

CONTRIBUTOS DA PSICANÁLISE PARA A EDUCAÇÃO E PARA A RELAÇÃO PROFESSOR – ALUNO

VÍTOR FRANCO*

CARLOS ALBUQUERQUE**

* Docente da Universidade de Évora.

** Docente da Escola Superior de Saúde e investigador do Centro de Estudos em Educação, Tecnologias e Saúde (CI&DETS) do Instituto Politécnico de Viseu.

Resumo

A Psicanálise trouxe uma nova forma de olhar a criança e a infância. O maior contributo de Freud, para os profissionais da educação, reside no facto de ter conduzido a uma forma nova de olhar a infância, que contrasta fortemente com a crença vitoriana de que o mau comportamento ou os problemas de personalidade da criança eram o resultado do pecado original, só corrigíveis por uma disciplina severa e rígida (Fontana, 1986). Ao longo dos últimos cem anos, a Psicanálise teve um papel incontornável na compreensão do funcionamento mental e, inevitavelmente, os seus contributos foram sendo progressivamente integrados no domínio educativo. Este artigo centrar-se-á sobre a descrição deste contexto.

Palavras-chave: psicanálise; educação; posições teóricas; professor; aluno.

Abstract

Psychoanalysis has brought a new way of looking at children and childhood. The largest contribution of Freud, for professionals in education, is that have led to a new way of looking at childhood, which contrasts sharply with the victorian belief that the bad behavior or personality problems were the result of the child's original sin, correctable only by strict and rigid discipline (Fontana, 1986). Over the past one hundred years, psychoanalysis has had a key role in the understanding of mental functioning and, inevitably, their contributions have been progressively integrated into the

educational field. This article will focus on the description of this context.

Keywords: psychoanalysis; education; theoretical stances, teacher, student.

1. Desenvolvimento infantil e aprendizagem

Em primeiro lugar, há que realçar que a Psicanálise contribuiu para a Educação com uma teoria do desenvolvimento humano e o conhecimento do funcionamento do aparelho psíquico. Existindo hoje teorias psicanalíticas sobre o desenvolvimento, bastante diferentes (Tyson & Tyson, 1993), todas radicam numa progressiva construção de conhecimento acerca desse desenvolvimento, com a particular vantagem de serem abrangentes e globais, permitindo compreender conjugadamente os diferentes factos e aspectos maturativos, relacionais e estruturais implicados na construção da personalidade e no comportamento em geral.

Em segundo lugar, a Psicanálise contribuiu para a entrada, no campo da Pedagogia, de novos elementos de reflexão acerca dos processos educativos, nomeadamente a questão do *transfert* e *contra-transfert*, a importância dos mecanismos da identificação projectiva no quadro da aprendizagem e da relação educativa, e a identificação das angústias e medos presentes nessa relação. A conjugação destes dois contributos chama a atenção para a importância da história pessoal e da compreensão dos significados e motivos, conscientes e inconscientes, inerentes a todos os comportamentos.

A abordagem psicanalítica aumentou consideravelmente o interesse pela investigação do desenvolvimento em geral e, particularmente, do desenvolvimento infantil, bem como contribuiu para um maior conhecimento dos processos psico-afectivos e de pensamento. Hoje qualquer abordagem do desenvolvimento psicológico é indissociável dos nomes de Freud, Anna Freud, Melanie Klein, Renée Spitz, Donald Winnicott e tantos outros que, a partir de uma perspectiva psicodinâmica, contribuíram para uma compreensão do mundo infantil e dos processos de desenvolvimento.

O estudo e compreensão do papel das pulsões, desejos, motivações e intenções foram contributos significativos destes investigadores. Em todos eles é comum a preocupação com uma compreensão global do desenvolvimento, a busca da totalidade e do sentido individuais, a valorização das experiências subjectivas, a necessidade do estabelecimento de relações e a importância das experiências intersubjectivas.

Dentro desta compreensão do desenvolvimento, merecem particular relevância:

o predomínio da vida afectiva sobre os aspectos do desenvolvimento intelectual (Golse, 1985), os efeitos da carência de cuidados e de relação nas primeiras experiências de vida (Spitz, 1965; Winnicott, 1951), da vinculação afectiva (Bowlby, 1981, 1990; Ruitter & Van Ijzendoorn, 1993), do período pré-edípiano na organização da vida mental (M. Klein, 1975) e da organização edípiana e sua influência nos interesses e na competitividade.

Investigação, ensino e terapia surgem assim articulados nesse nó central que é o desenvolvimento (particularmente o desenvolvimento infantil), tornando-se diferentes modos de aprender e de produzir conhecimento sobre o real. A Psicanálise, enquanto modo de produção de conhecimento, desdobra-se nestas três dimensões. Como sublinha Field (Field, Cohler & Wool, 1989) ensino, terapia e investigação são essencialmente modos de aprender. Todos eles procuram descrever o mundo tal como é visto e interpretado pelo que aprende, seja o paciente ou o sujeito investigado.

A reflexão psicanalítica aplicada ao domínio pedagógico permitiu reconhecer a enorme diversidade de factores envolvidos na aprendizagem. Um dos seus contributos, especialmente importante, adveio do relevo dado aos aspectos mais escondidos na educação e na aprendizagem, nomeadamente os aspectos inconscientes da relação educativa. Tal não significa uma tentativa reducionista de explicação do processo de aprendizagem. Pelo contrário, diferentes contribuições da perspectiva psicanalítica têm incentivado a uma compreensão e colaboração transdisciplinares na abordagem das questões que se referem à aprendizagem. O próprio Freud marcou esta abertura, considerando a aprendizagem humana como um conceito que não é unitário, mas muito variável e complexo, ao ponto de, nem a Psicanálise nem a Educação, separadas ou em conjunto, poderem pretender ser os únicos árbitros da verdade e de produção de conhecimento sobre ela.

Field (1989) sintetiza esta perspectiva ao mostrar que o que a Psicanálise oferece ao educador é, afinal, uma verdade e não a verdade acerca da aprendizagem humana. É, todavia, uma verdade fundamental, sem a qual o trabalho do educador é vulnerável a ser minado por forças poderosas que se exercem nas e entre pessoas.

Salzberger-Wittenberg (Salzberger-Wittenberg, Henry & Osborn, 1990) pôs em evidência a importância dos aspectos emocionais implicados na situação de aprendizagem, mostrando como há uma ligação estreita entre a aprendizagem e o sofrimento mental. Soluções fáceis para evitar a dor mental podem conduzir ao enfraquecimento da capacidade de aprender. Daí a importância da receptividade e abertura para aprender a partir dos sentimentos projectados em nós.

A compreensão dos mecanismos de identificação projectiva é aqui particularmente relevante. A relação com o outro pode assentar no desejo e esperança de ser compreendido e ajudado ou então no despejar nele os nossos próprios problemas

para deles nos livrarmos. Tal afecta inevitavelmente a relação estabelecida com aquele em quem foram projectados. Trata-se, neste caso, da identificação projectiva que assenta na fantasia, que se concretiza em acção, de que é possível separar parte da personalidade e colocá-la noutra pessoa. Tal mecanismo serve tanto para comunicar, como para o sujeito se livrar de aspectos da personalidade, como evitamento da ansiedade e do conflito.

Ekstein (1989a) partilha desta ênfase nos contributos da Psicanálise para a compreensão dos processos de aprendizagem, dizendo que a nova colaboração entre aquela e a Educação se deve preocupar em produzir mais investigação sobre o processo de aprendizagem para poder mostrar como é possível mudar as atitudes psicológicas e as capacidades da criança de um estágio de “trabalho pelo amor” para o de “amor pelo trabalho”. Tal ênfase na aprendizagem não remete necessariamente para uma perspectiva intra-individual, porquanto o *setting* “é pelo menos tão importante como o actor, e ambos devem ser analisados conjuntamente, como um sistema funcional único, se queremos tornar inteligível a acção” (Field, 1989: 976), ou seja, a compreensão do processo de aprender numa perspectiva psicanalítica valoriza o aluno e o seu mundo intrapsíquico, mas tem de igual modo em conta o professor e a sua influência, reconhecendo ainda a importância do contexto físico, social, histórico e interactivo em que decorre a sua relação.

2. O Interesse Pedagógico da Psicanálise

Embora seja incontestável a grande quantidade de informação produzida pela investigação psicanalítica sobre a criança, o desenvolvimento e a aprendizagem, o debate sobre a relevância dos diferentes contributos psicanalíticos para a educação tem permanecido muito aceso durante décadas. Desde o início da reflexão sobre as relações da Psicanálise com a Pedagogia têm-se encontrado uma multiplicidade de posições cujo protótipo encontramos logo na fase de expansão da chamada Pedagogia Psicanalítica.

Na desvalorização extrema do papel da Psicanálise para a educação, podemos encontrar posições como a de Redl (1933), segundo a qual os conhecimentos teóricos da Psicanálise (e mesmo da Psicologia) não têm qualquer interesse para a prática pedagógica, uma vez que tratam de um sector da vida psíquica com o qual o educador não tem praticamente contacto, mesmo tendo em conta que, na sua prática, é constantemente atingido pelos seus efeitos indirectos. Redl punha em causa a utilidade do conhecimento psicanalítico para os educadores, dizendo que as formas de angústia que interessam ao pedagogo e ao psicanalista nada têm em comum.

As posições de Zulliger ou Pfister são completamente diferentes. Ambos se empenharam no trabalho analítico na escola. Zulliger (1928) não deixa, no entanto, de se demarcar, mais tarde, de qualquer assimilação da Pedagogia psicanalítica à

Psicanálise enquanto forma de intervenção terapêutica individual.

Outra posição extrema clássica, antagónica à de Redl, é a de Federn (1930). Para ele, a partir da descoberta do *transfert* por Freud, a Psicanálise faz parte das técnicas da Pedagogia. Seria talvez uma posição dogmática ou proselitista mas, pelo menos, acentua a necessidade de deixarem de se utilizar, de maneira cega, as ligações existentes entre educador e aluno. Na acção pedagógica, como na Psicanálise, será absolutamente necessário ter em conta os aspectos transferenciais envolvidos na relação. O próprio Freud distingue as diferentes naturezas das duas práticas, de forma que a acção educativa não pode ser confundida com o modo de agir da Psicanálise, nem ser substituída por ela. Entende, no entanto, que o educador não se deve abster de usar a sua formação analítica. Faz a separação das duas práticas mantendo a validade da formação analítica para o pedagogo, face à clínica e não à Pedagogia.

