



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
CONTEMPORANEIDADE - PPGEDUC

EDILEIDE MARIA ANTONINO DA SILVA

AMO EM TI MAIS DO QUE A TI:
transferência de amor ao saber entre professor e aluno



Penelope Reading a Letter from Odysseus - Louis-Jean-F. Lagrenée (1725-1805)

SALVADOR – BAHIA
2017

EDILEIDE MARIA ANTONINO DA SILVA

AMO EM TI MAIS DO QUE A TI:

transferência de amor ao saber entre professor e aluno

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, no âmbito da Linha de Pesquisa II – Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador, vinculada ao Geppe-rs – Grupo de Estudo e Pesquisa em Psicanálise e Representação Social, como requisito para a obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr^a Maria de Lourdes Soares Ornellas.

**SALVADOR – BAHIA
2017**

Ficha Catalográfica elaborada pelo CDI / UNEB
Bibliotecária: Nanci Leopoldina Montero – CRB 5/505

S586a Silva, Edileide Maria Antonino da.

Amo em ti mais do que a ti: transferência de amor ao saber entre professor e aluno/ Edileide Maria Antonino da Silva. - Salvador, 2017.

230 f.: il.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria de Lourdes Soares Ornellas.

Tese (Doutorado) - Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação, Campus I. Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade, 2017.

1. Transferência. 2. Relação professor-aluno. 3. Psicanálise e Educação 4. Afetos ambivalentes. 5. Prática pedagógica. I. Universidade do Estado da Bahia II. Ornellas, Maria de Lourdes Soares. III. t

CDD

371.2914

Autorizo a reprodução parcial ou total dessa tese para fins acadêmicos, desde que seja citada a fonte.

FOLHA DE APROVAÇÃO

AMO EM TI MAIS DO QUE TU: TRANSFERÊNCIA DE SABER

EDILEIDE MARIA ANTONINO DA SILVA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 15 de setembro de 2017, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:

Ma de Lourdes Soares Ornellas Farias

Profa. Dra. Maria de Lourdes Soares Ornellas Farias
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Psicologia da Educação
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, Brasil

M. Cristina Machado Kupfer

Profa. Dra. Maria Cristina Machado Kupfer
Universidade de São Paulo - USP
Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano
Universidade de São Paulo, USP, Brasil

Margareth Diniz

Profa. Dra. Margareth Diniz
Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP
Doutorado em Educação
Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Brasil

Alba Riva Brito de Almeida

Profa. Dra. Alba Riva Brito de Almeida
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Saúde Pública
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

Mary Valda Souza Sales

Profa. Dra. Mary Valda Souza Sales
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

*“Se eu me tornar menos faminto
Que curioso, curioso
O mar escuro trará o medo lado a lado
Com os corais mais coloridos.
Valeu a pena [...]”*

Caçador de ilusões - Rappa

E o mar trouxe, junto com a desconhecida imensidão, os corais coloridos.

Agradeço de forma peculiar àquela (também peculiar) que acreditou em mim enquanto possível pesquisadora e me acolheu no mestrado e doutorado como sua orientanda, a Professora Dr^a Maria de Lourdes Soares Ornellas. A transferência foi fundante para que a escrita fluísse e o desejo insistiu ao longo destes anos.

Aos membros da Banca Avaliador, Prof.^a Dr^a Maria Cristina M. Kuofer, Prof.^a Dr^a Margareth Diniz, Prof. Dr^a Alba Riva Almeida e Prof.^a Mary Valda Sales: agradeço as contribuições atenciosas e críticas no percurso desta escrita. É uma honra poder partilhar com vocês, em primeira mão, a flor destes anos de pesquisa. O fruto ainda virá.

À Prof.^a Dr^a Larissa Ornellas eu agradeço por, mais uma vez, acolher minha escrita e me fazer tentar costurar alguns furos teóricos antes que ela pudesse se tornar pública.

A caminhada pela UNEB me possibilitou juntar amizades, construir uma rede de afetos ambivalentes que possivelmente permanecerá para além do doutorado. Aos professores do PPGEduC com os quais convivi no decorrer destes anos entre mestrado e doutorado, agradeço por cada troca e pela dedicação com que me mostraram os caminhos da pesquisa, em especial aos professores César Leiro e Jane Rios, afetos cultivados de forma especial.

Ao Professor Dr. Marcelo Ricardo Pereira (UFMG) minha gratidão pelas contribuições teóricas, pela disponibilidade amorosa com que partilha seu saber e pela acolhida na FAE.

l'insegnante Dr^a Maria Rita Mancaniello, grazie per l'accoglienza a Firenze, la condivisione di gabinetto e la conoscenza. Grazie di tutto.

Às companheiras de trilha acadêmica Telma Cortizo e Heloisa Helena Tourinho, pelo carinho e amizade que alimentamos a despeito da distância pelos fazeres da formação doutoral. Uma linha de celular nos ligou e pudemos trabalhar, estudar e escrever juntas. Que nossa escrita não pare por aqui.

Aos queridos Daniele Lima, Bionor Brandão e Marcos Pessoa: “Bom estar com vocês, brincar com vocês, deixar correr solto o que a gente quiser!”. Necessário nomear vocês pelo carinho, respeito e aproximação que construímos ao longo destes anos.

Nesta mesma esteira, minha gratidão aos novos amigos que contribuíram com revisão e traduções: Naurelice Lima, Diego Bolaños e Janiery Castro.

Tantos outros queridos que fizeram marca neste meu percurso acadêmico e que já fizeram o passe para a condição de doutos: Edna Bittelbrunn, Carla Almeida Poliana Magalhães, Suzzana Alice. Aprendi um pouco com cada um de vocês.

Ao Geppe-rs, enquanto grupo de estudo e trabalho, pelas leituras e interlocução que no jeito de se organizar nas suas atividades possibilitaram minha inscrição no lugar de pesquisadora no campo da psicanálise e educação.

Às minhas amigas de infância com quem integro o quarteto fantástico: Ceia Queiróz, Lícia Reis e Raquel Marques, agradeço a o carinho e presença neste percurso; bom que não desistiram de mim.

Aos meus alunos, pelo apoio incondicional, pela escuta nos momentos de desabafo, pela acolhida nos momentos de cansaço. Na relação dialógica que estabelecemos, tenho aprendido a cada dia, me construindo e reconstruindo como professora.

Aos funcionários do Programa de Pós Graduação, em especial a Sônia e Aline, extensivamente aos demais funcionários pela atenção, carinho e disponibilidade sempre manifestas.

Um agradecimento especial à minha equipe de trabalho no CEAS: Vadico Antonino, Isabel Suzart e os demais integrantes desta equipe. Importante contar com o apoio de vocês.

Ao meu irmão e minha irmã: agradeço o amor incondicional e o cuidado. Bom saber que mesmo longe (geograficamente) estão ao meu lado.

A minha mãe (*in memorian*), agradeço pela presença constante e por ter regado tão bem a árvore do meu/nosso desejo. Meu amor maior vem de você.

Agradeço as presenças, ausências, interferências; os afetos prazerosos, outros não tantos, mas fundantes para a construção desta chegada que tem jeito de partida, de amores tecidos/destecidos, alívio e saudade, fim e início. Longa caminhada que chega ao começo. Não foi simples, não foi fácil.

Entre medos e corais coloridos, apresento-vos minha letra.

Vivian e Lilian:

*a vocês, para além da tese,
eu me dedico.*

RESUMO

Este estudo, nomeado *Amo em ti mais do que a ti: transferência de amor ao saber entre professor e aluno*, teve como objetivo investigar a ocorrência do fenômeno da transferência na escola e suas implicações no exercício do professor. A pesquisa parte da proposição de que, quando há transferência entre professor e aluno, o professor investe em seu *savoir-faire* docente e fomenta o desejo de saber do aluno. A pesquisa foi realizada em uma unidade escolar de Ensino Fundamental II da rede pública de Salvador, tendo como sujeitos sete (07) professores daquela instituição. Pelo aspecto subjetivo do objeto desta investigação, escolheu-se realizar uma pesquisa qualitativa com uma aproximação ao método de orientação clínica, cuja fundamentação se apoia nos construtos da educação e da psicanálise. A sequência de estudos compõe-se por cinco (05) passes, que abordam de início os conceitos teóricos da psicanálise para, em seguida, articulá-los com o universo da educação, da escola e dos afetos que ali se tecem cotidianamente. Para fundamentar os estudos iniciais foram utilizadas as obras de Freud (2006) e Lacan (1960-1961, 1964), além de estudos de autores contemporâneos que se debruçam sobre esta corrente, particularmente sobre o seu enlaçamento com a educação. Tratou-se, em um passe específico, da educação orientada pela psicanálise, em defesa de uma escola que escute mais e conheça o sujeito dividido apresentado pela psicanálise. Nos passes que trataram da metodologia e da pesquisa de campo, o apoio teórico constituiu-se das obras de Almeida (2011), Diniz (2011), Ornellas (2011) e Pereira (2016), com textos que subsidiaram a discussão e a utilização do Método Clínico, da Escuta e da Pesquisa de Orientação Clínica. Os dispositivos foram a Observação/escuta, a Conversação e a Entrevista de Orientação Clínica, por se ajustarem melhor à proposta de aproximação com o Método Clínico, sobre o qual se debruça M. Diniz e guia esta pesquisa. A análise dos dispositivos revelou o professor afetado pelo estilo do aluno, pelo envolvimento que ultrapassa os muros da escola e pelo desejo (ou falta dele). O entrelaçamento do que foi revelado nos dispositivos mostra que os significantes que ali emergiram esboçam a implicação pedagógica do professor afetado pela transferência, imerso na tríade amar, aprender/ensinar, sobreviver. Nesta perspectiva, a tese defendida expressa que os afetos ambivalentes entre professor e aluno são motores para o fazer pedagógico do professor, ou seja, a transferência de amor ao saber é um fenômeno que afeta professor e aluno: o professor no estilo (que obtura a falta do outro) de ensinar e, o aluno, no desejo de aprender pela via do agalma (objeto que faz desejar), no sentido de implicá-los na busca pelo saber e conhecimento.

Palavras-chave: Transferência. Psicanálise e Educação. Amor ao saber. Afetos ambivalentes. Professor-aluno.

RESUMEN

Este estudio, llamado *Amo de ti más que tu: transferencia del saber entre profesor y alumno*, tuvo como objetivo investigar el fenómeno de la transferencia en la escuela y sus implicaciones en el ejercicio del docente. La búsqueda parte de la tesis que, cuando hay transferencia entre profesor y alumno, el profesor invierte en su “savoir-faire” docente y fomenta el deseo de saber del alumno. La búsqueda fue realizada en una escuela secundaria de Salvador, teniendo como sujetos una muestra de siete (07) profesores de aquella institución. Por el aspecto subjetivo del objeto de esta investigación, se eligió realizar una búsqueda cualitativa con un acercamiento al método de orientación clínica, cuya fundamentación se apoya en los constructos de la educación y de la psicoanálisis. La secuencia de estudios es compuesta por cinco (05) pases, que abordan de inicio los conceptos teóricos de la psicoanálisis para, en seguida, articularlos con el universo de la educación, de la escuela y de los afectos que allí se tejen cotidianamente. Para fundamentar los estudios iniciales, fueron utilizadas las obras de Freud (2006) y Lacan (1960-1961, 1964), más allá de estudios de autores contemporáneos que estudian esta corriente, particularmente sobre su entrelazamiento con la educación. Se trató, en un pase específico, de la educación orientada por la psicoanálisis, en defensa de una escuela que escuche más y conozca el sujeto dividido presentado por la psicoanálisis. En los pases que trataron de la metodología y de la búsqueda de campo, el apoyo teórico se constituyó de las obras de Almeida (2011), Diniz (2011), Ornellas (2011) y Pereira (2016), con textos que subvencionaron la discusión y la utilización del Método Clínico, de la Escucha y de la Búsqueda de Orientación Clínica. Los dispositivos fueron la Observación/escucha, la Conversación y la Entrevista de Orientación Clínica, por ajustarse mejor a la propuesta de aproximación con el Método Clínico, sobre el cual se estudia a M. Diniz y guía esta búsqueda. La análisis de los dispositivos reveló al profesor afectado por el estilo del alumno, por el involucramiento que sobrepasa los muros de la escuela y por deseo (u falta de él). El entrelazamiento de lo que fue revelado en los dispositivos expresa que los significantes que allí emergieron muestran la implicación pedagógica del profesor afectado por la transferencia, inmerso en la trinidad amar, aprender/enseñar, sobrevivir. En esta perspectiva, la tesis la cual definiendo expresa que los afectos ambivalentes entre profesor y alumno son motores para el hacer pedagógico del profesor, o sea, la transferencia placentera o molesta entre este par alimenta y estimula al profesor invertir más en una práctica pedagógica referente y en el propio alumno.

Palabras clave: Transferencia. Psicoanálisis. Afectos ambivalente. Amor al saber. Relación entre profesor y alumno.

RIASSUNTO

Questo studio chiamato *Amo in te più di quanto tu: trasferimento del sapere tra professore e alunno* ha avuto l'obiettivo di investigare il fenomeno del trasferimento del sapere nella scuola e le sue implicazioni nell'esercizio della professione dell'insegnante. Lo studio parte dal presupposto che, quando vi è trasferimento del sapere tra professore e alunno, il professore stesso investe nel suo *savoir-faire* di docente e dà impulso al desiderio di sapere dell'alunno. Lo studio è stato realizzato in una unità scolastica dell'Ensino Fundamental II della rete pubblica di Salvador, avendo come soggetti sette professori di quella istituzione. Per l'aspetto soggettivo dell'oggetto dello studio si è scelto di realizzare una ricerca qualitativa con una approssimazione al metodo dell'orientamento clinico, il cui fondamento si appoggia nel costrutto dell'educazione e della psicanalisi. La sequenza dello studio si compone di cinque fasi, che iniziano dai concetti teorici della psicanalisi per in seguito articularli con l'universo dell'educazione, della scuola e degli affetti che nella scuola stessa si tessono quotidianamente. Per implementare gli studi iniziali sono stati utilizzati testi di Freud (2006) e Lacan (1960-1961, 1964), oltre che studi di autori contemporanei che sono indirizzati verso questa corrente, ed in particolare verso l'educazione. Si è trattato di uno studio specifico dell'educazione orientata alla psicanalisi in difesa di una scuola che ascolti di più e conosca il soggetto diviso presentato per la psicanalisi. Nei passi che sono stati trattati nella metodologia e nella ricerca sul campo, l'appoggio teorico dalle opere di Almeida(2011), Diniz(2011), Ornellas(2011) e Pereira(2016), con testi che hanno aiutato la discussione e la utilizzazione del Metodo Clinico, dell'Ascolto e Ricerca dell'Orientazione Clinica. I dispositivi sono stati Osservazione/ascolto, Conversazione ed Intervista di Orientazione Clinica al fine di un aggiustamento ottimale della proposta di approssimazione con il Metodo Clinico, sul quale si indirizza M. Diniz e guida questa ricerca. L'analisi dei dispositivi ha rivelato il professore influenzato dallo stile dell'alunno, dal coinvolgimento che oltrepassa le mura della scuola e dal Desiderio (o mancanza dello stesso). Nella tela della rivelazione si è espressa significativamente una implicazione pedagogica di un professore influenzato dal trasferimento, immerso nella triade amare, apprendere/insegnare, sopravvivere. In questa prospettiva la tesi che difendo indica che gli affetti ambivalenti tra professore e alunno sono il motore per il fare pedagogico del professore, ovvero, il trasferimento piacevole o meno tra questi due soggetti alimenta e spinge il professore ad investire di più in una pratica pedagogica referente e nel suo alunno.

Parole-chiave: Transferimento. Psicanalisi e Educazione. Affetti ambivalenti. Amore al sapere. Rapporto tra insegnante e studente.

SUMÁRIO

PRÓLOGO: A MOLA DO AMOR	16
PASSE I - PRETEXTO	24
PASSE II – TRANSFERÊNCIA NA PSICANÁLISE	36
2.1 RELAÇÃO TRANSFERENCIAL: ABORDAGEM FREUDIANA	36
2.2 RECORDAR, REPETIR E ATUAR	48
2.3 TRANSFERÊNCIA E SUJEITO SUPOSTO SABER: ABORDAGEM LACANIANA	51
2.4 O BANQUETE: AMO EM TI ALGO MAIS DO QUE TU	53
2.5 DESEJO E TRANSFERÊNCIA	60
2.6 NO SILENO: O AGALMA	63
PASSE III – TRANSFERÊNCIA NA ESCOLA	66
3.1 TRANSFERÊNCIA E TRANSMISSÃO	71
3.2 TRANSFERÊNCIA E RECALCAMENTO	75
3.3 TRANSFERÊNCIA E AMOR	79
3.4 <i>ERASTÈS E ERÓMÊNOS</i> : UM PAR DE TRANSFERÊNCIA	85
3.5 O IMPOSSÍVEL DO EDUCAR	92
PASSE IV – POR UMA EDUCAÇÃO PSICANALITICAMENTE ORIENTADA	101
4.1 PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO	107
4.2 ATO PEDAGÓGICO.....	109
4.3 ENTRE SILAS E CARÍBDIS	112
PASSE V – MÉTODO, MÉTODO, QUE QUERES DE MIM? BEM SABES QUE COMI O FRUTO DO INCONSCIENTE?	118
5.1 PESQUISA QUALITATIVA.....	122
5.2 MÉTODO CLÍNICO	124
5.3 PROBLEMA DA PESQUISA.....	130

5.4	LÓCUS DA PESQUISA	130
5.5	DESENHO POLÍTICO PEDAGÓGICO	131
5.6	SUJEITOS DA PESQUISA.....	133
5.7	DISPOSITIVOS DA PESQUISA	137
5.7.1	I Dispositivo: Observação/escuta	138
5.7.2	II Dispositivo: Conversação	149
5.7.3	III dispositivo: Entrevista de orientação clínica	165
5.7.4	Síntese analítica dos dispositivos	180
	PASSE (IN)CONCLUSIVO	185
	REFERÊNCIAS	195
	ANEXOS	

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – RECURSOS HUMANOS DA ESCOLA	133
QUADRO 2 – DADOS SÓCIO DEMOGRÁFICOS	135
QUADRO 3 – SÍNTESE DA OBSERVAÇÃO/ESCUTA	148
QUADRO 4 – SÍNTESE DAS CONVERSÇÕES	165
QUADRO 5 – ENTRELAÇAMENTO DO REVELADO NA PESQUISA	180

LISTA DE ABREVIATURAS

F2 - Ensino Fundamental II

MEC – Ministério da Educação

OBMEP - Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas

PPP - Projeto Político Pedagógico

SsS - Sujeito suposto Saber

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto

UNB – Universidade de Brasília

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

USP – Universidade de São Paulo

PRÓLOGO

A Mola do Amor¹

Lacan (1960-1961), no Seminário 8, *A Transferência*, comenta à luz da psicanálise o texto de Platão, *O Banquete*, com sua escrita nomeada de *A mola do amor: um comentário sobre O Banquete de Platão*. O significante *mola* me captura pelo seu significado e a aproximação com o objeto desta pesquisa. Mola seria o objeto que impulsiona, excita, mas também é objeto maleável que exerce movimento de sustentação para outro objeto. A mola do amor engendra os discursos desse viés em que falas e escutas fazem laço entre os sujeitos, como se observa pelo descrito no *Banquete*, que une convivas a discutir nada mais, nada menos do que se trata quando se fala de amor.

Resgato alguns excertos da fala de Lacan no sentido de subsidiar a escrita, mola primeira de um feixe delas que a sustentam.

[...] O que é, então, O Banquete?

É uma cerimônia com regras, uma espécie de rito, de concurso íntimo entre a elite, de jogo de sociedade. A realização de um tal simpósio, não é, portanto, um simples pretexto para o diálogo de Platão, mas refere-se a hábitos, costumes reais diversamente praticados conforme as localidades da Grécia e, digamos, o nível cultural. O regulamento que ali se impõe nada tem de excepcional - que cada um

¹ Aqui é apresentado um recorte (ou recortes) do texto de Lacan, *A mola do Amor – Um comentário sobre o banquete de Platão*, título II – Cenário e Personagens, do Seminário, livro 8: *A Transferência*, conforme texto estabelecido por Jacques-Alain Miller; [versão brasileira de Dulce Duque Estrada; revisão de Romildo do Rêgo Barros]. 2. Ed. – Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

dé sua quota, sob forma de uma pequena contribuição, que consiste num discurso pautado sobre um tema.

*[...] Qual é o tema do Banquete? O tema foi anunciado pelo personagem Fedro. Este é, nem mais nem menos, o mesmo que deu seu nome a outro diálogo, ao qual me referi no ano passado a propósito do belo, e onde também se trata de amor, pois os dois estão ligados no pensamento platônico. Fedro é dito *pater tou logou*², o pai do tema a propósito do qual vai se tratar no Banquete. O tema é o seguinte: de que serve ser sábio em amor? E sabemos que Sócrates não pretende ser sábio em nenhuma outra coisa.*

[...]

Tudo isso talvez vá parecer um desvio muito longo em nossa empreitada, que é a de analisar um texto cujo objeto é saber o que é ser sábio no amor. Esta ilação me leva a pensar se é possível o sujeito ser conhecedor de um saber sobre o amor? Que se desculpe esse desvio. Sabemos que este texto vem dos tempos do amor grego, e que esse amor é, se posso assim dizer, o da escola, quero dizer, dos escolares. E por razões técnicas, de simplificação, de exemplo, de modelo, esse amor permite apreender uma articulação sempre elidida naquilo que há de excessivamente complicado no amor com as mulheres. É nisso que este amor da escola pode legitimamente servir, a nós e a todos, de escola de amor.

² Significa Pai do tema; neste banquete, foi ele a decidir sobre o que discursariam.

[...]. Faço questão de evitar todos os mal-entendidos - logo estarão dizendo que estou me fazendo aqui propagador do amor platônico. Há muitas razões pelas quais isso não pode mais servir de escola de amor. Se lhes dissesse quais, isso seria rasgar cortinas a golpes de espada, sem que se tenha controle do que há por detrás. Acreditem-me, em geral, evito isso. Existem razões que fazem com que não haja que recomeçar, que seja mesmo impossível recomeçar. Uma dessas razões, que talvez os surpreenda se afirmá-la diante de vocês, é que para nós, no ponto em que estamos, o amor e seu fenômeno, e sua cultura, e sua dimensão, o amor está já há algum tempo desengrenado da beleza. Isso pode espantá-los, mas é assim.

Mesmo que ainda não tenham percebido, vão perceber se refletirem um pouco. Observem isso pelos dois lados: por um lado as belas obras da arte, e pelo outro, o amor, e perceberão que isso é verdade. Esta é, em todo caso, uma condição que torna difícil para vocês acomodarem-se com aquilo de que se trata, e é justamente por esse motivo que faço toda essa digestão. Voltamos à beleza [...] já que é ela que dá seu verdadeiro sentido ao que Platão vai nos dizer do amor.

Por outro lado, é absolutamente claro que atualmente não se atribui mais ao amor, de modo algum, o nível da tragédia, nem tampouco um outro nível de que falarei daqui a pouco. [...]

[...] Há duas coisas que observei no meu discurso passado, referentes ao amor, e vou recordá-las a vocês.

A primeira é que o amor é um sentimento cômico. Vocês verão, em suas investigações, o que vai ilustrá-lo, e para esse fim daremos o fechamento que irá nos permitir chegar ao que é essencial, a verdadeira natureza da comédia. Isso é tão essencial e tão indispensável, que é a razão de existir, no Banquete essa presença que, no decorrer do tempo os comentaristas jamais conseguiriam explicar, a de Aristófanes, que no momento era, historicamente falando, o inimigo jurado de Sócrates.

A segunda coisa que gostaria de dizer, que vamos encontrar a todo instante e que nos servirá de guia, é que o amor é dar o que não se tem. Verão isso vir, igualmente, numa das espirais essenciais do que teremos de encontrar em nosso comentário.

Seja como for, para entrar na desmontagem pela qual o discurso de Sócrates vai ter para nós sua função esclarecedora, digamos que o amor grego nos permite retirar, na relação do amor, os dois parceiros neutros. Trata-se daquela coisa pura que se exprime naturalmente no gênero masculino e que permite inicialmente articular o que se passa no amor no nível deste par formado, respectivamente pelo amante e pelo amado, o Erastês e o Erômenos. O que lhes direi da próxima vez vai lhes mostrar como o processo do que se desenrola no Banquete nos permite qualificar essas duas funções, o amante e o amado, com todo rigor que a experiência analítica é capaz.

*Em outras palavras, numa época em que a falta de experiência analítica como tal, quando o inconsciente em sua função própria com relação ao sujeito é, certamente, a dimensão mais insuspeitada, e, portanto com as limitações que isso implica, veremos aí, claramente articulado, algo que vem encontrar os píncaros de nossa experiência, e que tentei desenvolver diante de vocês sob dupla rubrica: num primeiro ano, a *Relação de Objeto*, e em seguida, *O Desejo e sua Interpretação*. Para dizê-lo nas formas às quais chegamos, vocês verão aparecer claramente o amante como sujeito do desejo - com todo peso que tem para nós este termo, o desejo - e o amado como aquele que, nesse par, é o único a ter alguma coisa.*

A questão é de saber se aquilo que ele (o amado) possui tem relação, diria mesmo uma relação qualquer, com aquilo que ao outro, o sujeito do desejo (o amante), falta.

A questão das relações entre o desejo e isso diante do que ele se fixa já nos conduziu a noção de desejo enquanto o desejo de outra coisa. Chegamos até aí pelas vias da análise dos efeitos da linguagem sobre o sujeito. É muito estranho que uma dialética do amor, a de Sócrates, que se fez por inteiro, precisamente, por meio da dialética, e através de uma prova dos efeitos imperativos da interrogação como tal, não nos leve ao mesmo entroncamento. Ela faz muito mais: permite-me ir muito mais além e captar o momento da balança, de virada onde, da conjunção do desejo

com seu objeto enquanto inadequado, deve surgir essa significação que se chama o amor.

Para quem não apreendeu esta articulação e o que ela implica como condições do simbólico, no imaginário e no real, é impossível captar aquilo de que se trata nesse efeito, tão estranho por seu automatismo, que se chama a transferência, impossível de comparar a transferência e o amor, e medir a parte, a dose, de que se deve atribuir a cada um, e reciprocamente, de ilusão ou de verdade.

Nisso, a investigação à qual hoje os introduzi vai provar ser para nós de uma importância inaugural.

23 de novembro de 1960.

Jacques Lacan

Faço uma leitura sobre esta fala de Lacan, por ter necessidade de, enquanto pesquisadora e escritora desta tese, também dizer das minhas primeiras incursões sobre o amor e sobre a transferência. Na primeira vez em que li *O Banquete* pensei no significante *cômico* que Lacan atribui ao amor e fiz reminiscências das minhas primeiras transferências amorosas em busca de encontrar esta vertente risível, tentando entender onde estaria este significante. Iniciei pela minha relação com meus pais, quando vi de perto o Erastès e o Erómênos e, em seguida, resgatei a relação com meu irmão e minha irmã e meus outros familiares; cheguei aos meus colegas de escola, com marcadores sociais diversos; a relação com os filhos e a relação vivida no *setting*, de meu lugar de analisante, bem como às relações erotizadas. Foi a partir deste instante que pensei na indagação de Lacan. O que é possível se conhecer do amor? A partir desta leitura, notei que nas transferências³

³ Didaticamente, o prof. Rinaldo Voltolini explica em uma conversa sobre relação e transferência que “toda relação é transferencial, desde que haja relação. É possível

com alguns sujeitos eu tinha o desejo de me aproximar e outros de me distanciar. Confirmando a letra de Lacan, há nisso tudo, ao se resgatar o amor, um tanto de comicidade.

Nas minhas relações primevas, o amor estava no campo da idealização. As respostas para minhas indagações da época, só bem mais tarde começaram a se desenhar. Talvez esta inquietação fosse impactante por conta da educação, cultura e religião presentes em minha família, em que a *benquerença* era a palavra de ordem, na ideia de que todos deveriam se amar na mesma dimensão. Fica claro que isso me levava a uma inquietação, considerando que estas três instâncias vividas no familiar entravam em choque com a ambivalência dos afetos presentificados, que me aproximavam e me distanciavam dos sujeitos presentes em minha vida.

Na escola atual, na condição de professora, vi reproduzida a escola da minha formação quando fui aluna: espaços desnudos de escuta, sem lugar para a fala, em que o desejo é ignorado; encontrei professores programados para uma docência conteudista e repressora que ignora o sujeito, aportados em teorias que não reconhecem a subjetividade. O encontro com escritos que enlaçavam a educação com a psicanálise apontou para uma possível saída, e esta possibilidade se mostrou ancorada em construtos fundantes para a escola, cuja discussão ganha espaço na contemporaneidade, tais como a noção de sujeito, escuta, desejo e transferência. E falar de transferência na escola é falar de um tipo de amor.

Sobre o amor, desejei saber mais, conhecê-lo em seu dizer e fazer e quis investigar este paradoxo vivido nas primeiras transferências a partir da fala de Lacan: de que serve ser sábio em amor?

Para Lacan, o simbólico é elemento fundante no processo transferencial. Aquilo que Lacan chama de efeito, a transferência, esta forma de amor, vivenciei e vivencio com meus pares. De acordo com o dicionário Aurélio, transferência é o

cohabitar um espaço, ser cordial com alguém, dirigir a palavra por polidez social, mas não ter nenhuma relação significativa com essa pessoa; neste caso não há transferência porque não há relação propriamente dita. Mas, desde que haja um mínimo de relação, haverá transferência. Daí para frente há graus de profundidade da relação, mas desde que você tenha formado alguma impressão de alguém, lhe adjetivado de algum modo, já estamos no campo transferencial. É possível inclusive que haja transferência com alguém que a rigor você não convive, nem nunca viu. Só leu ou ouviu alguém dizer algo sobre ela” (janeiro/2017).

“ato ou efeito de transferir”, “passar de um lugar para outro”. Na psicanálise, registra Sigmund Freud, transferir significa deslocar afetos recalçados na infância para uma pessoa do presente que, no caso, ocupará um lugar nesta transferência; é um efeito de amor no qual é *impossível de se medir a dose de verdade ou de ilusão que contém*; um efeito *estranho por seu automatismo* de repetição.

Tomo as duas palavras gregas, Erastès (lugar do amante, sujeito do desejo) e Erómênos (lugar do amado, aquele que possui alguma coisa para dar)⁴, para dizer que no princípio de minhas transferências amorosas me percebia na condição daquele que pede. Após a leitura da teoria e da experiência analítica, fui descobrindo que estas posições não são estáticas, que podem ser cambiantes, e me escutei revelando que, em algumas situações nas relações vividas, minha posição subjetiva oscilava. Neste momento que me encontro com a mola do amor, principiando a escrita, insisto em trazer a questão formulada por Lacan: de que serve ser sábio em amor?

Esta indagação também está presente na imagem que abre esta escritura; trata-se da tela *Penélope lendo uma carta para Odisseu*, do pintor francês Lagrenèe (sec. XVII). A imagem traz em primeiro plano uma mulher lendo a carta para uma criança, cujo olhar embevecido está para além de onde esta mulher se coloca. De que vale para ela ser sábia, falar, ler a carta se o olhar do outro está em algo mais além? Algo que se põe por trás da cortina escura que é descerrada por um terceiro? Algo que está nela e é mais que ela própria?

Nesta tese persigo esta indagação por saber que do amor pouco sei. No entanto, este *pouco* significa algum saber inconsciente e derrisório sobre o amor de transferência que, nesta escrita, será desvelado numa possível abertura para a criação e para o novo.

⁴ O amante caracteriza-se por aquilo que lhe falta, porém ele não sabe precisamente o que lhe falta, com a inocência própria do inconsciente; sabe apenas que algo falta. O Erómênos é aquele que é amado: ele não sabe que o outro vê nele o objeto de seu amor, e que este constitui sua atração. Entre eles, o amante e o amado, não há nenhuma coincidência, pois o que falta a um não é o que o outro possui



Les biches. M. Laurencin (1883 – 1956)

PASSE I
PRETEXTO

*Navegar é preciso, viver não é preciso
Viver não é necessário; o que é necessário é criar.*⁵.

O início do poema de Fernando Pessoa provoca pensar esse lugar dúbio da (im)precisão de viver, da incerteza. Segundo o poeta português, viver é impreciso e desnecessário, o que é necessário é criar. Escrever é criar mesmo na imprecisão das diversas possíveis leituras; é dar vida, inventar sem bússola, sem precisão do que está sendo criado. Escrever sobre as transferências que se tecem no ambiente escolar é abraçar um projeto impreciso, de escutas e observações a sujeitos cambiantes, em pleno movimento de vida, inseridos na docência com seus afetos ambivalentes.

Antes de deslizar a tinta sobre o papel nesta introdução que nomeei de PRETEXTO, busquei em minha história os significantes que marcaram minhas inscrições enquanto escritora desta tese. Desde a infância, o *amor* teve papel fundante na minha construção; escutei as falas de minha mãe sobre as histórias de amor que lia para mim nos contos de fadas de finais felizes, sobre o que a sustentava na vida e sobre o quanto esse afeto nos aproximava. Aprender teve também relevância no meu crescimento; na infância e adolescência escutei em casa e na escola que aprender é preciso, estudar é preciso. Na minha formação como professora, as discussões sobre a relação entre professor e aluno e o processo de aprender e ensinar tomaram espaços imprecisos nos estudos. Aprendi, por experiência, que as relações tecidas na escola são relevantes para que o sujeito aprenda e que são transferências. No mestrado, o *Bem me quer, mal me quer*⁶ das transferências na escola me remeteram para outra precisão que vejo e sinto no meu tema de estudo doutoral, que é a transferência entre professor e aluno e o enigma que busco aqui desvendar: será que da mesma forma que a transferência entre este par influi no processo de aprender do aluno, tem também alguma implicação no processo de ensinar do professor?

⁵ Texto usado na poesia de Fernando Pessoa, originalmente atribuída ao general romano Pompeu (106-48aC) - "Navigare necesse; vivere non est necesse", também retomada pelo poeta renascentista italiano Petrarca.

⁶ Dissertação de mestrado da autora, nomeada *Bem me que, mal me quer*: sofrimento psíquico de professor-sujeito na escola contemporânea.

A pesquisa do mestrado deixou pistas fundantes para esta tese, quando emergiram nos discursos dos professores indicadores de mal-estar docente, aspectos prazerosos que fazem o sujeito gozar ao falar de algum aluno, ou grupo de alunos, que aprende mais do que os conteúdos programados explicitamente; aluno que se movimenta no seu processo formativo escolar e pessoal, mobilizando no professor um afeto ambivalente no seu papel docente. Sem que soubessem nomear, escutei professores falando da transferência entre os alunos e eles e do eco que ressoa a partir desse fenômeno, a contratransferência. Assim se constituiu o meu objeto doutoral que traz no título “*Amo em ti mais do que a ti*”⁷: transferência de amor ao saber entre professor e aluno”, inspirado no texto de Lacan (1964/2008) (Em ti mais do que tu) que fala de uma forma de amor inexplicável⁸, cujas articulações foram fundantes para a produção aqui apresentada.

A imagem que trago na abertura deste PASSE⁹ tem sentido nesta escrita quando me convoca a pensar a entrada da psicanálise neste par formado por professor e aluno, protagonistas do aprender e ensinar. A princípio a teoria entra assim, como sujeito estranho, mas encontra lugar e acolhimento, em que pese haver um atravessamento de um estranho entre o par. É do lugar de pedagoga e estudiosa da psicanálise que convoco este estranho para o espaço da escola, com vistas a pensar uma educação psicanaliticamente orientada.

Trago para a discussão, nesta tese, a transferência entre o par professor e aluno e suas implicações nos processos de aprender e ensinar. Aqui será discutida a relação a partir do construto psicanalítico nomeado de Transferência.

⁷ Uso aqui não o título do texto da publicação em língua portuguesa, lido por mim, mas a tradução do original, em francês, atendendo a correta estrutura gramatical do português. No corpo do texto, serei fiel à tradução da Jorge Zahar Editores por opção de manter a sonoridade poética do título.

, mantendo para além da preocupação com a estrutura gramatical da Língua Portuguesa, a fidelidade ao texto publicado e a sua sonoridade poética

⁸ O amor inexplicável citado por Lacan no texto citado se refere à transferência, um amor que está mais além do sujeito (supostamente) amado. O texto encontra-se no livro O seminário 11, Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise.

⁹ Os capítulos desta tese serão chamados de PASSE. Passe é um dispositivo proposto por Lacan em 1967, três anos após sua exclusão da IPA, em sua "Proposição de 9 de outubro de 1967 sobre o psicanalista da Escola". O advento do Passe seria a passagem do sujeito de analisante a psicanalista. Isso, no entanto, não dispensa que este ocupe também o lugar de analisante.

O *locus* é a escola básica, esta modalidade que tem sido alvo de efervescentes debates no Brasil em seus diversos aspectos, mas que não chama a atenção quanto às relações que a perpassam.

Urge a exigência de reestruturação dos modelos escolares, frente aos novos modelos de sociedade que constata-se neste milênio. Vive-se o mundo da celeridade, do efêmero, no qual as relações estão cada vez mais fluidas e divididas entre o real e o virtual. É neste contexto de fluidez e relações informatizadas que se questiona o lugar do sujeito e a ambivalência dos afetos entre estes no espaço da escola. Desponta uma escola em que se estabelece a fragilidade e a falência das relações presenciais, cujos afetos são permeados por um mal-estar amplamente difundido não apenas nas conversas dentro e próximo deste espaço, mas também em pesquisas e publicações realizadas e em andamento sobre este tema. Buscam-se incessantemente respostas para questões que marcam os afetos desprazerosos da escola, tais como “o que faz com que alguns alunos não aprendam? Onde está o professor no processo de ensinagem¹⁰?” Responder a tais indagações implica adentrar no âmbito da transferência existente na ambiência escolar, espaço prenhe de afetos ambivalentes pouco escutados. Esse fato definiu o objeto desta pesquisa por entender ser um tema relevante para a comunidade acadêmica, para a escola e para a linha de pesquisa na qual estou inserida, vez que levanta discussão sobre o campo da escola, os processos de aprender e ensinar e a transferência entre professor-aluno.

A escrita da pesquisa reforçou a percepção de que pensar a transferência professor-aluno pressupõe exercitar a escuta¹¹ junto aos atores escola, situando a instituição no contexto contemporâneo, num recorte temporal de complexidades, contextualizando-a para as demandas deste século. Espera-se promover novas inscrições sobre o lugar da escola na atualidade, em que a fala e a escuta dos sujeitos expressem a importância dos afetos no processo de aprender e ensinar, com vistas a desvelar o fenômeno transferencial entre professor e aluno.

¹⁰ Ensinagem: termo cunhado por Alicia Fernandez em complementação ao termo aprendizagem.

¹¹ Fala-se aqui da escuta psicanalítica, “[...] uma escuta que produza efeitos de circulação da palavra, condição para o exercício da subjetividade” (ORNELLAS, 2016, p. 119).

A transferência é um construto originado na Psicanálise e será aqui discutida como foi pensada no *setting* analítico para, em seguida, emergir no debate que enlaça psicanálise e educação, evocando a transferência na ambiência escolar. É fato que quando esta se estabelece entre o par professor-aluno, os processos educativos podem fluir de forma diferenciada, tal como Freud observou no processo analítico, entre analista e analisante (Fragmentos da análise de um caso de histeria, 1905). Assim, frente à possibilidade aventada por Freud de ocorrer transferência em qualquer relação, inclusive naquelas ocorridas na escola, investiu-se nesta pesquisa científica sobre a transferência entre professor e aluno.

Paralelamente às obras clássicas de Freud e Lacan, são convidados para este debate autores contemporâneos, especialmente aqueles que se apoiam nestes clássicos para discutir construtos da psicanálise e suas articulações com a educação, tais como Maria de Lourdes Soares Ornellas (UNEB), Sandra Francesca Almeida (UNB), Maria Cristina Kupfer (USP), Marcelo Ricardo Pereira (UFMG), Leny Mrech (USP), Rinaldo Voltolini (USP), