

CONSIDERAÇÕES SOBRE O MANEJO DA TRANSFERÊNCIA EM TREINAMENTOS COMPORTAMENTAIS

Douglas Marcel da Silva Buzoni

*Especializando em Educação Corporativa e Gestão do Conhecimento (Estácio)
Psicólogo pela Universidade de Franca – UNIFRAN (2016)*

Resumo

O presente trabalho visa levantar reflexões sobre o entendimento do fenômeno transferencial em treinamentos comportamentais, sobre seu manejo e também servir de estimulação à produção de pesquisas e desenvolvimentos teóricos futuros às perspectivas aqui apresentadas. Partindo de um referencial psicodinâmico, mais particularmente assentado nos achados de Melanie Klein, são apresentados dois relatos de caso como veículo de elucidação das pontuações e interpretações realizadas. Percebeu-se, neste feito, que existem aspectos importantes a serem considerados para que a situação vivenciada seja adequadamente compreendida e manejada, tanto no plano psíquico quanto no físico. Em última instância, percebeu-se que aspectos exclusivos da relação estabelecida e também características próprias do facilitador, suas crenças, inclinações teóricas e seus limites emocionais não devem ser deixados de fora, pois são peças importantes na compreensão da situação total.

Palavras-chave: treinamento; transferência; Melanie Klein; Wilfred Bion.

CONSIDERATIONS ON TRANSFER MANAGEMENT IN BEHAVIORAL TRAINING

Abstract

The present work aims to raise reflections on the understanding of the transferential phenomenon in behavioral training, on its management and also to stimulate the production of future research and theoretical developments to the perspectives presented here. Starting from a psychodynamic framework, more particularly based on the findings of Melanie Klein, two case reports are presented as a vehicle for elucidating scores and interpretations. It was noticed in this fact that there are important aspects to be considered so that the situation experienced is adequately understood and managed, both psychically and physically. Ultimately, it was realized that aspects of the relationship established and also characteristics of the facilitator, their beliefs, theoretical inclinations and their emotional limits should not be left out, because they are important parts in understanding the total situation.

Keywords: training; transfer; Melanie Klein; Wilfred Bion.

CONSIDERACIONES SOBRE LO MANEJO DE LA TRANSFERENCIA EN ENTRENAMIENTOS COMPORTAMENTAIS

Resumen

El presente trabajo visa levantar reflexiones sobre la comprensión del fenómeno transferencial en entrenamientos comportamentais, sobre suyo manejo y también servir de estimulación a la producción de investigaciones y desarrollos teóricos futuros a las perspectivas aquí presentadas. Partiendo de un referencial psicodinâmico, más particularmente asentado en los hallazgos de Melanie Klein, son presentados dos relatos de caso como vehículo de elucidação de los puntajes e interpretaciones realizadas. Se percibió, en este hecho, que existen aspectos importantes a ser considerados para que la situación vivenciada sea adecuadamente comprendida y manejada, tanto en el plan psíquico cuanto en el físico. En último ejemplar, se llegó a la conclusión de que ciertos aspectos exclusivos de la relación establecida y también características propias del facilitador, sus creencias, inclinaciones teóricas y sus limites emocionales no

deben ser dejados de fuera, pues son piezas importantes en la comprensión de la situación total.

Palabras clave: entrenamientos; transferencia; Melanie Klein; Wilfred Bion.

INTRODUÇÃO

A transferência é um dos mais clássicos temas debatidos e aprimorados pela Psicanálise e por escolas psicológicas oriundas dela. Zimerman (2007) aponta a primeira referência ao termo como pertencente aos "Estudos sobre a Histeria" de Freud, em 1895. Originalmente encarada como um impedimento ao desdobramento do processo terapêutico, a transferência sofreu certas modificações de conceituação com evoluções da teoria freudiana ao longo dos anos e, mais particularmente, com o desenvolvimento de novas perspectivas teóricas, tais como as inferidas por Klein, Bion, etc. Neste estudo buscou-se uma compreensão holística do conceito, transitando por diferentes visões, embora se pautando mais acentuadamente nos achados de Melanie Klein. Todavia, há amplo contraste tanto entre o período em que Klein esteve em contato com a clientela que atendia quanto entre o trabalho realizado por ela e o relatado e interpretado neste estudo. Assim sendo, as considerações e percepções de Klein – e dos demais teóricos apresentados aqui – sobre o psiquismo humano serão consideradas sempre de maneira adaptada à realidade narrada neste artigo.