As posições clássicas de Burlingham (1937) ou Sterba (1936) situam-se num ponto intermédio: o contributo das descobertas da Psicanálise traz ao educador mais dificuldades e exigências no seu trabalho porque, chamado a uma atitude de escuta e compreensão, não pode nem deve assumir o papel de analista. Como as condições da prática pedagógica não constituem um quadro adequado à análise dos conflitos psíquicos, o professor, estando mais capaz de os identificar, terá mais dificuldade em lidar com eles, uma vez que os meios pedagógicos ao seu dispor são limitados. Sterba (1936) está em consonância com Freud acerca de que o pedagogo se deve contentar em tomar consciência da natureza do material que lhe é trazido pelo aluno, mas não se deve deixar tentar por uma aparente simplicidade para dar interpretação. Põe mesmo em questão que seja possível utilizar tal material no quadro de uma actividade pedagógica.

Baietto (1982) vai pegar precisamente nesta aparente simplicidade para enunciar as suas pertinentes críticas à ligação entre Psicanálise e Pedagogia. Critica, em primeiro lugar, as abordagens simplistas e banalizadoras (pretensamente psicanalíticas) que levam a que todos façam uma espécie de psicanálise ou de intervenção que conduz à real impossibilidade de mudança. A Psicanálise, assim institucionalizada, torna-se a negação de si mesma. Critica aquilo que designa por perspectivas ortopédicas da Psicanálise, presentes, segundo ele, por exemplo, nas obras de Mauco ou Postic, que levam à produção de uma imagem idealizada do professor, tão alienante como as precedentes. Critica ainda a criação de um professor/homem-orquestra, capaz de dar conta de tudo e sempre estável e coerente no seu comportamento. Diz haver perigo quando a Psicanálise penetra na Ciência da Educação e no mundo de ensino e é utilizada para criar um discurso normativo. Para si, a Psicanálise é o inverso da Educação e intervém precisamente quando esta falha. Se a Psicanálise faz luz sobre os conflitos psíquicos inerentes ao desenvolvimento da criança, não assegura o seu controle e não pode, por isso, ajudar a construir uma reforma da pedagogia. A leitura

dos factos psíquicos permite-lhe colocar-se em posição de denunciar e desmontar as ideologias, mesmo as educativas, mas não lhe deve permitir fomentar outras. Ensinar não se pode basear numa doutrina ou ideologia. Gillet (1987) afirma mesmo que a Psicanálise é uma anti-pedagogia e, por isso, é fundamental que não se transforme numa Pedagogia.

Há pois bastante consenso sobre as dificuldades inerentes à aplicação dos conhecimentos psicanalíticos no domínio pedagógico. Trata-se de duas práticas diferentes e separadas. Mesmo noções que vêm da prática da psicoterapia analítica, quando são aplicadas à educação, sofrem facilmente distorções e mutações. É o caso, por exemplo, da noção de *transfert* que, colocada ao serviço de uma perspectiva pedagógica, deixa o campo psicanalítico, passando a funcionar como noção psicológica.

Esta questão coloca como desafio (J. C. Filloux, 1987) a necessidade da relação Psicanálise - Educação deixar de ser olhada como um dilema a ser ultrapassado. Quando os psicanalistas pretendem legislar sobre a Pedagogia em nome do saber analítico, cessam de ser analistas e assumem-se como super-educadores, super-egos dos educadores e professores que irão falar em nome de uma ordem normativa. A história do movimento da Pedagogia psicanalítica parece mostrá-lo, assim como testemunha que a Psicanálise não pode vir preencher a falta de saber e a falta de poder dos pedagogos, sem perder a sua especificidade.

3. O Problema da Aplicação da Psicanálise à Educação

A discussão acerca da relação da Psicanálise com a Educação não se esgota, no entanto, na identificação do lugar que uma e outra ocupam ou na forma como se relacionam. É a própria noção de aplicação que pode ser questionada. J. C. Filloux (1987) defende que a problemática das relações entre os dois domínios, ao ser posta em termos de aplicação, se torna inevitavelmente equívoca, uma vez que a noção de aplicação pode assumir diferentes sentidos. Distingue duas grandes categorias em que tal acontece:

A primeira refere-se à inspiração de uma prática (a educativa) pela extensão de um saber ou de um modelo (psicanalítico). Trata-se de transpor o modelo da cura analítica para o da relação educativa, ou então de inspirar a prática pedagógica pelo saber psicanalítico. Este é o sentido mais corrente quando se fala da aplicação da Psicanálise à Educação.

A outra categoria de relação aponta, por um lado, para a utilização do saber analítico pondo-o ao serviço da exploração do campo pedagógico, no sentido da produção de mais conhecimento sobre este, e, por outro lado ainda, aponta para o "ser analista" no próprio acto de investigação e escuta do que se passa nesse campo. Esta será também uma "aplicação", mas no sentido de uma leitura ou decifração, que permita

uma visão do real pedagógico tendo em conta o inconsciente.

Estas duas categorias de utilização da Psicanálise no campo pedagógico visam resultados diferentes: a primeira, a inspiração imediata de uma prática; a segunda, uma leitura por referência a um saber.

A contribuição de Mosconi (1986) para esta questão da aplicação da Psicanálise à educação é deveras importante. Distingue sentidos diferentes de aplicação: ciência aplicada e aplicação técnica de uma ciência a uma prática. A ciência aplicada consiste na aplicação de uma teoria mais genérica a um novo objecto. Não se trata de um saber técnico, mas sim teórico, "de dizer o que o real é, e não como ele deve ser ou como se deve transformá-lo" (idem: 74). Por outro lado, a aplicação técnica consiste na aplicação dos conhecimentos científicos a uma prática. Neste caso aplicar a Psicanálise à Educação pressupõe que se pode encontrar na teoria Psicanalítica um saber que pode esclarecer as práticas educativas e de ensino, com vista à sua transformação.

Quando Millot (1987) entende que a teoria psicanalítica não é concludente no que se refere à educação e Baietto (1982) diz que ensinar não pode ser uma actividade baseada numa teoria ou doutrina, ambos estão, afinal, a denunciar a ilusão de deduzir directamente regras práticas de uma teoria. Assumem que a prática se retira directamente de um saber prático e esclarecem a diferença entre técnica e prática (Gillet, 1987).

Qual então a natureza dessa teoria psicanalítica adequada para construir um saber prático pedagógico? Até aqui supôs-se ser a metapsicologia de Freud, mas "podemos considerar que a condição necessária para que a psicanálise possa aplicar-se às práticas educativas é que seja feito, relativamente a essas práticas educativas, um esforço de conceptualização e teorização semelhante àquele que Freud fez relativamente à prática da cura. Assim, a ausência de um saber prático inspirado na psicanálise explicar-se-ia não por uma impossibilidade radical, mas pela ausência, que podemos supor provisória, de uma teorização inspirada na psicanálise e tendo por objecto as práticas pedagógicas" (Mosconi, 1986: 77).

O reconhecimento da Psicanálise aplicada à Educação como "ciência aplicada" só é possível, segundo Mosconi, com a condição de que a teoria psicanalítica não seja tornada numa teoria mestra, isto é, como um conjunto de certezas dogmáticas que a educação, como campo de aplicação, não terá outra função senão confirmar. Se o investigador, senhor de uma perspectiva psicanalítica, se contenta em pedir à educação uma validação da sua teoria, arrisca-se a cair numa posição narcísica e ilusória. Mosconi (1986) mostra que a teoria psicanalítica só pode ser criadora dum saber novo se aceitar ser alterada e alteradora. Ao ser deslocada do campo da cura para o das práticas educativas, ao mesmo tempo que faz surgir questões novas, é ela própria modificada pelo seu objecto. Será, pois, possível afirmar que há lugar para uma Psicanálise aplicada

à educação como ciência aplicada (Filloux, 1987; Baietto, 1982). A condição prévia dessa aplicação é a clara elucidação teórica do campo das práticas educativas e de ensino: "porque apenas os conhecimentos em psicanálise da educação poderão fornecer às práticas educativas e aos professores as informações que permitirão constituir, neste domínio, um saber prático" (Mosconi, 1986: 77)

Em vez de uma Pedagogia psicanalítica poderemos, talvez, falar em Psicanálise da Educação e/ou Psicanálise da relação educativa.

Põe-se então a questão de quem pode fazer essa aplicação. Mosconi responde que, da mesma maneira que o saber metapsicológico não chega para fazer o psicanalista (prático), mas tem de ter a sua origem no saber interior que o analista constrói no espaço da sua própria cura, a aquisição de um saber sobre a prática educativa só tem lugar numa busca pessoal de saber e de simbolização que se origina num verdadeiro desejo de saber sobre si próprio e a sua prática.

Resta ainda uma outra questão, que é a de saber a quem pertence constituir o saber teórico. A resposta de Mosconi é que, da mesma maneira que os psicanalistas não deixam a outros a tarefa de teorizar sobre a experiência de cura, também os pedagogos não devem abdicar do esforço de elucidação teórica do seu campo. O mesmo autor sustenta duas condições para que os educadores possam fazer da Psicanálise uma ciência aplicada às práticas educativas e de ensino: terem uma experiência pessoal dessas práticas e fazerem uma análise individual que permita uma apropriação autêntica do saber e do poder de interpretação psicanalítica. Aos pedagogos competirá ter a teoria da sua própria prática, tanto no sentido de saber prático, como de saber teórico. Neste mesmo sentido vai a posição, mais extrema, de Gillet (1987).

Por outro lado, na aplicação técnica é a prática que comanda. Ali, a Psicanálise, de "mestra" deve tornar-se serva. Enquanto na prática analítica é a Psicanálise que comanda, na prática pedagógica não é a Psicanálise que comanda, nem como prática, nem como teoria científica; é a própria prática com os seus fins.

Do ponto de vista da produção científica e da investigação, as relações entre a Psicanálise e a Pedagogia, a partir da II Guerra Mundial, organizaram-se, segundo J. C. Filloux (1987), em torno de três grandes linhas orientadoras: uma mais psicopedagógica, outra mais psicoterapêutica e uma terceira de carácter preponderantemente institucional.

