

Transferência e vínculo afetivo na relação professor-aluno: contribuições psicanalíticas para pensar a escola como espaço de subjetivação

Transference and affective bond in the teacher-student relationship: psychoanalytic contributions to thinking the school as a space of subjectivation

Mayara Aparecida de Souza Nascimento

Psicanalista clínica, Brasil.

PUBLICADO 30 JUN 2025

Os registros de tramitação editorial dos volumes 1 a 3 estão incompletos em razão de mudança na direção da revista. As datas de recebimento, revisão e aceite deste artigo não puderam ser recuperadas e, por isso, não são informadas.

RESUMO

Este artigo examina o conceito psicanalítico de transferência como instrumento de leitura dos vínculos afetivos que se constituem na relação entre professor e aluno. O percurso reconstitui a formulação freudiana da transferência como repetição e deslocamento de disposições afetivas infantis, acompanha a releitura lacaniana que a situa na função do sujeito suposto saber, e mobiliza a noção winnicottiana de ambiente suficientemente bom para pensar a função de sustentação exercida pela escola. Em seguida, confronta essas elaborações com a tradição pedagógica brasileira, em particular com a ética do diálogo de Paulo Freire e com sua crítica à nomeação da professora como tia, e com a literatura de interface entre psicanálise e educação. Sustenta-se que a transferência não é fenômeno restrito ao dispositivo analítico, mas condição estrutural de todo laço em que se supõe saber ao outro, e que reconhecê-la na escola não psicologiza o trabalho docente, mas devolve ao vínculo educativo sua dimensão ética. Argumenta-se, por fim, que a transposição do conceito exige cautela: o professor não ocupa o lugar do analista, não interpreta e não conduz tratamento, e é precisamente a delimitação desse limite que torna a contribuição psicanalítica utilizável na formação de educadores.

Palavras-chave: transferência; psicanálise e educação; vínculo afetivo; relação professor-aluno; subjetivação.

ABSTRACT

This article examines the psychoanalytic concept of transference as a tool for reading the affective bonds constituted in the teacher-student relationship. The argument reconstitutes the Freudian formulation of transference as repetition and displacement of infantile affective dispositions, follows the Lacanian rereading that situates it in the function of the subject supposed to know, and mobilises the Winnicottian notion of the good-enough environment in order to think the holding function exercised by the school. These elaborations are then confronted with the Brazilian pedagogical tradition, particularly with Paulo Freire's ethics of dialogue and his critique of naming the schoolteacher "auntie", and with the literature at the interface between psychoanalysis and education. It is argued that transference is not a phenomenon restricted to the analytic setting but a structural condition of every bond in which knowledge is supposed in the other, and that recognising it at school does not psychologise teaching but restores the ethical dimension of the educational bond. Finally, it is argued that transposing the concept demands caution: the teacher does not occupy the analyst's place, does not interpret and does not conduct treatment, and it is precisely the delimitation of this boundary that renders the psychoanalytic contribution usable in teacher education.

Keywords: transference; psychoanalysis and education; affective bond; teacher-student relationship; subjectivation.

1 Introdução

A escola é descrita, com frequência, pelas suas funções declaradas: transmitir conteúdos, certificar aprendizagens,

preparar para etapas subsequentes da vida escolar ou produtiva. Essa descrição não é falsa, mas é insuficiente. Quem trabalha em instituições de ensino constata que, ao lado do currículo, circula algo de outra natureza — pedidos de atenção que não se referem à tarefa, nomeações afetivas dirigidas ao docente, aproximações e recusas cuja intensidade não se explica pelo conteúdo em jogo. Esse excedente costuma ser tratado como ruído: aquilo que atrapalha a aula, que se resolve com disciplina ou que se encaminha ao setor especializado da escola.

A psicanálise oferece outra leitura possível. O que excede a relação pedagógica formal pode ser pensado como manifestação de um fenômeno que Freud descreveu, no interior da clínica, com o nome de transferência: o deslocamento, sobre a figura atual, de disposições afetivas constituídas em relações anteriores. A hipótese que organiza este artigo é a de que esse conceito, embora formulado para dar conta do que ocorre no dispositivo analítico, tem alcance mais amplo — descreve uma condição de todo laço em que um sujeito supõe no outro um saber sobre si.