Zimerman define a transferência da seguinte maneira:

De forma extremamente genérica, pode-se conceituar o fenômeno transferencial como o conjunto de todas as formas pelas quais o paciente vivencia com a pessoa do psicanalista, na experiência emocional da relação analítica, todas as "representações" que ele tem do próprio self, as "relações objetais" que habitam seu psiquismo e os conteúdos psíquicos que estão organizados como "fantasias inconscientes", com as respectivas distorções perceptivas [...] (p.331).

Mediante esta perspectiva a transferência pode então ser compreendida como a oportunidade de se (re) vivenciar a diversos itens, objetos, fenômenos, lembranças, desejos, etc., que compõem a subjetividade do indivíduo, quer se tratando de aspectos conscientes, quer de inconscientes. A qualidade da relação que se estabelece com a pessoa que serve de depositário desta transferência possui importância e influência fundamentais aos benefícios ou malefícios que desta relação se poderá colher.

Uma adequada compreensão do que está sendo apontado ao se redigir estas linhas necessita que seja feito um breve resumo das principais contribuições de Melanie Klein sobre o assunto para que reflexões mais abrangentes possam ser feitas a seguir.

Em seu clássico artigo "As Origens da Transferência", de 1952, Klein (1991) se expressa da seguinte maneira:

É característico do procedimento psicanalítico que, na medida em que ele começa a abrir caminho dentro do inconsciente do paciente, seu passado (em seus aspectos conscientes e inconscientes) vá sendo gradualmente revivido. Desse modo, sua premência em transferir suas primitivas experiências, relações de objeto e emoções é reforçada, e elas passam a localizar-se no psicanalista. Disso decorre que o paciente lida com os conflitos e ansiedades que foram reativados, recorrendo aos mesmos mecanismos e mesmas defesas, como em situações anteriores (p.71).

As inovações introduzidas por Klein dizem respeito principalmente à possibilidade de, durante o primeiro ano de vida do indivíduo, já haver "ego suficiente para experimentar ansiedade, usar mecanismos de defesa e formar relações de objeto primitivas na fantasia e na realidade" (SEGAL, 1964/1975, p.36). À primeira forma de organização psíquica ela intitula posição esquizo-paranóide e, indo do nascimento até por volta dos quatro meses de vida, teria como base os seguintes mecanismos de defesa: cisão, relações de objeto parciais (ou somente bons/idealizados ou somente maus/persecutórios), negação onipotente, projeção, introjeção, etc. Em contrapartida, a segunda forma de organização psíquica, a posição depressiva, disporia (e exigiria do indivíduo) da capacidade de lidar com a ambivalência amor-ódio, presença-ausência e, portanto, de lidar com situações totais. Haveria necessariamente a co-existência de ambas as posições no psiquismo do adulto, com maior ênfase em uma das duas.

Os processos psíquicos postulados por Melanie Klein direcionam a uma ideia original e abrangente sobre a importância e os alcances da fantasia. Hanna Segal, uma das mais famosas e influentes discípulas de Klein apresenta este tópico da seguinte maneira:

A formação da fantasia é uma função do ego. A concepção da fantasia como expressão mental de instintos por meio do ego pressupõe um grau de organização do ego muito maior do que o que foi usualmente postulado por Freud. Pressupõe que o ego, a partir do nascimento, é capaz de formar – e, de fato, é impulsionado pelos instintos e pela ansiedade a formar – relações de objeto na fantasia e na realidade. A partir do momento do nascimento, o bebê tem de lidar com o impacto da realidade, começando com a experiência do próprio nascimento e passando a inúmeras experiências de gratificação e frustração de seus desejos. Essas experiências da realidade influenciam imediatamente a fantasia inconsciente e são por esta influenciadas. A fantasia não é simplesmente uma fuga da realidade, mas um constante e inevitável acompanhamento de experiências reais, com as quais está em constante interação (SEGAL, 1964/1975, pp. 24-25).

Ainda de acordo com Klein (1991, p.76), "a transferência origina-se dos mesmos processos que, nos estágios mais iniciais, determinam as relações de objeto", onde, para uma adequada compreensão do fenômeno, é necessário que se analise tanto a transferência positiva (impregnada de impulsos libidinosos) quanto a transferência negativa (essencialmente agressiva e invejosa).