A orientação psicopedagógica tem essencialmente a ver com a utilização do conhecimento psicanalítico no contexto da acção pedagógica do professor. É herdeira directa da posição de crítica e contestação aos métodos da pedagogia tradicional, que caracterizou as primeiras relações da Psicanálise com a educação. Daí que se preocupe essencialmente com as formas e métodos da prática educativa e com o desenvolvimento de métodos pedagógicos adequados a partir da informação psicanalítica. Anna Freud

(1956) havia já apontado para a importância desta via ao sintetizar os contributos da teoria psicanalítica em três dimensões: a crítica aos métodos da pedagogia tradicional, a ampliação do conhecimento do professor acerca do ser humano, aumentando a sua capacidade de compreender a complexidade das relações da criança e do educador e, finalmente, e noutra sentido, o levar ao reconhecimento do uso da análise como método de tratamento para as crianças que precisam de corrigir os efeitos educativos nocivos.

Baudouin (1969) acentua a importância do professor compreender melhor a barreira que separa os aspectos conscientes e inconscientes. Ao ajudar o professor nessa tarefa, o saber psicanalítico torna-se assim em auxiliar precioso da Pedagogia. O autor enuncia como princípios directores desta prática pedagógica psicanalítica a mobilização de energia por parte do professor, o equilíbrio entre liberdade e restrição na sua relação com o aluno, o desenvolvimento de acções destinadas a favorecer a sublimação e a valorização positiva da imaginação e do sonho. O saber psicanalítico é assumido como um precioso auxiliar da Pedagogia, sem se substituir a ela, mas permitindo-lhe evitar erros.

Na mesma linha, Meng (1985) dá uma perspectiva de compreensão do lugar das punições e dos castigos. Alerta sobre as motivações profundas das sanções. Propõe uma “higiene mental” do professor, uma vez que a restrição e a liberdade são problemas do educador e não da educação.

Schramm (1971) defende que a função dos educadores face aos alunos é a de facilitar a sublimação em vez de os “encurrular” no recalamento. Propõe uma tipologia psicanalítica do educador, segundo a predominância de traços típicos da personalidade: anal ou obsessiva, fállica ou histérica, oral ou depressiva e narcísica.

Susan Isaacs (Phillips, 1977) vê a aplicação dos contributos da Psicanálise à educação das crianças através do estudo da organização do pensamento infantil e do fornecer orientações claras aos professores em relação ao seu trabalho com as crianças.

O surgimento, em 1945, da Revista *The Psychoanalytic Study of the Child*, vai situar-se numa zona de confluência desta orientação mais psicopedagógica com uma orientação mais terapêutica. Nesse sentido, será, até hoje, uma herdeira da *Revista de Pedagogia Psicanalítica*, embora dela difira substancialmente pela maior centração na investigação sobre as várias vertentes do desenvolvimento infantil, sem uma preocupação pedagógica tão imediata.

A obra de Field (Field, Cohler & Woll, 1989) é igualmente exemplo desta possibilidade de conjugação e de diálogo a partir de diferentes orientações e até de práticas profissionais diversas.

Na linha de Zulliger e das suas pequenas psicoterapias, encontramos uma orientação psicoterapêutica muito ligada à criação, em 1946, do Centro Psico-Pedagógico Claude Bernard, que inicia, em França, um período novo na história

das relações entre a Psicanálise e a Educação.

O conceito de Pedagogia Terapêutica (Neto, 1992) pretende ultrapassar a confusão inicial entre terapia e pedagogia psicanalítica, remetendo para a orientação psicopedagógica o carácter profiláctico e assumindo um cariz terapêutico. O conceito de Federn (1930) acerca da Pedagogia psicanalítica ia já neste sentido, ao falar de uma Psicanálise ao serviço da educação.

Mauco (1968) chama a atenção para a importância do inconsciente e aponta para a necessidade de um melhor conhecimento dos fenómenos transferenciais na situação pedagógica. Realça a importância de pais e educadores terem um conhecimento, esclarecido pela Psicanálise, do aluno, da sexualidade infantil, do complexo de Édipo e do seu impacto na relação pedagógica.

O mesmo autor tem uma concepção, inspirada na Psicanálise, da relação professor-aluno, que reconhece o valor específico do quadro escolar como estruturante e em que o professor deve ajudar o aluno a controlar as suas pulsões, pondo em evidência como as qualidades dos professores interferem no percurso de aprendizagem dos alunos. Propõe grupos de formação para pais e para professores, a análise do comportamento destes na sala de aula e a utilização de psicodrama na sua formação. Tal proposta abre o domínio da formação de professores a outras vias, que englobam a compreensão da vida mental sem passarem necessariamente pela análise pessoal, defendida por alguns dos autores já referidos, nomeadamente por Klein (Lebovici & Soulé, 1970) que o havia já sugerido, quando desejou que, na escola do futuro, os educadores e os professores pudessem beneficiar de uma análise pessoal, não desperdiçando mais as forças numa luta vã contra os complexos da criança, mas consagrando-se ao seu desenvolvimento.

Birraux (1980) liga a história da adaptação escolar em França aos Centros Médico - Pedagógicos e procura mostrar que as estruturas médico-pedagógicas que têm a ver com a inadaptação acabam por reforçar as resistências da escola à mudança.

J. C. Filloux (1987) situa também nesta linha de orientação psicoterapêutica as posições de Lebovici & Soulé (1970) e Terrier & Bigeault (1975). Os primeiros realçam a importância da pessoa do professor no modo como as crianças se separam dos objectos parentais e investem na escolaridade e no modo como trabalham sobre a relação das dificuldades escolares com as dificuldades de identificação ao pai. Terrier & Bigeault (1975) consideram que a educação tem como fim o fortalecimento do Eu (instância mediadora entre o *Id* e o *Super Eu*) e analisam o adolescente propondo uma escola que facilite o desenvolvimento do pensamento.

Numa linha de orientação institucional, encontram-se os textos que têm em vista a instauração de uma Pedagogia psicanalítica no quadro do sistema institucional, social e político, no qual ela própria se situa ou deveria situar. J. C. Filloux (1987) coloca neste grupo três intervenções principais: Oury & Vasquez, Audouard e Mendel.

4. As Relações Professor – Aluno

Um dos maiores contributos da Psicanálise terá sido, ao nível da análise da situação pedagógica, permitir uma nova abordagem da relação entre professor e aluno.

A situação educativa é, por definição, interpessoal; professor e aluno estão presentes "na plenitude da sua subjectividade" (Field, 1989). A relação que vão estabelecer não é apenas baseada na transmissão, pretensamente neutra de informação ou de conhecimentos, nem é apenas uma relação de saber. Como sublinham Cifalli & Moll (1985), para a Psicanálise há outra lógica para além da inteligência, já que esta procura fazer a ligação entre os aspectos cognitivos e afectivos subjacentes à relação educativa. A Psicanálise veio contribuir para que fosse posta em causa a ideia simplista de uma relação entre professor e aluno assente numa troca neutra de saberes.

Ekstein (Ekstein & Motto, 1969) entronca nesta relação entre professor e aluno o desenvolvimento do que considera uma ligação fecunda entre a Psicanálise e a Educação baseada na "capacidade de amar e trabalhar". A capacidade para ensinar, assim como a capacidade para aprender, são uma situação particular da aptidão para "amar e trabalhar", que Freud usa como definição de saúde mental. A relação educativa é entendida como relação de amor: a criança deseja aprender pelo seu desejo de ser aceite, recompensada e reconhecida como bom aluno. O professor deve preparar o caminho para uma relação baseada no respeito e afecto que estabelecerá as condições da situação de trabalho.

A criança identifica-se com o professor nos seus objectivos e necessidades, ao mesmo tempo que o professor precisa de se identificar com a criança e com a sua tarefa. Este é o primeiro passo do ser professor. Os passos seguintes consistem em transformar o "trabalho para o amor" em "amor pelo trabalho".

A compreensão da natureza subjectiva profunda do processo ensino-aprendizagem e do significado do contexto relacional em que ocorre requer do professor tanto uma boa capacidade de observação empática, de comunicação e de se dar, como requer conhecimento sobre os conteúdos e métodos implicados nessa aprendizagem. "O melhor professor seria aquele que é capaz de integrar os princípios de todos os modos de apreender, usando-os de acordo com o seu entendimento acerca de onde se encontra a criança, ou grupo de crianças, num dado momento. Tal professor não está comprometido com uma forma específica de ensinar mas pode mudar de acordo com as necessidades da criança. De facto, o melhor professor precisa de ter uma capacidade para amar amadurecida. Se essa capacidade é primitiva, o seu ensino é função apenas da sua necessidade de ser amado e admirado pela criança" (Ekstein, 1989a: 89).

O contexto relacional exige, por seu turno, a compreensão das condições do processo ensino-aprendizagem e das posições ocupadas por professor e alunos. Daí que

Field (1989a) diga, no mesmo sentido, que a visão psicodinâmica da interacção ensino-aprendizagem é contrária ao princípio, frequentemente implícito na acção educativa, segundo o qual o foco principal da Educação está na resposta que o aluno dá ao professor, expressa no seu comportamento observável, ou nos resultados escolares e noutras atitudes manifestas. O que torna o ensino efectivo não é a capacidade do professor funcionar como observador imparcial e objectivo, mas é, pelo contrário, a sua capacidade para se colocar em sintonia com as experiências subjectivas dos alunos e reflectir sobre as suas próprias reacções subjectivas aos comportamentos destes, individualmente ou como grupo; ou seja, a sua capacidade para assumir plenamente a intersubjectividade da interacção educativa e para aumentar a compreensão de si próprio.

Um dos maiores contributos da Psicanálise para a compreensão do acto educativo e da relação professor aluno decorre da sua "descoberta" do inconsciente e dos aspectos inconscientes que nele estão presentes. Como já vimos, aquilo que o professor é afectiva e relacionalmente está impregnado pelos aspectos inconscientes da sua personalidade. Nas palavras, sempre claras, de Mauco "a relação professor-aluno vai depender em larga medida do que o professor é inconscientemente. Do seu grau de maturidade afectiva, das suas reacções ao comportamento inconsciente da criança, vai resultar a natureza do seu diálogo. Por isso, o diálogo educador - criança é um diálogo a 4 vozes (consciente e inconsciente). Não se trata (...) de dar à criança palavras, ordens ou saber, mas uma relação positiva que lhe facilite a aceitação do casal dos pais na relação triangular do Édipo e o reconhecimento da sua personalidade na cadeia das gerações" (Mauco, 1968:127).

