

ANEXO E – Termo de Consentimento Livre e Espontâneo (p/menor de 18 anos)

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO

PRÓ-REITORIA ACADÊMICA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOCIA CLÍNICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESPONTÂNEO

AUTORIZANDO A PARTICIPAÇÃO DE PARTICIPANTE VOLUNTÁRIO DA PESQUISA MENOR DE 18 ANOS

Eu, _____, abaixo assinado, venho autorizar a participação de _____ como voluntário do Projeto de Pesquisa O Manejo da Transferência e da Contratransferência na Relação Professor e Aluno Adolescente: sua função no processo de aprendizagem, sob a responsabilidade do pesquisador Zeferino de Jesus Barbosa Rocha, professor da Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP.

Assinando este Termo de Consentimento,

1. Estou ciente de que os objetivos específicos da pesquisa são: estudar a relação professor e aluno adolescente e os desdobramentos que ela pode trazer para a construção do conhecimento; discutir formas de entendimento dos fatores que podem concorrer para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem dos adolescentes; identificar impactos positivos e negativos da transferência e da contratransferência na relação professor-aluno adolescente.
2. Afirmo que obtive todas as informações necessárias para poder decidir livre e conscientemente sobre a participação de meu/minha filho/filha na referida pesquisa;
3. Que ele/ela está livre para interromper a qualquer momento sua participação na pesquisa;
4. Estou ciente de que os dados pessoais dele/dela serão mantidos em sigilo;
5. Sei que os resultados gerais obtidos através da pesquisa serão utilizados, apenas, para alcançar os objetivos do trabalho exposto acima, incluindo sua publicação na literatura científica especializada;
6. Sei que poderei contatar o Comitê de Ética da UNICAP para apresentar reclamações em relação à pesquisa através do telefone (81)3216-4000 .

Garanhuns, ___ de _____ de _____.

_____

RG:

CPF:

ANEXO F – Programa de Educação Integral

O que é o Programa de Educação Integral?

O Educação Integral é um programa criado pelo Governo do Estado de Pernambuco, por meio da Secretaria de Educação, com objetivo de reestruturar o ensino médio pernambucano, oferecendo jornada ampliada de ensino aos jovens pernambucanos.

O Programa de Educação Integral pauta-se pela visão da educação interdimensional como espaço privilegiado do exercício da cidadania e empenha-se no sentido de fazer do protagonismo juvenil um traço importante de sua estratégia educativa.

Por três anos, nessa escola, o jovem que quiser chegar ao mundo privilegiado do conhecimento, da pesquisa e da especialização profissional não fica na fronteira tradicional do conhecimento, memorizando fórmulas estranhas. Sua formação nessa escola propõe-se a torná-lo autônomo, solidário e produtivo.

Quantas escolas são atendidas?

Em 2010, o Governo do Estado de Pernambuco, ampliou o número de escolas atendidas programa, passando a contar com 160 Escolas de Referência em Ensino Médio. Dessas unidades, 147 foram implantadas no Governo Eduardo Campos. Atualmente, 60 unidade funcionam em horário integral e 100 oferecem jornada semi-integral. Elas estão localiza em 102 municípios pernambucanos mais o Arquipélago de Fernando de Noronha.

Quantos estudantes são beneficiados?

Com a ampliação no número de escolas, o Programa Integral passou a atender 59 mil estudantes este ano. Em 2012, quando essas unidades estiverem funcionando em sua ple capacidade, serão mais de 150 mil jovens matriculados. Esses estudantes têm a oportuni de uma formação diferenciada, pois em algumas dessas escolas o Governo inseriu a educ profissional na sua matriz curricular - o que significa oferecer aos jovens uma oportunid de qualificação para ingressar no mundo do trabalho.

Disponível em: www.educacao.pe.gov.br . Acesso em 24/11/2011, 16:00h.