Portanto, as interpretações, considerações e inferências que serão realizadas mais adiante estarão pautadas essencialmente nos achados teóricos de Klein em diálogo com outros teóricos sem, contudo, perder de vista as múltiplas implicações e particularidades que o contexto de treinamento comportamental e, principalmente, a situação grupal são capazes de trazer. Tem-se em mente, sobretudo, que as vicissitudes do desenvolvimento psíquico da criança e seus impactos no do adulto, tão defendidas por Klein e seus discípulos, são o farol do qual o autor do presente se vale ao fazer as constatações mais adiante inferidas, quer sobre a clientela atendida, quer sobre suas percepções sobre a mesma.

OS TREINAMENTOS COMPORTAMENTAIS

Os treinamentos têm sido uma importante ferramenta estratégica utilizada pelas organizações. Robbins, Judge e Sobral (2003/2010, p.538) pontuam que "os funcionários competentes não permanecem competentes para sempre. As habilidades se deterioram e podem se tornar obsoletas", sendo necessária a realização de reciclagens para a manutenção dos conhecimentos adquiridos previamente, e também para a aquisição de novos e mais aprofundados. Em outras palavras, o aprendizado para ser eficiente e eficaz deve ser constante, sendo necessário vez ou outra renovar os conhecimentos aprendidos. É comum, também, que as pessoas busquem por conta própria capacitações específicas que possam auxiliá-las a desenvolver competências e a tornar seu currículo mais atrativo. Todavia, treinamento pode significar uma gama enorme de modalidades de procedimentos realizados objetivando, como já dito, estimular a produção de novas competências (ou aprimorar as já existentes) nas pessoas que estão sendo submetidas a eles. Assim sendo, torna-se necessário elucidar o que está sendo compreendido aqui por treinamentos comportamentais para que ao leitor seja mais compreensível a realidade narrada neste estudo e também as percepções descritas pelo autor do mesmo.

Robbins et al. (2003/2010, p.539) defendem que "o treinamento pode incluir tudo, desde o ensino básico de leitura até cursos avançados de liderança", onde, de acordo com estes autores, podem ser debatidas quatro categorias de treinamentos: de habilidades básicas de leitura e compreensão; habilidades técnicas; habilidades interpessoais; habilidades

para a solução de problemas e treinamento ético. O que neste estudo é apresentado como treinamento comportamental seria um misto de características próprias dos de habilidades interpessoais, para solução de problemas e ético, embora certas habilidades de ordem técnica também fossem apresentadas e debatidas com os alunos. Em outras palavras: trata-se de uma modalidade de treinamento que, mesmo visando ensinar aos participantes técnicas específicas para serem usadas tanto em seu trabalho quanto na gestão de sua carreira, objetiva, em última instância, auxiliá-los a promover em si aprofundamento em seu autoconhecimento, desinibição e maiores facilidades em suas relações interpessoais.

A EXPERIÊNCIA VIVIDA: RELATOS E INTERPRETAÇÕES

As linhas que se seguem descrevem uma repetição de experiências em um treinamento comportamental facilitado em diversas turmas diferentes.

Com duração de seis meses (a experiência relatada abarca o período de dois anos, aproximadamente) e oferecido em uma filial de uma rede especializada em cursos profissionalizantes do estado de São Paulo, esta oportunidade de trabalho permitiu ao autor boas chances de integração teoria-prática e de amadurecimento profissional e pessoal.

O treinamento era destinado a adolescentes à procura do primeiro emprego e a profissionais em busca de uma recolocação no mercado mediante aprimoramento de competências. Houve turmas mistas e turmas só de adolescentes, contudo eles eram sempre a maioria.

Algumas dificuldades se expuseram quase desde o início: a duração do treinamento dizia respeito a seis meses de aluno, não de turma, permitindo que com relativa frequência novos alunos fossem introduzidos. As aulas eram semanais e seguiam um raciocínio complementar, ou seja, muitas vezes para adequada compreensão de algum dos conceitos trabalhados era necessário ter participado das aulas anteriores, onde muitos alunos novatos saíam prejudicados. Outra dificuldade estava relacionada ao fato de não haver outro critério de aprovação senão a presença ou a ausência dos alunos às aulas. Isto impôs algum desconforto ao autor em certas situações. Completando o quadro, habitualmente eram recrutados através das escolas municipais da região alunos demasiado jovens (por volta dos treze anos de idade), que em sua maioria não possuíam interesse pelas aulas, dando continuidade ao curso (para citar o termo que se utilizava) mais por uma imposição dos pais que por um desejo genuíno.