A interlocução entre psicanálise e educação tem história longa, que começa com o próprio Freud e atravessa, no Brasil, produção consistente desde os anos 1980. O que se propõe aqui é a organização de um argumento: reconstituir o conceito de transferência em suas formulações sucessivas, identificar o que nelas resiste à transposição para o campo educativo, e extrair da operação consequências para a formação docente.

Convém afastar, desde o início, dois equívocos simétricos. O primeiro consiste em tratar a presença da transferência na escola como indício de que o professor deveria operar clinicamente — escutar como analista, interpretar, conduzir um processo de elaboração. O segundo, inverso, consiste em supor que, não sendo a escola um consultório, o fenômeno simplesmente não lhe diz respeito. Ambos os equívocos partilham um pressuposto errado: o de que a transferência seria propriedade do enquadre analítico. Ela não é. O enquadre analítico não a produz; produz as condições para operar com ela de determinada maneira. Em outros laços, ela opera de outro modo — e é esse outro modo que interessa descrever.

2 Método

Trata-se de revisão narrativa de literatura, de natureza teórico-conceitual. Não houve coleta de dados empíricos, observação sistemática de aulas, entrevista, aplicação de instrumentos ou acesso a prontuários ou registros escolares;

o artigo não reporta pesquisa com seres humanos e não produz, portanto, achados de campo.

O corpus primário reúne os textos em que o conceito de transferência recebe formulação sistemática em Freud — o relato do caso Dora (1905), *A dinâmica da transferência* (1912), *Recordar, repetir e elaborar* (1914) e *Observações sobre o amor transferencial* (1915) — acrescidos das intervenções freudianas que tratam diretamente do campo pedagógico, em especial *Algumas reflexões sobre a psicologia escolar* (1914) e as passagens de *Psicologia das massas e análise do eu* (1921) relativas à identificação com a figura do líder. Em Lacan, o corpus compreende o *Seminário, livro 1* (1953-1954), o *Seminário, livro 8* (1960-1961) e o escrito *A direção do tratamento e os princípios de seu poder* (1958). Em Winnicott, mobilizam-se as elaborações sobre ambiente facilitador, holding e espaço potencial.

O corpus secundário reúne obras da tradição pedagógica brasileira que tematizam afetividade, diálogo e lugar simbólico do educador, e a literatura de interface entre psicanálise e educação produzida no país. O critério de inclusão foi duplo: tratamento conceitual explícito da relação entre vínculo afetivo e função docente, e circulação em edição de referência. Excluíram-se textos de divulgação, materiais de formação sem elaboração conceitual e trabalhos cuja menção à psicanálise fosse apenas ilustrativa.

O procedimento consistiu em três movimentos para cada conceito: reconstituição da formulação de origem em seus próprios termos; identificação do que nela supõe o enquadre clínico e do que dele independe; e exame das condições sob as quais a transposição para o campo educativo se sustenta.

3 A transferência: formulação clínica e alcance conceitual

3.1 Freud: repetição, deslocamento e amor de transferência

A transferência aparece na obra freudiana primeiro como obstáculo e só depois como instrumento. No relato do caso Dora, publicado em 1905, Freud reconhece retrospectivamente que a interrupção do tratamento se deveu à sua própria incapacidade de perceber, em tempo, os afetos que a paciente lhe dirigia. O que havia sido tomado como resistência ao trabalho era, na verdade, o trabalho se apresentando sob outra forma.

Em 1912, a elaboração está consolidada. Freud descreve a transferência como deslocamento, sobre a pessoa do analista, de clichês afetivos constituídos nas relações infantis.

A formulação contém três elementos distinguíveis. O primeiro é a inevitabilidade: a transferência não é efeito da técnica, mas consequência de que todo sujeito dispõe de um repertório limitado de modos de se ligar a outro, repertório formado precocemente e reativado a cada laço novo. O segundo é a ambivalência: os afetos deslocados não são apenas positivos, e a hostilidade transferencial é tão significativa quanto a devoção. O terceiro é o caráter de instrumento: longe de ser ruído a eliminar, a transferência torna presente, na cena atual, aquilo que o relato verbal não alcança.

Esse terceiro elemento ganha precisão em 1914, quando Freud estabelece que o sujeito tende a repetir em ato aquilo que não pode recordar, e que a repetição se dá com força máxima nas relações investidas de significação. O sintoma não é apenas narrado; é encenado na relação.

Em 1915, Freud enfrenta o caso-limite do amor de transferência. O argumento é cuidadoso: esse amor não é simulação nem artefato do método, e seria desonesto tratá-lo como menos real do que qualquer outro; mas também não é dirigido à pessoa do analista enquanto tal, e sim ao lugar que ele ocupa. A posição ética que daí decorre — acolher o afeto sem respondê-lo no registro em que se apresenta, nem o desqualificar — é a que mais diretamente interessa ao campo educativo.

3.2 Freud e a figura do professor

Freud dedicou ao tema escolar um texto breve, escrito em 1914 para a homenagem ao cinquentenário de seu ginásio. Ali observa que os sentimentos dirigidos aos professores reproduziam, em desdobramento, os que haviam sido dirigidos ao pai, e que os docentes recebiam uma ambivalência — admiração e desafio, submissão e revolta — cuja intensidade excedia o que a função justificaria. A observação antecipa, em registro autobiográfico, o que a teoria formularia depois: o professor é investido como herdeiro de figuras anteriores, e esse investimento precede qualquer coisa que ele faça.

Em 1921, a elaboração sobre identificação acrescenta uma dimensão coletiva. Freud descreve como, em agrupamentos organizados em torno de uma figura condutora, os membros colocam esse objeto no lugar do ideal do eu e se identificam entre si por essa via comum. A sala de aula não é uma multidão no sentido freudiano, mas partilha com ela uma característica estrutural: um conjunto de sujeitos ligados a uma mesma figura investida. Isso explica fenômenos cotidianos de outro modo opacos — a rapidez com que uma turma adota a avaliação que o docente faz

de um aluno, a intensidade das reações coletivas à substituição de um professor, a circulação de rivalidades pela atenção.

3.3 Lacan: o sujeito suposto saber

Lacan retoma o conceito deslocando seu eixo. No *Seminário, livro I*, a transferência é situada em relação à resistência: ela se intensifica nos pontos em que o sujeito se aproxima de algo de seu desejo que preferiria não saber, e o amor dirigido ao analista funciona, aí, como modo de encobrir. A transferência não é apenas repetição de um passado; é operação atual, que se produz na própria estrutura do laço.

No *Seminário, livro 8*, a leitura do *Banquete* platônico fornece a formulação decisiva. O sujeito ama naquele em quem supõe o saber que lhe falta. Não se trata de um saber que o outro efetivamente possua; trata-se de uma suposição que, uma vez instalada, organiza o laço. É essa suposição que Lacan nomeia sujeito suposto saber, e é nela que a transferência se funda. O escrito de 1958 sobre a direção do tratamento extrai a consequência ética: o analista não deve ocupar o lugar de mestre que a suposição lhe oferece; sustenta, ao contrário, uma posição de não saber que devolve ao sujeito a responsabilidade por seu desejo.

A pertinência dessa formulação para o campo educativo é imediata, e é também onde está a maior dificuldade. O professor é, por definição institucional, aquele que sabe, e nenhuma ética do não saber pode dispensá-lo dessa função: no laço educativo, a suposição de saber é condição de possibilidade da transmissão. O que a leitura lacaniana permite distinguir é outra coisa — o saber que o professor efetivamente detém e transmite, de um lado, e o saber sobre o sujeito que lhe é suposto, de outro. É a confusão entre os dois que produz posições insustentáveis: o docente que, investido como aquele que tudo sabe do aluno, assume responder por tudo.

4 O ambiente e a sustentação: contribuições de Winnicott

4.1 Ambiente suficientemente bom e função de holding

Winnicott desloca a atenção do conflito intrapsíquico para as condições ambientais do amadurecimento. Sua tese central é que o desenvolvimento emocional não decorre de um programa que se cumpre, mas de um processo que depende de um ambiente capaz de sustentá-lo. A expressão ambiente suficientemente bom é precisa em sua modestia: não descreve um cuidado ótimo, e sim um cuidado

que falha de modo tolerável, em medida que o sujeito possa elaborar. A falha é constitutiva — é ela que permite a passagem da dependência absoluta à relativa.

A função de holding nomeia essa sustentação. Ela não consiste em satisfazer demandas, mas em oferecer continuidade, previsibilidade e sobrevivência: permanecer disponível através das expressões de hostilidade e frustração sem retaliar e sem se retirar. Winnicott insiste que a sobrevivência do objeto ao ataque é o que permite ao sujeito situá-lo como exterior, e portanto como real.

A transposição para o laço educativo é legítima, mas pede duas ressalvas. A primeira é que a função de holding, na escola, é exercida por uma instituição antes de ser exercida por uma pessoa: são a regularidade do horário, a estabilidade das regras, a previsibilidade do espaço que sustentam, e não a disponibilidade pessoal de um docente. A segunda é que confundir sustentação com disponibilidade ilimitada desorganiza o laço em vez de ampará-lo. O ambiente que sustenta é o que tem contorno; o que não tem contorno não sustenta coisa alguma.

4.2 Espaço potencial e os territórios intermediários

O conceito de espaço potencial designa uma zona intermediária entre a realidade interna e a realidade compartilhada — nem subjetiva nem objetiva, mas o lugar em que o sujeito pode experimentar, simbolizar e criar. É nela que Winnicott situa o brincar e, por extensão, a experiência cultural.

Certos territórios da escola apresentam essa qualidade intermediária. Salas de leitura, bibliotecas, oficinas e pátios em horários de menor estruturação não são aula nem são casa: operam sob regras mais frouxas sem deixar de operar sob regras. É razoável supor que a maior frequência de manifestações afetivas nesses territórios não decorra de acaso, mas da própria qualidade do enquadre: menos exigência de desempenho, mais margem para a palavra não requisitada. A observação é conceitualmente plausível e, até onde a literatura disponível permite afirmar, não foi submetida a verificação empírica sistemática — o que a torna hipótese, e não achado.

5 Afeto, autoridade e escuta na tradição pedagógica brasileira

5.1 Diálogo e escuta em Freire

A obra de Paulo Freire chega ao problema por outro caminho. Sua categoria central não é o inconsciente, mas o diálogo; sua preocupação não é o desejo, mas a condição

política do educando. Ainda assim, a convergência com o argumento psicanalítico é notável num ponto preciso: ambos recusam a concepção do ensino como depósito de conteúdo em receptáculo passivo.

Em Freire, a escuta não é técnica auxiliar, mas condição da relação educativa: não há diálogo onde um dos termos é tomado como objeto. Essa posição tem consequência direta para o problema aqui tratado. Reconhecer que o aluno dirige ao professor afetos cuja origem não está na sala de aula é, em termos freireanos, reconhecê-lo como sujeito de uma história — e a escuta que daí decorre não é terapêutica, é ética e política.

Há, entretanto, uma diferença que não deve ser dissolvida. Para Freire, a escuta visa à conscientização, isto é, à apropriação pelo sujeito de sua posição no mundo social. Para a psicanálise, a escuta visa ao que no sujeito não é transparente a si mesmo. As duas operações não se contradizem, mas tampouco se equivalem, e a literatura que as sobrepõe sem mediação tende a perder o que cada uma tem de específico.

5.2 Nomeação e lugar simbólico

A crítica que Freire dirige, em 1993, à designação da professora como tia é de particular interesse. Seu argumento é que a nomeação, aparentemente afetuosa, opera um deslocamento: transfere a educadora do campo profissional, onde há saber reconhecido, formação exigível e direitos trabalhistas, para o campo doméstico, onde há dedicação, vocação e gratuidade. A ternura da palavra encobre a desqualificação da função — e o efeito recai, de modo desigual, sobre uma categoria majoritariamente feminina.

O cruzamento com a leitura psicanalítica é produtivo. A nomeação familiar pode ser lida como índice de uma operação transferencial: o aluno nomeia a professora com o termo de que dispõe para designar uma figura de cuidado. O ponto de Freire, contudo, permanece: o que é compreensível como movimento psíquico do aluno não é por isso aceitável como estatuto institucional da docente. A psicanálise explica a nomeação; não a legitima como descrição do lugar. Daí se extrai uma orientação precisa — o professor pode acolher o afeto dirigido a ele sem ratificar o lugar que esse afeto lhe atribui, e é essa distinção que permite sustentar autoridade e vínculo simultaneamente, em vez de trocar um pelo outro.

5.3 A interface psicanálise-educação no Brasil

A produção brasileira que articula os dois campos tem contribuído sobretudo para delimitar o que essa articula-

ção não pode ser. Kupfer estabeleceu que a psicanálise não fornece à educação um método, e que a tentativa de derivar procedimentos pedagógicos da teoria analítica reproduz o que Freud chamou de profissão impossível. O que a psicanálise oferece é outra coisa: um modo de leitura, que permite ao educador situar-se diante do que acontece sem a obrigação de resolvê-lo.