Lebovici & Soulé (1970) apresentam uma perspectiva assumidamente relacional para a compreensão da acção do professor e da escola. Tudo o que concerne à criança e à escola deve ser estudado nessa perspectiva relacional, porque só ela permite a compreensão da multiplicidade dos conflitos, a compreensão da sua resolução e, também, do emaranhado das motivações internas e externas. Isto não significa que os autores não mantenham, em relação ao desenvolvimento intra-psíquico, uma posição que vai ao encontro da evolução anteriormente referida na própria obra de Freud e que demonstra os limites da educação e do educador no desenvolvimento interno do seu aluno. Defendem que a relação educativa é de tal forma importante na vida da criança que "intervém no seu conflito intra-psíquico evolutivo, favorecendo o deslocamento para o mundo exterior, aumentando o prazer do Eu capaz de encontrar temas favoráveis à angústia ou à culpabilidade, e preparando as mudanças características do período de latência. São essas evoluções dinâmicas que a escola e a higiene mental devem utilizar e proteger" (Lebovici & Soulé, 1970: 501). Fazendo igualmente suas as concepções de M. Klein, prosseguem mostrando que o desejo inconsciente de satisfazer o mestre pelo seu

esforço se confronta com o medo inconsciente de o alcançar, daí decorrendo o conflito insolúvel que impregna toda a inibição. Por isso, a atitude do professor pode atenuar ou intensificar o conflito interior da criança, mas não modificará nada do que de essencial se refere a esse conflito. O que ele pode fazer para obter bons resultados é manifestar simpatia e compreensão, reduzindo parte da inibição que se liga à representação da pessoa como um mestre vingador.

Sobre o amor às crianças, Mauco (1968), no entanto, chama a atenção para a acção daqueles professores que amam as crianças para satisfazer as suas próprias necessidades afectivas. Amam-nas por sedução e pelas satisfações que daí auferem. Acontece que, por vezes, a criança se deixa captar por essa solicitação e a acção educativa pode conduzir a um êxito pedagógico meramente aparente.

Janine Filloux (1974) refere-se também às interpretações relativas aos processos inconscientes que organizam as relações professor-aluno (ou grupo de alunos). Mostra como ao contrato objectivo e assimétrico (Eu estou para ensinar, vós para aprender) se substitui um outro, latente e simétrico, fundado na aliança, no amor ao professor e na denegação da autoridade e do poder. Este novo contrato traduz-se, por parte do professor, na dádiva de saber e da sua própria pessoa e no apelo à dádiva total do aluno e à sua submissão. Assegura ao professor uma autoridade pessoal fundada no captar do desejo do aluno e do pôr em acção de invejas narcísicas. É no interior deste novo contrato que tudo se joga. O professor torna-se numa imagem ideal e idealizada de professor-pai, as relações transferenciais sobre o professor e a contra-transferência tornam-se o substrato dominante daquilo que acontece na aula e o modo de investimento libidinal na relação com os alunos torna-se central. A instauração de uma ordem identificatória é, assim, o objectivo, mas também a condição do processo educativo (Filloux, 1974). Daqui a importância da questão da sedução, enquanto saída e impasse da relação pedagógica, com a sua ligação ao narcisismo.

Este acentuar da importância da relação remete de novo para o percurso formativo e para a maneira como o professor vive a sua autoridade na relação. É necessário "que saia das identificações fantasmáticas para aceder a uma relação de autêntico intercâmbio (...), supõe que o detentor da autoridade tenha elaborado em primeiro lugar a sua própria educação, dominado os seus problemas pessoais de maneira a dominar as suas tendências e contra-transferências afectivas para a criança (...); o educador deve ser capaz de se identificar com a criança sem se deixar captar afectivamente" (Mauco, 1968: 151).

Daí que muitos psicanalistas, como Pfister e Zulliger, sempre tenham advogado que o ideal seria que todo o educador tivesse uma experiência psicanalítica. Mauco (1968: 153) diz, no entanto, que o primeiro conhecimento que todo o educador deve possuir é o conhecimento de si próprio e, especialmente, das "fontes profundas da sua

sensibilidade relacional".

Vemos assim que o professor assume para a criança um significado profundo.

Cozzarelli & Silin (1989), procurando evidenciar a importância do professor no amadurecimento das capacidades e na promoção do crescimento e autonomia do aluno, identificam algumas qualidades que consideram fundamentais no âmbito da relação educativa. Em primeiro lugar, é o professor que "tempera a grandiosidade" dos alunos através de respostas empáticas que permitam aos alunos, tanto a manutenção da auto-estima, como o desenvolvimento do sentido do que é realisticamente possível. Em segundo lugar, os professores são figuras idealizadas. Como tal, assume particular importância aquilo que o aluno procura, na relação educativa, para preencher as suas necessidades narcísicas. Pode procurar a admiração e afirmação para si mesmo como pessoa, ou então, simplesmente alguém passível de ser idealizado. O seu comportamento defensivo face a estas necessidades narcísicas pode ser apenas uma tentativa de se proteger da desilusão, ou o seu comportamento pode visar o preenchimento de algum tipo de limitação. "As crianças respondem à personalidade total do professor e, de modo recíproco, ao respeito, apreciação e entusiasmo que o professor comunica à criança sobre si mesmo" (Cozzarelli & Silin, 1989: 814).

Salzberger-Wittenberg, Henry & Osborn (1990) procuram, também, identificar os factores que interferem na relação professor aluno e na forma como o professor estrutura essa relação. Chamam a atenção para a necessidade do professor aprender a compreender a natureza da relação, para a extrema importância que ele próprio tem na vida mental dos seus alunos e para como, frequentemente, os professores são investidos de sentimentos negativos e positivos muito fortes que se relacionam directamente com as expectativas em relação ao professor em abstracto. As expectativas mais comuns acerca dos professores, trazidas pelos alunos são:

- Ser fonte de conhecimento e sabedoria. A existência de problemas a este nível pode relacionar-se com o aluno achar que o professor não é competente ou não está a fornecer todo o conhecimento que possui.

- Ser providenciador de respostas aos desejos dos alunos e ser o que traz conforto e consolo, ou seja, um realizador automático dos desejos, que permitirá ao aluno aprender passivamente. Os professores, como outros profissionais de ajuda, tornam-se facilmente objecto de desejos infantis, ou seja, alguém que cura magicamente a dor, afasta a frustração, o desamparo, o desespero e, pelo contrário, traz felicidade e satisfação dos desejos.

- Ser objecto de admiração e inveja, pelas suas características, qualidades e poder.

- Ser juiz ou uma figura de autoridade; aquele que tem poder para resolver os conflitos, administrar a justiça e dar segurança perante os problemas mais ameaçadores.

No entanto, a relação entre professor e aluno é afectada não apenas pelos sentimentos e expectativas do aluno, mas também pelas acções do professor: o seu *transfert*, as suas aspirações, os seus medos, e outros problemas de que o próprio professor não estará até consciente. Uma vez que sobre o *transfert* do professor se falará mais adiante, são de referir por agora as restantes situações.

As aspirações referem-se àquilo que os professores desejam, podendo ser de natureza muito diversa. Podem traduzir-se no desejo de comunicar, transmitindo conhecimentos e competências. No seu ponto extremo, esta aspiração tem a ver com o exibicionismo: o gostar de se ouvir, de se mostrar e de ter uma performance brilhante. Comporta o perigo de levar os alunos a quererem adoptar o seu estilo, absorvendo o seu conhecimento com vista a poderem ser reconhecidos pelo seu estatuto, em vez de desenvolverem um genuíno interesse pelas matérias. Outra aspiração pode ser o capacitar os alunos para terem sucesso. Também ela comporta riscos, nomeadamente o de exacerbar a competição pelos resultados. O desejo de promover o desenvolvimento pessoal pode, igualmente, ser outra aspiração do professor. O perigo que pode gerar é de, em vez de estar a promover desenvolvimento, estar a promover a dependência, através de uma relação de tipo parental, em que a procura da admiração e do respeito dos alunos tem a ver com a própria vida privada do professor. Querer ser pai ideal resulta ineficaz, porquanto não permite a frustração. Esta tornar-se-á numa das muitas formas de impedir o aluno de crescer. O desejo de ser amigo dos estudantes é outro exemplo de como um anseio do professor se pode tornar problema na sua acção educativa, ao levar à sua identificação com os alunos, ao pretender ser como eles, à negação da juventude perdida, ou ao não assumir da autoridade.

Para além das aspirações do professor, também os seus medos podem ter consequência directa ou indirecta no tipo de relação que vai estabelecer:

- O medo de ser censurado pelos alunos pode evidenciar-se na sua intolerabilidade perante qualquer forma de crítica, tornando assim difícil para os estudantes desenvolverem uma relação sincera e honesta para com ele e para consigo próprios.

- O medo da hostilidade, que leva ao evitamento e à negação do conflito, mesmo o que se refere ao exercício da autoridade.

- O medo de perder o controle, que pode levar o professor a ter receio das relações próximas e calorosas, tornando-se mais teórico na sua actividade educativa e a ter um comportamento frio (o medo de que os impulsos sexuais saiam do seu controle).

- O medo de ser "esgotado" pelos problemas dos alunos e por eles submerso.

Tais medos podem corresponder a aspectos particulares da própria realidade. A ansiedade do professor pode ser real e como tal deve ser respeitada.

Há ainda outros problemas de que o professor pode não estar consciente, e que,

tendo origem na sua história pessoal, se inserem na vida mental, intervindo na sua prática educativa. Estão nesse caso: a hostilidade para com os pais, começando pelos seus próprios pais, mas que se volta para os do aluno, levando-o a insistir em procurar na família deste as causas dos problemas; a identificação com os desejos infantis, que corresponde ao pedido da criança (aluno) de que todos os seus desejos sejam satisfeitos e que leva o professor a sentir a necessidade de ser continuamente gratificado; a identificação com aspectos destrutivos do aluno; a rivalidade com os irmãos que perturba a sua capacidade de trabalho em grupo.