Não havia a necessidade de que o facilitador (ou o professor, tal como era chamado) possuísse formação superior. Entretanto, o fato de o autor ser então um estudante do quinto semestre de uma graduação em

Psicologia revelou-se rapidamente um atrativo e um diferencial para sua contratação.

A princípio as aulas eram elaboradas a partir de uma apostila-apoio oferecida pela matriz da rede, com o conteúdo norteador dos temas. Uma lousa branca era utilizada para transmiti-lo. Dinâmicas de grupo serviam para melhor elucidar os temas e para disparar discussões. Em poucas semanas um projetor passou a ficar disponível para uso, onde, a partir daí, as aulas começaram a ser elaboradas em PowerPoint, permitindo que vídeos de aquecimento fossem utilizados e que o facilitador dispusesse de mais tempo para explicações.

A primeira grande influência e inspiração da qual o facilitador se valeu ao elaborar e ministrar suas aulas iniciais – e também as demais – veio do célebre educador Paulo Freire. Seu conceito de educação bancária e suas argumentações em discordância da mesma foram o principal alicerce sobre o qual todo o trabalho fora realizado. Assim ele debatia sobre a educação bancária:

Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. A sua irrefreada ânsia. Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Daí que seja mais som que significação e, assim, melhor seria não dizê-la (FREIRE, 2005, pp.65-66).

De acordo com Freire educação bancária seria o modelo de ensino-aprendizagem onde o educador deposita no educando seus saberes, sem haver espaço para reflexões ou questionamentos. A educação ideal, segundo ele, seria dialógica, em comum construção, problematizadora e libertadora.

Partindo dos princípios pedagógicos de Freire, o autor do presente estudo desenvolvia as aulas no sentido do diálogo mútuo, sobretudo pautando-se asserção de que “ninguém educa a ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (p.79), onde, constantemente, os alunos eram estimulados a trazer suas opiniões, dúvidas e exemplos acerca dos temas tratados.

Tendo em vista que “o fato de nos acharmos envolvidos na situação emocional torna a lucidez difícil” (BION, 1961/1975, p.49), tentar-se-á tecer

um relato tão fiel quando possível, levando-se em consideração a importância do sigilo em respeito aos alunos (individualmente falando), possuidores dos maiores méritos quanto aos resultados e aprendizados alcançados pelo autor do presente, e, também, o fato de que ao redigir estas linhas o autor faz uma reorganização psíquica dos dados aqui apresentados e, também uma (re) avaliação da experiência bem como uma (re) análise de suas interpretações a respeito, sendo, portanto, mais a visão atual do autor sobre o que fora realizado do que o que de fato sua percepção de estudante universitário lhe permitia à época em que o trabalho se realizou.

Um detalhe interessante de ser ressaltado desde já é que na instituição onde o treinamento era realizado não havia um (a) psicólogo (a) que pudesse auxiliar ao facilitador contribuindo com visões de alguém externo à realidade da sala de aula. Isto poderia ter trazido muitas facilidades ao trabalho realizado, especialmente em relação àquilo que, após muita hesitação, passou a ser chamado de transferência dos alunos. Poderia, também, ter servido de mediador em um momento posterior, onde o facilitador procurava obsessivamente razões psicológicas para o desinteresse e baixo desempenho de muitos dos alunos, quando, a razão poderia ser simplesmente imaturidade por parte dos alunos, desinteresse pelo curso em si, outras questões pessoais envolvendo desejos dos pais em detrimento dos dos filhos, etc. A falta de um referencial teórico específico também pode ser apontada enquanto empecilho deste período, contudo, estes e outros fatores contribuíram para o amadurecimento da visão clínica e das habilidades do facilitador quanto à condução das aulas.

O seguinte fragmento de Klein (1991) inicia adequadamente a discussão que será proposta:

[...] o anseio do bebê por um seio inexaurível e sempre-presente não se origina, absolutamente, apenas de uma ânsia por alimento ou de desejos libidinais. Pois, mesmo nos estágios mais iniciais, a premência por obter constante evidência do amor da mãe está fundamentalmente enraizada na ansiedade. A luta entre as pulsões de vida e de morte e a resultante ameaça de aniquilamento do *self* e do objeto por impulsos destrutivos são fatores fundamentais na relação inicial do bebê com sua mãe. Isso porque seus desejos implicam querer que o seio, e em seguida a mãe, fizessem desaparecer esses impulsos destrutivos e a dor da ansiedade persecutória. [...] Ao falar de um conflito inato entre amor e ódio, deixo implícito que a capacidade tanto para o amor quanto para impulsos destrutivos é, até certo ponto, constitucional, embora varie individualmente em intensidade e interaja desde o início, com as condições externas (pp.210-211).

Tal como Klein propunha, e de acordo com as percepções do autor do presente, as dificuldades e as facilidades enfrentadas na luta entre amor e

ódio e para com figuras compositoras de seu psiquismo (e até consigo mesmos, na totalidade de seu *self*), bem como as maneiras com as quais os alunos estavam habituados a lidar psíquica e comportamentalmente com tudo isso formavam o conteúdo da transferência realizada individualmente por eles, abarcando neste feito a transferência para com o facilitador, a instituição de ensino, a direção da escola, às vezes demais funcionários e, mais raramente, o treinamento em si.

No decorrer do tempo o treinamento e processos que aparentavam ser inerentes a ele foram levando o facilitador cada vez mais a considerá-lo simplesmente como mais uma das diversas modalidades de trabalho grupal. A impressão sentida de que cada turma possuía uma maneira própria e predominante de funcionar e de interagir com seu professor está em consonância com algumas das asserções de Bion sobre o trabalho com grupos.

Bion (1961/1975) propõe dois conceitos fundamentais ao entendimento dos processos grupais: a mentalidade de grupo e a cultura de grupo, sendo ambos assim definidos por ele:

A mentalidade de grupo é a expressão unânime da vontade do grupo, à qual o indivíduo contribui por maneiras de que não se dá conta, influenciando-o desagradavelmente [sic] sempre que êle [sic] pensa ou se comporta de um modo que varie de acôrdo [sic] com as suposições básicas. A cultura de grupo é uma função do conflito existente entre os desejos do indivíduo e a mentalidade de grupo (p.57).

O grupo possuiria, então, uma direção própria, questões particulares e singulares suas que de certa forma pré-definiriam o caminho que este grupo estaria disposto a trilhar. Ainda de acordo com o autor supracitado, o grupo estaria o tempo todo em busca de um líder, seja este o facilitador ou não, algum membro presente ou não, o que é capaz de explicar o porquê de tantas e tantas vezes haverem surgido alunos de participação bastante expressiva, fosse no sentido de contribuições à aula, fosse no sentido de sabotá-las, de desviar a atenção da turma para si.

Mesmo considerando o treinamento como uma modalidade de trabalho grupal, não se deve perder de vista o fato de que a maneira com que a sala de aula era organizada, isto é, alunos enfileirados com o professor/facilitador à frente de todos por si só já poderia ser considerado fator pré-determinante das características do fenômeno transferencial, isto é, estando o facilitador diante de todos e estando como foco da aula seria quase óbvio que a transferência se dirigisse principalmente a ele.

Aparentemente um meio útil de se planejar o manejo da transferência consistiria na análise dos seguintes aspectos:

O que há na “pré-história” da transferência individual? Isto é, o que traz os participantes ao treinamento? Quais os seus interesses? Há uma vontade genuína de aprender, de se desenvolver, etc.?

Qual é a natureza da transferência individual (isto é, trata-se de uma transferência positiva, negativa, erotizada, etc.)? E da transferência do grupo? Zimerman (2000) define que estas duas co-habitam a realidade grupal, nem sempre coincidindo, sendo possível ao indivíduo ajudar a compor uma transferência positiva do grupo ao mesmo tempo em que faz uma transferência negativa individualmente;

Quem está sendo o líder (às vezes momentâneo) elegido pelo grupo? Como é possível tirar proveito desta situação para o bom andamento do treinamento?

Dentre outras possibilidades, a depender da situação vivenciada. Todavia, uma dose de interpretação sobre a realidade grupal feita junto aos participantes mostra-se bastante útil.

Fazendo interpretações ao grupo [...] os termos [sic] utilizados devem ser tão simples e precisos quanto possível. [...] a situação deve ser descrita em termos [sic] concretos e as informações fornecidas tão plena e precisamente quanto possível, sem mencionar conceitos teóricos em que as próprias opiniões do psiquiatra se basearam (BION, 1961/1975, pp.52-53).

De modo a tornar mais lúcido e vívido este relato, seguem dois casos para análise a partir do referencial oferecido até o momento:

Houve uma turma mista, com alunos de quinze a pouco mais de cinquenta anos, onde o facilitador era tratado como objeto ideal (para utilizar o termo proposto por Klein) da turma. Uma espécie de seio inexaurível, que estaria (ou deveria estar) sempre pronto a aplacar todas as dores e angústias da turma. O treinamento, por outro lado, era o objeto persecutório, dotado de maldade em seu interior e desprezo por parte dos alunos. Esmiuçando: a turma possuía gigantesco interesse em interagir com o facilitador tal como se fossem amigos de infância, como um parente a quem já não viam há tempos. Tudo era assunto útil para debater junto a ele. Acontecimentos da semana, questões de ordem mais pessoal, reclamações sobre um ou outro colega que chegava atrasado. Entretanto, quando as explicações sobre a aula do dia iniciavam vinha com elas grande desinteresse por parte da turma. Houve um dia em que a interrupção surpreendeu ao facilitador de diversos modos:

“-O que você tem hoje? Está estranho, triste. Pode nos contar o que aconteceu”.

Todos os colegas concordaram. Nada era acessível à mente do facilitador, tampouco lhe havia ocorrido a possibilidade de estar diferente

por qualquer razão que fosse. Embora pudesse sim haver um elemento de interesse e empatia por parte desta manifestação, ela é interpretada neste estudo muito mais como uma forma de sabotagem à explicação que estava sendo dada de que como uma preocupação genuína para com o bem-estar do facilitador.

Os aspectos pulsionais desta turma emergiam de maneiras variadas provindas de diversos alunos, de modo praticamente generalizado. Em alguns momentos davam a impressão de que realmente queriam sugar o facilitador até exauri-lo por completo, havendo, também a exigência de que este fosse capaz de sempre suprir a todas as necessidades (sobretudo afetivas) da turma. O seguinte fragmento clarifica bem a questão:

A voracidade é uma ânsia impetuosa e insaciável, que excede aquilo que o sujeito necessita e o que o objeto é capaz e está disposto a dar. A nível inconsciente, a voracidade visa, primariamente, escavar completamente, sugar até deixar seco e devorar o seio; ou seja, seu objetivo é a introjeção destrutiva, ao passo que a inveja procura não apenas despojar dessa maneira, mas também depositar maldade, primordialmente excrementos maus e partes más do *self*, dentro da mãe, acima de tudo dentro do seu seio, a fim de estragá-la e destruí-la. No sentido mais profundo, isso significa destruir a criatividade da mãe (KLEIN, 1991, p.212).

É bem verdade que esta turma demonstrava ter fortes traços esquizóides, o que justifica e valida a citação acima.

Em alguns poucos momentos uma interpretação foi tentada pelo facilitador, versando sobre a dificuldade sentida pela mesma em concentrar-se durante as explicações. Esta interpretação não era bem recebida e o esforço que os alunos faziam para manterem-se em silêncio durante as explicações seguintes era visível bem como o desconforto que isto lhes gerava. Entretanto, em outros casos a interpretação surtiu o efeito desejado.

Numa turma composta essencialmente por adolescentes, havendo passando por ela em alguns momentos um ou outro aluno com mais de trinta anos de idade, após certa relutância fora feita uma interpretação que modificou enormemente o comportamento dos alunos. A mentalidade de grupo consistia no desinteresse completo pelas aulas e em grande resistência à participação individual, sobretudo quando esta implicava em algum tipo de apresentação diante da turma toda. O enfrentamento para com o facilitador era praticamente generalizado; quando não vinha por meio de conversas paralelas durante os momentos de explicação vinha por meio do silêncio durante momentos em que era pedido aos alunos que expressassem suas opiniões sobre a aula do dia. Aparentemente aqueles alunos que estavam mais propensos a desenvolver a transferência negativa

possuíam histórico de uma vida com mais experiências de desamor de que aqueles mais propensos a desenvolver uma transferência positiva. Embora nem todos os alunos adolescentes desta turma compactuassem explicitamente com os enfrentamentos que boa parte tanto dos rapazes quanto das moças faziam, permaneciam normalmente sem expressar opinião alguma, numa posição de consentimento para com os demais, que exerciam a liderança deste grupo. De todo modo, asserção de Klein (1937/1975) de que em casos assim a agressividade encontraria em quem ser depositada (neste caso, o facilitador) como um meio último de tentativa de se preservar as figuras amadas (possivelmente os pais ou pessoas do meio familiar e de criação de cada um) que habitam o psiquismo destas pessoas, pois assim inconscientemente a impressão de que "afinal de contas sou amado (a) e capaz de amar" (em relação à família) poderia ser preservada, aparenta explicar adequadamente as motivações inconscientes ou não do fenômeno.