Mrech desenvolveu essa posição propondo que a contribuição se dá no registro dos operadores de leitura, não no das prescrições. A formulação explicita o estatuto do que se transmite: não técnicas de manejo, mas categorias que reorganizam a percepção do professor sobre a própria prática — o que distingue essa literatura das abordagens que, sob o nome de afetividade, propõem roteiros de conduta emocional para o trabalho docente.

CONCEITO	FORMULAÇÃO DE ORIGEM	LEITURA NO CAMPO ESCOLAR	LIMITE DA TRANSPOSIÇÃO
Transferência	Deslocamento de disposições afetivas infantis sobre a figura atual (Freud, 1912)	Investimento afetivo do docente para além de sua função declarada	Não há interpretação nem elaboração: o professor acolhe, não conduz
Sujeito suposto saber	Suposição de um saber no outro, que funda o amor de transferência (Lacan, 1960-61)	Autoridade docente como efeito de suposição, não só de competência	O saber disciplinar é real e exigível; só o saber sobre o sujeito é suposto
Holding	Sustentação ambiental que sobrevive à hostilidade sem retaliar (Winnicott)	Regularidade institucional como suporte do amadurecimento	Sustentar supõe contorno; disponibilidade sem limite desorganiza
Espaço potencial	Zona intermediária entre realidade interna e compartilhada (Winnicott)	Territórios escolares de enquadre mais frouxo e menor exigência de desempenho	Hipótese conceitual, sem verificação empírica sistemática

Tabela 1 — Transposição dos conceitos psicanalíticos para a leitura do laço educativo. A última coluna registra o que a transposição não autoriza, e não uma objeção ao conceito.

6 Limites da transposição e implicações para a formação docente

O reconhecimento da transferência no campo escolar produz um risco imediato, que convém enunciar sem atenuação. Se o professor é investido como aquele que sabe do aluno, e se essa suposição é descrita como estruturante, a passagem para a posição de quem deve responder a tudo é curta. O docente que a assume não amplia sua função: substitui-a por outra, para a qual não tem formação, enquadre, supervisão nem respaldo institucional. Os custos dessa substituição são conhecidos — esgotamento, culpa diante do que não se resolve, e, no limite, dano ao aluno, que recebe uma escuta que não pode ser sustentada ao longo do tempo.

A delimitação, portanto, não é uma cautela acessória; é parte do conteúdo que se transmite. O professor não interpreta, não investiga a história do aluno, não estabelece contrato de tratamento e não substitui o encaminhamento aos dispositivos de saúde e de proteção quando eles são indicados. O que lhe cabe é de outra ordem: sustentar a regularidade do enquadre, reconhecer o afeto sem respondê-lo no registro em que se apresenta, e manter a função de transmissão mesmo quando o laço se intensifica. É pouco, comparado ao que a demanda pede; é muito, comparado ao que a formação docente costuma oferecer.

Decorre daí uma consequência institucional. Sendo estrutural, a transferência não depende da disposição individual do professor: ocorre independentemente de ele a reconhecer. Tratá-la como questão de sensibilidade pessoal é, portanto, equívoco de categoria — trata-se de uma condição do trabalho, e as condições do trabalho são responsabilidade da instituição. Espaços regulares de discussão de casos, supervisão de equipe e articulação com a rede de proteção não são benefícios oferecidos a docentes sensíveis; são o enquadre sem o qual a sustentação do vínculo recai inteiramente sobre o indivíduo.

Há ainda a dimensão do professor como sujeito. A literatura sobre afetividade na educação tende a descrever o docente como quem oferece, raramente como quem é afetado. A psicanálise não permite essa assimetria: o laço transferencial tem dois polos, e as reações do educador àquilo que lhe é dirigido — identificação, irritação, preferência, evitamento — fazem parte do fenômeno. Nomeá-las não é indulgência; é condição para que operem menos cegamente.

Considerações finais

O percurso permite três conclusões de alcance distinto.

A primeira é que a transferência não é propriedade do dispositivo analítico. Ela descreve uma condição geral dos

laços em que se supõe saber ao outro, e o laço educativo é, por constituição, um desses laços. A questão pertinente não é se a transferência ocorre na escola, mas sob que forma e com que consequências.