O conceito de aliança pedagógica foi introduzido por Fleming (Wool, 1989) a partir do seu interesse pela Pedagogia psicanalítica, referindo-se à especificidade de aprender no contexto de uma relação interpessoal. O desenvolvimento do conceito fez-se a partir do paralelismo com o conceito de aliança terapêutica. Tal como esta é o veículo analítico de mudança, também a aliança professor-aluno é, em si própria, veículo de aprendizagem. Isto levou a autora a enfatizar os aspectos experienciais da aprendizagem, fazendo do seu contexto dinâmico o ponto focal de compreensão do processo pelo qual esta tem lugar.

Tal perspectiva admite que o processo de aprendizagem possa ser considerado, tanto do ponto de vista intra-psíquico, concebido a partir da observação dos comportamentos, como do ponto de vista interpessoal da relação professor-aluno, como, ainda, de um terceiro ponto de vista, o da experiência transicional, ponte entre a experiência interpessoal e intra-psíquica.

Fleming terá sido quem primeiro aplicou o conceito de Winnicott (1951) ao domínio da educação, considerando que o professor funciona como um verdadeiro objecto transicional. A aprendizagem é mediada por uma forma de experiência transicional em que o professor toma parte.

A aliança pedagógica será, assim, como que uma variante do que Winnicott designa por "estar só na presença do outro". Professor e aluno, em relação, fazem apelo a esta individualidade, esta capacidade para estar só, construída durante a primeira infância, a partir da experiência de estar só na presença de uma mãe suficientemente boa. Tal como em termos de desenvolvimento infantil o contexto humano da relação da criança com a mãe contribui para o crescimento interno e para a construção da autonomia e da capacidade para funcionar por si próprio, da mesma maneira a aliança pedagógica oferece um contexto transicional que permite ao aluno a aquisição do conhecimento e a progressão escolar.

Wool (1989), ao enfatizar os aspectos afectivos e relacionais da aprendizagem, fá-lo em contraponto com o que considera ter sido o primeiro foco de interesse da Psicanálise pelo processo educativo: a psicopatologia da aprendizagem, com ênfase na cognição e na percepção. Nesta perspectiva, cita Fleming ao dizer que o professor se

“usa a si próprio como um instrumento para estimular a participação activa num processo de aprendizagem criativo. Se chamamos a essa relação aliança terapêutica ou aliança pedagógica, de facto faz pouca diferença. A função essencial é servir como catalisador dos processos experienciais e cognitivos pré-conscientes e conscientes que ocorrem na mente do estudante ou do paciente e o ajudam a crescer e a amadurecer em conhecimento, sabedoria e competência” (Wool, 1989: 751).

Da mesma maneira que a aliança terapêutica pode ser vista de forma análoga às relações iniciais pais-crianças, também a aliança professor-aluno pode ser vista à luz destes paradigmas desenvolvimentais e terapêuticos. É a existência de uma relação diádica que permite ao professor usar-se a si mesmo como instrumento de aprendizagem, de uma maneira análoga àquela em que o analista se usa como instrumento de análise. A aliança pedagógica é apresentada, deste modo, como uma variante da aliança terapêutica. Apesar do objecto e conteúdo diferirem, são idênticas na origem e no modo como operam.

Neste contexto relacional, competem ao professor, essencialmente, as funções e papéis relativos à regulação do afecto, idealização e integração. Compete-lhe ajudar o aluno a regular a sua tensão, mantendo-a a um nível adequado, possibilitando tanto a contenção da regressão ou da resistência excessivas, uma vez que a confiança e o optimismo inerentes à situação de aprendizagem só parcialmente podem conter a tensão que se associa com o esforço para aprender e a resistência à aprendizagem que a acompanha. Um ambiente de suporte é assim gerador de confiança e abertura ao futuro.

Uma segunda função do professor no contexto da aliança pedagógica é a de idealização. Trata-se da idealização mútua, essencial em qualquer situação ensino-aprendizagem. É do senso comum que "o professor mais eficaz é o mais admirado". A preferência pelo professor "simpático" de Mauco pretende mostrar isso mesmo. É também desta idealização que fala Freud (1914) na sua *Psicologia do escolar*. De igual modo, o professor não poderá ser eficaz se não acredita que os alunos podem e vão aprender. A idealização mútua fornece assim o pano de fundo às tarefas complexas de ensinar e aprender. No entanto, como mostram Salzberger-Wittenberg, Henry & Osborn (1990) uma vez mais se deve colocar aqui o perigo de aprender superficialmente, por identificação com o professor idealizado.

São ainda competências do professor: organizar, sintetizar e integrar aquilo que acontece no contexto da aliança pedagógica.

O aprender é, assim, entendido como internalização, um processo dinâmico que leva à expansão da autonomia através da acção de tomar do mundo externo funções e qualidades que passam a ser inseridas na estrutura do carácter ou, nas palavras de Schafer (Wool, 1989: 759) "todos aqueles processos através dos quais o sujeito transforma as interações reguladoras com o meio, reais ou imaginadas, e as

características desse seu meio, reais ou imaginadas, em regulações e características internas”.

Os mecanismos de introjecção (interiorização de uma relação de objecto) e de identificação (modificação do *self* subjectivo) são importantes, sendo considerados modos de aquisição de competência e produtos estruturais que significam uma extensão do *self*. Neste processo de internalização, o papel transicional do professor é pois importante, porquanto, à semelhança do que se passa no bebé, as funções calmantes do objecto transicional são internalizadas como parte do *self*.

Wool (1989) faz uma síntese dos trabalhos de Pearson e Zabarenko evidenciando o papel da identificação, incorporação, introjecção, imitação, síntese e criatividade nos processos de construção do conhecimento.

Pelo carácter transicional da experiência relacional implicada na situação de ensino-aprendizagem o aprender torna-se num processo criativo. Winnicott (1951) enfatiza a natureza crítica deste processo. O objecto transicional e os fenómenos transicionais pertencem à área da ilusão, área intermediária para que contribui tanto a experiência subjectiva como a objectiva. Diferenciando entre mundo da ilusão e mundo "real", o mundo interno é mediado pelo objecto transicional e torna-se o mundo do brincar e da criatividade. A ilusão esconde-se por detrás da divisão habitual entre o que é objectivo e subjectivo.

Na medida em que o processo de aprendizagem visa o desenvolvimento e a autonomia, a aliança pedagógica terá como herdeira (no aluno) a função auto-analítica da personalidade, que permite criar conhecimento sobre si próprio e sobre os outros, facultando assim o estar atento à realidade.

Bernstein (1989) situa aqui o *Ego learning*, no interface do mundo externo e do mundo interno dos afectos e a ambos simultaneamente exposto. Estando à vontade com o mundo interno, o indivíduo está livre para investir no mundo externo e aprender. Neste sentido, a auto-estima é uma importante função avaliativa do *Ego* relativamente à sua própria totalidade.

Terrier & Bigeault (1975) atribuem ao professor uma qualidade de substituto provisório do Eu, considerando-o como objecto de ligação ou objecto intermediário entre as pressões do Id e o mundo exterior, e como barreira entre as exigências pulsionais e as do Super-Ego. A sua acção permite conciliar prazer e realidade, à custa da transformação tanto do mundo externo como do mundo interno.

Birraux (1980) confere também à escola uma função de espaço transicional. Para Winnicott, o objecto transicional é o primeiro objecto não-eu, correspondendo á área intermédia da experiência entre a ausência de percepção do objecto externo e o seu reconhecimento como não fazendo parte de si. Alargando a sua teoria à experiência cultural, Winnicott situa os fenómenos transicionais no espaço potencial entre o

indivíduo e o meio, sendo aí que Birraux vai colocar o papel da escola: espaço intermediário entre a ignorância e o saber, a família e o mundo, a infância e a maturidade. A escola torna-se espaço de transição com três funções primordiais distintas: iniciar ao saber, iniciar ao grupo, iniciar à autonomia.

O reconhecimento dos aspectos inconscientes, presentes na relação professor-aluno, leva-nos de novo à questão do *transfert*.

Para J. Filloux (1989), trata-se do ponto fulcral da separação das práticas analítica e pedagógica, encontrando-se aqui o cerne das dificuldades de aplicação da Psicanálise à educação. A autora usa este conceito como demonstração do problema da descontextualização, que pode ocorrer quando se aplicam conceitos psicanalíticos a outros domínios.

Basch (1989: 773) define *transfert* como a "demonstração de padrões de comportamento que não parecem estar directamente relacionados com aquilo que está a acontecer aqui e agora, mas são pré-concepções baseadas em experiências anteriores e a reacção do indivíduo para com elas". Assim, a relação educativa e os afectos que nela se desenvolvem não têm apenas a ver com as condições concretas e presentes dessa relação. J. Filloux (1989) afirma que a grande ferida narcísica que a teorização freudiana dos fenómenos transferenciais inflige aos professores é, precisamente, terem de renunciar à ilusão de serem a origem dos impulsos, ternos e hostis, que lhes são dirigidos, não havendo, para ela, consolação de qualquer espécie no campo pedagógico.

As manifestações transferenciais não são meras repetições de acontecimentos passados numa nova situação ou perante novos sujeitos. No contexto da prática clínica analítica, o conceito de *transfert* tem o sentido de uma actualização do passado e de um deslocamento dos impulsos inconscientes infantis sobre a pessoa do analista.

Cozzarelli & Silin (1989), em consonância com as posições de Anna Freud a este respeito, identificam três tipos de *transfert*: das formas habituais de relação, das relações actuais e das experiências passadas. No que se refere aos professores, o *transfert* pode assim ser caracterial, temporário (relacionado, por exemplo, com uma situação conjuntural de stress), ou ter a ver com algo ligado aos modos infantis de funcionamento.

Sendo essa ou não a sua vontade, o professor, na medida em que está atento e responde às necessidades psicológicas evidenciadas pelas crianças, funciona de modo algo similar ao terapeuta, pelo menos no âmbito da definição de Psicoterapia que Basch (1989: 772) propõe, "a arte de ajudar as pessoas a examinarem-se a si mesmas e as respectivas situações de forma a que possam estar aptas a chegar a decisões que façam sentido, dadas as suas personalidades próprias e as suas circunstâncias".

Pode pôr-se, no entanto, a questão: de que modo este conceito tão importante na teoria e na clínica psicanalíticas, pode ser útil na compreensão da situação educativa

e da acção do educador.

A posição de Freud a este propósito era, como vimos, que se pode reconhecer a importância do *transfert* na relação pedagógica, mas nada se pode fazer em relação a ela, uma vez que reconhecê-la é reconhecer a existência de processos psíquicos inconscientes e de leis que governam o nosso funcionamento mental.

Kuendig (1927/1985) é mais enfático a propósito da importância dos aspectos transferenciais da relação educativa, afirmando que o acto educativo é um processo dinâmico que tem lugar entre o educador e a criança e onde o *transfert* e o *contra-transfert* estão sempre presentes, tendo um papel de tal forma importante que mesmo os resultados obtidos pelos alunos dependem deles. Esta foi a base central das intervenções de Kuendig, Zulliger ou Pfister, não reconhecidas como verdadeiras análises, mas usando métodos adaptados ao conjunto da actividade educativa.

Mannoni (1970) compara a aprendizagem escolar com a aprendizagem através da análise e distingue o ensino teórico da Psicanálise do ensino feito no decurso da análise, precisamente, pela presença, neste, do *transfert*, o qual se torna em instrumento de mudança sem haver comunicação de um saber. O saber analítico não é essencialmente um saber sobre o inconsciente, mas onde o inconsciente tem a sua parte e desempenha a sua função. Uma vez que na situação escolar existe sempre um conflito básico e profundo, encontramos nela um *transfert* mascarado. No entanto, na opinião do autor, não há grande vantagem em desmascará-lo.

Nesta medida, o contributo do conhecimento psicanalítico para a prática de ensino faz-se através da própria capacidade do professor olhar para ela, sendo capaz de aí reconhecer a sua implicação pessoal.

O tomar em conta a importância da situação transferencial levanta problemas acerca do modo de lidar com o *transfert* e com o *contra-transfert*. J.Filloux (1989) sugere que, tal como na análise, a forma de abordar o *transfert* é regulada por dois princípios: primeiramente é preciso deixá-lo instalar-se como obstáculo à relação e ao desenvolvimento, para só depois poder ser investido como instrumento de cura, de tal modo que não deve ser induzido nem favorecido.

Na prática educativa os problemas ao nível do seu controle e da sua indução põem-se de igual modo, uma vez que o *transfert* é um fenómeno que se coloca no âmbito da própria actividade educativa. Põe-se, a este nível, o problema relativo à sedução do aluno, à aliança narcísica professor-aluno e ao *transfert* erótico sobre o professor. Para a autora, o contributo da Psicanálise neste domínio, não se encontra ao nível da análise do *transfert*, mas simplesmente no conduzir do professor à renúncia e sublimação da libido, através de uma intervenção educativa activa e reflectida. A Psicanálise não tem, pois, como objectivo interferir directamente na educação escolar, mas, uma vez que tem uma visão mais nítida acerca do funcionamento mental, em poder

contribuir, a longo prazo, para a sua progressiva transformação.

Abraham (1984), debruçando-se especificamente sobre o domínio educativo, é também de opinião que os estudos actuais provam a veracidade das intuições de Freud acerca da ambivalência e das atitudes transferenciais do professor.

Salzberger-Wittenberg, Henry & Osborn (1990), tal como Cozzarelli & Silin (1989) e J. Filloux (1989), sublinham que o que é transferido é muito mais do que medos e esperanças infantis; é uma concepção completa do mundo que o indivíduo construiu gradualmente na sua mente como resultado da interacção com os outros. Faz, assim, sentido falar de *transfert* na situação de aprendizagem, uma vez que o aluno, tal como o professor, criam um padrão próprio, pessoal e único de relacionamento. É essa representação mental do mundo e das suas relações com os outros (bem como entre os outros) que é transferida para a nova situação.

Tanto na situação terapêutica como na pedagógica, em cada novo encontro pode ser revivida a esperança de uma relação perfeita, entrando-se num estado de ilusão a que se seguirá a inevitável desilusão. Daí a afirmação de J. Filloux sobre a ferida narcísica envolvida na situação transferencial: há sentimentos dos alunos que não se dirigem particularmente àquele professor. O que afecta o presente, a percepção, a interpretação e a acção. Não é imprescindível que a história passada do professor e dos alunos seja clarificada para que se possa entender. O estar consciente da presença de elementos transferenciais dá ao professor mais espaço para pensar acerca da natureza da relação, permitindo-lhe ter uma perspectiva mais objectiva acerca dela.

Os aspectos transferenciais ou contra-transferenciais também vão estar activos na relação interpessoal estabelecida pelo professor no quadro da situação educativa. Ainda segundo Salzberger-Wittenberg, Henry & Osborne (1990), sentimentos contra-transferenciais serão compostos essencialmente a partir dos desejos, medos e ódios da infância (que lhe podem permitir ser mais empático com a criança mas também podem conduzir ao aumento da ansiedade), da imagem de adulto que se formou na sua mente (e que se relaciona com o seu auto-conceito), e da forma como concebe a natureza da ligação adulto-criança. Daí que os autores reforcem a importância de diferenciar entre as atitudes que fomentam o desenvolvimento mental e emocional dos estudantes e as que, sendo baseadas nos conflitos infantis não trabalhados do professor, podem tornar-se um obstáculo ao desenvolvimento dos estudantes em direcção à vida adulta.

Habitado por um passado que se reactualiza e chamado a viver, real e fantasmaticamente, uma relação que se situa no limite do contacto entre o seu mundo e o dos alunos, põe-se agora ao professor a questão do sentido e significado dos seus actos pedagógicos.

Como vimos, para Ekstein (1989b), o melhor professor será aquele que é capaz

de integrar os princípios de todas as formas de aprender e de os usar de acordo com a maneira como, naquele momento, vê a criança ou o grupo de crianças com quem está a trabalhar. Para isso, não pode estar de alguma forma comprometido com um determinado instrumento de ensino, mas deve estar em condições de usar os seus meios e métodos em consonância com as necessidades e características dessa criança. O que está em causa, relativamente ao professor, é a sua "maturidade e capacidade para amar", sem as quais o seu ensino será apenas o resultado da necessidade que tem de ser amado e admirado pelos alunos.

O problema fundamental não está, pois, no estilo pedagógico, porque, como acentua J.C. Filloux (1987), quer se trate de um ensino "não directivo" ou de um ensino "tradicional", podemos encontrar sempre, ao nível do desejo inconsciente, a mesma encenação de "uma captação narcísica", que pode implicar a vontade de instruir e, ao mesmo tempo, a de conservar para si o que sabe.

A acção do professor vai depender da sua própria competência para lidar consigo mesmo. Não podem retirar-se da Psicanálise princípios pedagógico-didácticos universais. A Psicanálise "não pode ajudar os professores a ensinar melhor aquilo que eles têm consciência de ensinar, a alcançar os fins *oficiais* do ensino, os objectivos claramente defendidos. Mas ela é sensível ao que se passa do outro lado, do lado do inconsciente, ao modo como, sem o saber e sem o querer, o professor perpetua - mal - uma função social muito antiga. Aí, a análise pode reconhecer, sob uma forma degradada e decaída, algo que é do seu domínio, que tem a ver com o inconsciente, mesmo se se perdeu o seu verdadeiro valor e já não cumpre, senão mal, a sua função" (Mannoni, 1970: 219).

Para João dos Santos (1982: 24) "o material didáctico tem de ser considerado apenas como um meio de estabelecer relações". Daí que estabeleça entre a educação, a pedagogia e a didáctica a seguinte ligação: "O saber aprende-se com a educação que é a relação humana. A educação é também pedagogia, que é a filosofia do ensinar. Mas didáctica não é educação; é instrumento da relação pedagógica. Quando a educação é só relação, o Ser estagna; quando a educação é só filosofia, o Ser volatiliza-se em virtudes tristes que se tornam em ignorância da vida. Quando a didáctica prevalece, a educação falha e a inteligência criativa do homem é posta em risco. Quando a relação educativa prevalece, a didáctica surge espontaneamente. A didáctica cria-se a dois, a três ou a muitos, que delimitaram um espaço cultural (Santos, 1983:267).

5. Críticas e limites

A aplicação da Psicanálise à Pedagogia quer tome a forma de inspiração de uma prática ou de uma teoria pedagógica, levanta críticas e questões a vários níveis (Filloux, 1987).

A primeira, suscitada por Bigeault & Terrier (1978), tem a ver com o carácter subversivo da Psicanálise que se opõe ao carácter adaptativo da educação. Ao nível do paralelismo entre a função do psicanalista e a do professor há a mesma oposição: enquanto o psicanalista segue o cliente, o professor precede o aluno, impondo-lhe normas de desenvolvimento, saber e aprendizagem. A posição do educador comporta sempre uma imposição ligada ao seu desejo de educar. Trata-se, assim, de duas perspectivas irreduzíveis e de uma diferença radical entre o modelo da cura e o modelo do ensino.

A segunda crítica, tendo em conta a importância do conhecimento sobre o desenvolvimento infantil trazido pela Psicanálise, está em saber o que fazer com esse conhecimento. A posição normativa de Bettelheim (1973) é de que a finalidade da educação é "uma personalidade em que, ao mesmo tempo, o *Id* e o *super eu* estejam subordinados à realidade do eu" (Filloux, 1987: 127). Trata-se de passar a criança do nível da expressão do *Id* para o da realização do *Eu*. É também o problema das relações entre a sublimação e a idealização (Millot, 1987). Freud fala da importância da sublimação das pulsões para fins intelectuais e sociais (evitando a sua repressão violenta), mas a educação implica sempre um Ideal do *Eu* que se funda sobre o recalçamento. É, pois, um problema teórico, que confronta o discurso analítico com a natureza do pedagógico.

Filloux (1987: 128) identifica o terceiro perigo dizendo que "um dos maiores riscos de uma aplicação directa do saber analítico à prática pedagógica reside no perigo de o tornar num saber arrogante, de fazer dele um corpo teórico que seria uma espécie de paradigma fechado, (...) sobre o qual haveria um consenso de superfície: Saber (com maiúscula) que seria desde logo um saber morto, não apenas porque foi tomado fora do seu uso na cura, mas, mais do que isso, porque se tornaria numa forma de ideologia de cobertura ou de justificação".

Por outro lado ainda, não é certo que as pedagogias que se dizem psicanalíticas, ou de inspiração analítica, estejam a fazer bom uso desse saber. Poderão mesmo estar a deturpá-lo e a subvertê-lo. Terrier & Bigeault (1975) chamam precisamente a atenção para o que designam por infiltrações desviantes, ou seja, ideias que, vindas da Psicanálise, não penetram verdadeiramente o saber pedagógico. Será o caso, na sua perspectiva, de certas formulações das pedagogias não-directivas ou da pedagogia institucional. Trata-se de ideias pretensamente fundadas na Psicanálise e que, por exemplo, apresentam a ausência de educação como algo bom, conduzindo à educação permissiva, à hipervalorização dos discursos sobre a educação, ou, ainda, àquilo que os autores consideram como o "veneno subtil" de considerar a educação como a Psicanálise dos pobres.

Permanecem, no entanto, em aberto alguns aspectos que apontam para a

necessidade de uma utilização fecunda do saber psicanalítico no campo pedagógico.

O primeiro é o pedido que os actores do campo pedagógico fazem ao saber analítico. Trata-se de um pedido de ajuda, de esclarecimento e de informação que é formulado por pais, educadores e responsáveis educativos. É um pedido por vezes mal formulado ou ambivalente no que se refere ao rumo a tomar, oscilando entre a intervenção terapêutica e a pedagógica. Frequentemente, as escolas solicitam aos psicólogos, e mesmo aos médicos, que intervenham sobre situações educativas, mas de forma tal que suscitam grande ambiguidade. Muitos desses pedidos são no sentido de que tratem dos casos, turmas ou grupos de alunos numa perspectiva terapêutica, como se nada mais de pedagógico houvesse a fazer.

Outro aspecto importante, é que a Psicanálise propõe e possibilita a abordagem de problemas que a Pedagogia nunca coloca. Isso cria a possibilidade de que a leitura do campo pedagógico e educativo feito pela Psicanálise e a própria compreensão que o professor formula de si nesse contexto, o possam levar a interrogar-se sobre a sua prática, colocando-se numa posição criativa, de investigação e mudança.

Um terceiro aspecto que aponta para a utilização do saber psicanalítico refere-se à formação dos professores. O alargamento do conhecimento sobre o campo pedagógico, proporcionado pelo modelo analítico, leva necessariamente ao questionamento das dimensões que podem e devem integrar a formação dos educadores. Em termos de objectivos e de conteúdos conduz inevitavelmente a uma outra forma de se conhecer a si próprio e ao outro. No que se refere às metodologias, permite encontrar formas novas de sensibilização, tanto para os processos inconscientes, como para a compreensão do desejo, da motivação, do surgimento do inesperado e da mudança, ou de um outro modo de funcionamento na relação com os alunos, a escola e si próprio, no seguimento de pistas já há muito formuladas em que, por exemplo, o grupo surge como método e contexto de formação (Mauco, 1968; Postic, 1976; Field, 1989b; Abraham, 1982; Machado & Franco, 1994).

Fica claro como a natureza do pedagógico não permite ao pedagogo trabalhar analiticamente na sua prática. Para isso, terá de se socorrer do psicanalista ou do psicoterapeuta infantil. A aliança entre Pedagogia e Psicanálise encontra-se, pois, deslocada em relação às ambições originais e avança para novos rumos. É a renúncia a "uma aliança ideal entre Psicanálise e Pedagogia e convida ao luto pelo bebé imaginário dessa aliança – o educador psicanalítico" (Filloux, 1989: 62).

Aquele que, no nosso país, mais contribuiu para a reflexão sobre a Educação a partir da Psicanálise, João dos Santos (1982: 24), defende que “a teoria e a prática psicanalítica podem interpretar os fenómenos educativos, mas não orientá-los. As teorias estranhas à pedagogia não devem, não podem inspirar a *praxis* educativa”.

A contribuição da Psicanálise para a Pedagogia permanece como utilização do

saber analítico para a exploração do campo pedagógico, no sentido da produção de mais conhecimento sobre este, e como atitude de análise e investigação na multidimensionalidade desse campo. É, também, a leitura do acto educativo e do campo pedagógico, tendo como referência o saber psicanalítico aplicado à investigação.

Gillet (1987) acrescenta, ainda, que a Psicanálise só pode ser pedagogicamente útil através da formação de pedagogos que sejam permeáveis ao saber do seu próprio inconsciente e nunca pela utilização dos enunciados psicanalíticos tomados, de forma dogmática, como prescrição.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAHAM, A. (1982). *Le monde intérieur des enseignants*, (2ª ed.). Issy-les Moulineaux: EAP
- ABRAHAM, A. (1984). *L'enseignant est une personne*. Paris: ESF.
- AICHHORN, A. (1985). Les consultations pédagogiques. In M. Cifali e J. Moll (Ed.), *Pédagogie et Psychanalyse* (pp.218-231), Paris: Dunod. (Reimpressão de *Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik*, 1932, 11/12, 445-488).
- BAÏETTO, M.C. (1982). *Le désir d'enseigner*. Paris: PUF.
- BAÏETTO, M.C. (1983). Clinique et formation. *Education Permanente*, 65, 125-137.
- BALINT, A. (1937/1985). Les fondements de notre système éducatif. In M.Cifali e J. Moll (Ed.), *Pédagogie et Psychanalyse* (pp.237-241) Paris: Dunod. (Reimpressão de *Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik*, 1937, 2, 98-101).
- BARBOSA, M. (1990). Freud, uma concepção agónica da educação. *Revista Portuguesa de Filosofia*, tomo XLVI (2), 251-267.
- BASCH, M.F. (1989). The teacher, the transference and development. In K.Field et al. (Eds.), *Learning and Education: Psychoanalytic Perspectives* (pp.771-788), Madison: International Universities Press.
- BAUDOIN (1969). *La Education*. Paris: Hachette.
- BERGÈS, J.; BALBO, G. (1996). *L'enfant et la Psychanalyse - Nouvelles perspectives*. Paris: Masson.
- BERNFELD, S. (1925/1975). *Sisyphé ou les limites de la education*. Paris: Payot.
- BERNSTEIN, H. E. (1989). The courage to try-self-esteem and learning. In K.Field et al. (Eds.), *Learning and Education: Psychoanalytic Perspectives* (pp.143-158), Madison: International Universities Press.
- BETTELHEIM (1973) *Psychanalyse et education*. In R.Barande et al. (Ed.), *Education et Psychanalyse* (pp.11-29), Paris: Hachette.
- BIGEAULT, H. & TERRIER, G. (1978). *L'illusion psychanalytique en éducation*. Paris: PUF.
- BION, W.R. (1965). *Transformations, change from learning to growth*. Londres: W.H. Medical Books.
- BIRRAUX, A. (1980). *La Psychiatrie face à l'école*: Paris: Casterman.
- BORNSTEIN-WINDHOLZ, S. (1937/1985). Malentendus dans la pédagogie psychanalytique. In M. Cifali & J. Moll (Eds.), *Pédagogie et Psychanalyse* (pp.45-55), Paris: Dunod. (Reimpressão de *Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik*, 1937, 2, 81-90).
- BOWLBY, J. (1981). *Cuidados maternos e saúde mental*. S.Paulo: Martins Fontes.
- BOWLBY, J. (1990). *Formação e Rompimento dos laços afectivos*. S.Paulo: Martins Fontes.
- BURLINGHAM, D. (1985). Les problèmes de l'éducateur psychanalytique. In M. Cifali & J. Moll (Eds.), *Pédagogie et Psychanalyse* (pp.185-190), Paris: Dunod. (Reimpressão de *Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik*, 1937, 2, 90-97).
- CHILAND, C. (1983). La problématique de l'échec scolaire. *Confrontations Psychiatriques*, 23, 9-26.
- CIFALI, M. (1982) *Freud Pédagogue*. Paris: Inter Editions.
- CIFALI, M. & MOLL, J. (Eds.) (1985). *Pédagogie et Psychanalyse*. Paris: Dunod.

- COHLER, B. (1989). Psychoanalysis and Education: motive, meaning and self. In K. Field, B. Cohen & G. Wood (Eds.) *Learning and Education: Psychoanalytic Perspectives* (pp.11-83), Madison: International Universities Press.
- COHLER, B., ROBERT, M. & GALATZER-LEVY, R.M. (1992) Psychoanalysis, Psychology and the self. In J.W. Barron, M. Eagle & D. Wolitzky (Eds.), *Interface of Psychoanalysis and Psychology*, Washington: APA.
- COZZARELLI, L. & SILIN, M. (1989). The effects of narcissistic transferences on teaching-learning process. In K.Field, B. Cohler e G.Wool (Eds), *Learning and Education: Psychoanalytic Perspectives*. (pp. 809-920) Madison: International Universities Press.
- DIAS, C.A. (1988). *Para uma psicanálise da relação*. Porto: Afrontamento.
- EKSTEIN (1989a). From learning to love to love of learning. In K.Field, B. Cohler e G.Wool (Eds), *Learning and Education: Psychoanalytic Perspectives*. (pp. 85-90). Madison: International Universities Press.
- EKSTEIN (1989b). From the love of learning to the love of teaching. In K.Field, B. Cohler e G.Wool (Eds), *Learning and Education: Psychoanalytic Perspectives*. (pp. 91-97). Madison: International Universities Press.
- EKSTEIN, R & MOTTO, R (1969). *From learning for love to love of learning*. New York: Brunner/Mazel.
- ELSON, M. (1989). The teacher as learner, the learner as teacher In K.Field, B. Cohler & G.Wool (Eds), *Learning and Education: Psychoanalytic Perspectives*. (pp. 789-807). Madison: International Universities Press.
- FEDERN (1930/1985). Le concept d' "inhibition intellectuelle" dans la théorie psychanalytique. In M.Cifali & J. Moll (Eds.), *Pédagogie et Psychanalyse* (pp.111-129), Paris: Dunod. (Reimpressão de *Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik*, 1930, 11/12, 393-408).
- FIELD, K. (1989a). Some reflections on the teacher-student dialogue: A Psychoanalytic approach. In K.Field, B. Cohler & G.Wool (Eds), *Learning and Education: Psychoanalytic Perspectives*. (pp. 851-926). Madison: International Universities Press.
- FIELD, K.(1989b). A Psychoanalytic contribution to education: The Teacher education program of the Institute for Psychoanalysis in Chicago. In K.Field, B. Cohler & G.Wool (Eds), *Learning and Education: Psychoanalytic Perspectives*. (pp. 966-977). Madison: International Universities Press.
- FIELD, K.; COHLER, B. & WOOL, G. (Eds.) (1989). *Learning and Education: Psychoanalytic Perspectives*. Madison: International Universities Press.
- FILLOUX, J. (1974). *Du contract pédagogique, le discours inconscient de l'école*. Paris: Dunod.
- FILLOUX, J. (1989). Sur le concept de transfert dans le champ pédagogique. *Revue Française de Pédagogie*, 87, 59-75.
- FILLOUX, J.C. (1985). Preface. In M.Cifali & J. Moll (Eds.), *Pedagogie et Psychanalyse*, Paris: Dunod
- FILLOUX, J.C. (1987). Psychanalyse et Pédagogie ou d'une prise en compte de l'inconscient dans le champ pédagogique. *Revue Française de Pédagogie*, 81, 69-102.
- FONTANA (1986). *Teaching and personality*. Londres: Blackwell Pub.
- FREUD, ANNA (1956/1974). *Psicanálise para Pedagogos*. Lisboa: Moraes Ed.
- FREUD, E. & MENG, H. (ORG.) (1998) *Cartas entre Freud e Pfister- 1909-1939*. Vila Viçosa: Ultimato.
- FREUD, S. (1905). Three Essays on the theory of sexuality. *Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud*, Londres: Hogarth Press, 1955 (abreviado S.E.)
- FREUD, S. (1908). "Civilized" sexual morality and modern nervous illness. *S.E., IX*, 185-202.
- FREUD, S. (1909a). Analysis of a phobia in a five-year-old boy, *S.E., X*, 5-149.
- FREUD, S. (1909b). Five lectures on Psycho-analysis. *S.E., XI*, 145-148.
- FREUD, S. (1913a). Introduction to Pfeister's "The Psycho-analytic Method", *S.E., XII*, 329-331.
- FREUD, S. (1914). Some reflections on schoolboy psychology. *S.E., XIII*, 241-244.
- FREUD, S. (1916). Introductory Lectures on Psycho-Analysis. *S.E., XV*, 209-241.
- FREUD, S. (1927). The future of an illusion, *S.E., XXI*, 47-68.
- FREUD, S. (1933). New introductory lectures on Psycho-analysis, *S.E., XXII*, 67-199.

- FURSTENAU, P. (1972). Contribution à la psychanalyse de l'école en tant qu'institution. In *Pédagogie: education ou mise en condition*. Paris: Maspero.
- GILLET, P. (1987). *Pour une Pédagogie ou l'enseignant-praticien*. Paris: PUF.
- GOLSE, B. (1985). *Le développement affectif et intellectuel de l'enfant*. Paris: Masson.
- HAMELINE, D. (1971). Les risques du métier - psychanalyse de l'enseignement. *Attention, écoles* (pp. 243-265), Paris: Fleurus.
- HANNOUN, H. (1989). *Paradoxe sur l'enseignant*. Paris: ESF.
- HARRIS, M. & MELTZER, D. (1990). *Familia y Comunidad - Modelo Harris-Meltzer*. Buenos Aires: Spatia Editorial.
- KAËS, R.; ANZIEU *et al.* (1976). *Désir de former et formation du savoir*. Paris: Dunod.
- KLEIN, M. (1975). *The writings of Melanie Klein*. London: Hogart.
- KUENDIG, W. (1927/1985) Une pratique pédagogique dans le secondaire: Aperçus psychanalytiques. In M. Cifali & J. Moll (Ed.), *Pedagogie et Psychanalyse*, (162-184), Paris: Dunod. (Reimpressão de *Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik*, 1927, 3, 69-82).
- LÉBOVICI, S. & SOULE, M. (1970). *La connaissance de l'enfant par la psychanalyse*. Paris: PUF.
- LEICHTMAN, M. (1990). Developmental Psychology and Psychoanalysis: the context for a revolution in Psychoanalysis. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 38 (4), 915-950.
- MACHADO, C. & FRANCO, V. (1994). A promoção do desenvolvimento pessoal. *A Psicologia na Formação Contínua - Actas do 5º Seminário A componente de Psicologia na formação de professores e outros agentes educativos*, (pp. 175-188), Évora: Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora.
- MANNONI, O. (1970). Psychanalyse et enseignement. *Revue de Psychologie et des Sciences de l'Education*, 5 (3), 206-219.
- MAUCO, G. (1968). *Psicanálise e educação*. Lisboa: Moraes Editores
- MENG, H. (1932/1985). Plaidoyer pour une pédagogie de la sexualité. In M. Cifali & J. Moll (Ed.), *Pedagogie et Psychanalyse* (pp.67-73), Paris: Dunod. (Reimpressão de *Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik*, 1932, 1, 5-12).
- MILLOT, C. (1987). *Freud antipedagogo*. Rio Janeiro: Zahar Ed.
- MOKREJS, E. (1989). Psicanálise e Educação - Júlio Pires Porto e a pedagogia eugénica na década de 30 no Brasil. *Revista da Faculdade de Educação de S. Paulo*, 15 (1), 5-15.
- MOSCONI, N. (1986). De l'application de la Psychanalyse à la education. *Revue Française de Pédagogie*, 75, 73-79.
- NETO, A.M. (1992). *Pedagogia Terapêutica*. Dissertação de mestrado não publicada, Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Coimbra.
- OLIVEIRA, J. B. (1992). Contributo da Psicanálise para o sucesso escolar e para a formação de professores. *Actas do II Seminário A Componente de Psicologia na formação de professores e outros agentes educativos*. (pp. 75-83), Évora: Universidade de Évora.
- PEREIRA, F. (1991). Psicanálise e Educação. *Análise Psicológica*, IX (3-4), 329 -335.
- PÉREZ DE LARA, N. (1992). Psicoanálisis y educación. *Cuadernos de Pedagogia*, 204, 26-32.
- PFISTER, O. (1921/1954). *El Psicoanálisis y la Educacion*. Buenos Aires: Ed. Losada.(trabalho original publicado em 1921).
- PHILLIPS S. (1977). Psychoanalysis and Childhood education: A historical review. *Paedagogica Historica*, 17 (2), 378-385.
- PIERS, G. & PIERS, M. (1989). Modes of learning and analytic Process. In K.Field, B. Cohler & G.Wool (Eds), *Learning and Education: Psychoanalytic Perspectives*. (pp.199-207), Madison: International Universities Press.
- POSTIC, M. (1976). Techniques de groupe et formation permanente des enseignants. *Revue Française de Pédagogie*, 35, 15-23.
- POSTIC, M. (1979). *La Relation Éducative*. Paris: PUF.
- REDL (1933/1985). L'enseignant face à l'angoisse des examens. In M. Cifali & J. Moll (Ed.), *Pedagogie et Psychanalyse* (pp.130-144), Paris: Dunod. (Reimpressão de *Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik*, 1933, 10/12, 378-400).

- RUITER, C. & VAN IJZENDOORN, M. (1993). Attachment and cognition. *International Journal of Educational Research*, 19, 521-600.
- SALZBERGER-WITTENBERG, I.; HENRY, G. & OSBORN, E. (1990). *The emotional experience of learning and teaching*. London: Routledge.
- SANTOS, J. (1982). *Ensaio sobre Educação I – A criança quem é ?* Lisboa: Livros Horizonte.
- SANTOS, J. (1983). *Ensaio sobre Educação II – O falar das letras*. Lisboa: Livros Horizonte.
- SANTOS, J. (1990). A família e o insucesso escolar. Psicopatologia da organização familiar e dificuldades na iniciação à aprendizagem escolar. *Revista Portuguesa de Psicanálise*, 9, 5-18.
- SCHRAMM (1971). *Psicologia profunda para educadores*. Barcelona: Ed. Herder.
- SPITZ, R.; COBLINER, W.G. (1965). *The first year of life. A Psychoanalytic study of normal and deviant development of object relations*. New York: International Universities Press.
- STERBA, E. (1985). Problèmes éducatifs et difficultés d'apprentissage. In M. Cifali & J. Moll (Eds.), *Pédagogie et Psychanalyse* (pp.145-157), Paris: Dunod. (Reimpressão de *Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik*, 1936, 3, 141-201).
- TERRIER, G & BIGEAULT, H. (1975). *Une école pour Œdipe - Psychanalyse et Pratique Pédagogique*. Toulouse: Privat.
- TYSON, P.; TYSON, R. (1993). *Teorias Psicanalíticas do desenvolvimento - uma integração*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- WINNICOTT, D.W. (1951/1980). *De la Pédiatrie à la Psychanalyse*. Paris: Payot. (título original em inglês publicado em 1951).
- WOLF, E. (1989). The Psychoanalytic Self Psychologist Looks at Learning. In K.Field, B. Cohler & G.Wool (Eds), *Learning and Education: Psychoanalytic Perspectives*. (pp. 377-393). Madison: International Universities Press.
- WOOL, G. (1989). Relational aspects of learning: the learning alliance. In K.Field, B. Cohler & G.Wool (Eds), *Learning and Education: Psychoanalytic Perspectives*. (pp. 747-770). Madison: International Universities Press.
- ZULLIGER (1928). La psychanalyse et les écoles nouvelles, *Revue française de Psychanalyse*, 1, 12-15.
- ZULLIGER (1930). *La psychanalyse à l'école*. Paris: Flammarion. (Primeira edição publicada em 1921).
- ZULLIGER (1985). Une manque dans la pédagogie psychanalytique. In M. Cifali & J. Moll (Eds.), *Pédagogie et Psychanalyse* (pp.192-206), Paris: Dunod. (Reimpressão de *Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik*, 1936, 6, 338-359).