Os meses foram passando sem que – aparentemente – resultados significativos fossem alcançados. O facilitador já exibía sinais visíveis de desmotivação e de descrença quanto a alguma modificação na turma em questão. Em uma das últimas aulas da turma lhe ocorreu um *insight*. Separou para utilizar como aquecimento da aula seguinte um vídeo sobre a fábula A Raposa e o Lenhador. O desenho animado foi exibido seguido da seguinte interpretação:

"– Triste não é? Infelizmente é bem real. Quantas vezes não fazemos o mesmo que o lenhador? Tomem cuidado para não fazerem o mesmo que ele e atacar as pessoas erradas, que na verdade apenas estão tentando ajudar..."

Um clima de velório tomou conta da turma. Olhares perdidos, pesarosos, a maioria ficou sem encarar ao facilitador por alguns instantes. As aulas seguintes ocorreram com uma tranquilidade que não era própria daquela turma, havendo, no último dia, uma perceptível modificação nos interesses e na participação da maioria. Apesar de a ideia da interpretação ter surgido no último dos seis meses de convivência entre a turma e o facilitador, isto lhe permitiu amadurecer, aprendendo com o "erro" da demora e com o acerto da tentativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este relato representa a tentativa do autor de estimular nos leitores o interesse pelo desenvolvimento do tema e a realização de estudos posteriores. A transferência, assim como em procedimentos psicoterápicos, apresenta-se real, viva e atuante em situações de treinamento. Os modos com que ela se manifestará irão depender de questões individuais e do

modo com que estas interagem no desenvolvimento da transferência grupal. Assim como apontado por Klein, é comum o facilitador representar uma espécie de reprodução dos objetos que povoam o psiquismo dos participantes, indo desde uma reprodução da figura materna (em seus aspectos amados e odiados) até a si mesmo (*idem*). Tal como apontado, há alguns fatores a serem considerados pelo facilitador no que diz respeito à compreensão e ao manejo da transferência da turma, tendo em vista as maneiras com que este manejo pode auxiliar ao bom andamento do treinamento possibilitando o alcance dos objetivos do mesmo. Entretanto, fatores inconscientes do próprio facilitador estarão envolvidos, suas crenças e seus próprios limites, sejam ideológicos ou psíquicos, sendo importante considerar também os fatores envolvidos na contratransferência do facilitador e os modos com que esta se relaciona com a transferência da turma e a individual.

REFERÊNCIAS

- Bion, W. R. (1975). *Experiências com grupos: os fundamentos da psicoterapia de grupo* (W. I. Oliveira, Trans.) (2nd ed.) Rio de Janeiro: Imago; São Paulo, SP: Ed. da Universidade de São Paulo.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.
- Klein, M. (1975). Amor, culpa e reparação. In M. Klein & J. Riviere (Eds.), *Amor, ódio e reparação* (M. H. Senise, Trans.) (2nd ed., pp. 79-162). Rio de Janeiro, RJ: Imago, São Paulo SP: Ed. da Universidade de São Paulo.
- Klein, M. (1991). *Inveja e gratidão e outros trabalhos (1946 - 1963)*. (B. H. Mandelbaum; et al., Trans.). Rio de Janeiro, RJ: Imago Ed.
- Robbins, S. P., Judge, T. A., & Sobral, F. (2010). *Comportamento Organizacional* (R. C. Gomes, Trans.) (14th ed.) São Paulo, SP: Pearson Prentice Hall.
- Segal, H. (1975) *Introdução à obra de Melanie Klein*. (J. C. Guimarães, Trans.). Rio de Janeiro, RJ: Imago Editora LTDA.
- Zimerman, D. E. (2000) *Fundamentos básicos das grupoterapias*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Zimerman, D. E. (2007) *Fundamentos psicanalíticos: teoria, técnica e clínica - uma abordagem didática*. Porto Alegre, RS: Artmed.