A segunda é que a contribuição da psicanálise à educação é de leitura, não de método. Nenhuma técnica pedagógica se deduz dos conceitos aqui examinados, e as tentativas de derivá-la reproduzem o impasse que Freud identificou ao situar educar entre as profissões impossíveis. O que os conceitos oferecem é a possibilidade de o educador situar-se diante do que acontece sem a obrigação de resolvê-lo — o que, longe de ser pouco, é condição para que o trabalho se sustente.

A terceira é que o reconhecimento do afeto no laço educativo não enfraquece a função docente, mas a especifica. A crítica de Freire permanece inteiramente válida: a ternura que desloca a professora do campo do saber é uma forma de desqualificação, não de reconhecimento. O que a leitura psicanalítica acrescenta é a distinção entre acolher o afeto e ratificar o lugar que ele atribui — distinção que permite sustentar, simultaneamente, vínculo e autoridade, em vez de escolher entre eles.

Permanece aberta uma agenda de investigação. As hipóteses aqui formuladas — sobre territórios escolares de enquadre intermediário, sobre os efeitos da nomeação familiar na posição do docente e sobre dispositivos institucionais de supervisão — não foram submetidas a verificação sistemática. Fazê-lo exigiria desenho metodológico próprio, com enquadre ético explícito e proteção rigorosa dos sujeitos envolvidos, particularmente quando se trata de crianças e adolescentes. Enquanto esse trabalho não se realiza, convém enunciar as proposições como o que são: leituras conceitualmente sustentadas, não resultados.

Declarações

Conflito de interesses. A autora declara não haver conflito de interesses.

Financiamento. A pesquisa não recebeu financiamento específico de agências públicas, comerciais ou sem fins lucrativos.

Uso de inteligência artificial. Não foi utilizada inteligência artificial generativa na concepção, na redação ou na análise do conteúdo deste artigo.

Disponibilidade de dados. Não se aplica: trata-se de revisão de literatura, sem produção de dados primários.

Nota editorial. Este artigo integra o acervo reorganizado dos volumes 1 a 3 da *Interapia*. O texto foi editorialmente adequado às nor-

mas vigentes da revista quanto a estrutura, registro e normalização de referências, sem alteração de tese, argumento ou atribuição de autoria.

Referências

- FREIRE, P. *Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água, 1993.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- FREUD, S. Fragmento da análise de um caso de histeria (1905). In: *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*, v. 7. Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 15-116.
- FREUD, S. A dinâmica da transferência (1912). In: *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*, v. 12. Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 109-119.
- FREUD, S. Recordar, repetir e elaborar (1914). In: *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*, v. 12. Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 163-171.
- FREUD, S. Algumas reflexões sobre a psicologia escolar (1914). In: *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*, v. 13. Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 283-288.
- FREUD, S. Observações sobre o amor transferencial (1915). In: *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*, v. 12. Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 175-188.
- FREUD, S. Psicologia das massas e análise do eu (1921). In: *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*, v. 18. Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 77-154.
- KEHL, M. R. *O tempo e o cão: a atualidade das depressões*. São Paulo: Boitempo, 2009.
- KUPFER, M. C. *Freud e a educação: o mestre do impossível*. São Paulo: Scipione, 1989.
- KUPFER, M. C. *Educação para o futuro: psicanálise e educação*. São Paulo: Escuta, 2000.
- LACAN, J. A direção do tratamento e os princípios de seu poder (1958). In: *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. p. 591-652.
- LACAN, J. *O seminário, livro 1: os escritos técnicos de Freud (1953-1954)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.
- LACAN, J. *O seminário, livro 8: a transferência (1960-1961)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.
- LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J.-B. *Vocabulário da psicanálise*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- MRECH, L. M. *Psicanálise e educação: novos operadores de leitura*. São Paulo: Pioneira, 1999.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- WINNICOTT, D. W. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

WINNICOTT, D. W. *O ambiente e os processos de maturação*: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

WINNICOTT, D. W. *Textos selecionados*: da pediatria à psicanálise. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

COMO CITAR

NASCIMENTO, M. A. S. Transferência e vínculo afetivo na relação professor-aluno: contribuições psicanalíticas para pensar a escola como espaço de subjetivação. *Interapia — Revista de Clínica, Cultura e Ciências Mentais*, v. 3, n. 1, p. 5-12, 2025.

LICENÇA

Publicado em acesso aberto sob licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional. O autor mantém os direitos sobre a obra e concede à revista o direito de primeira publicação.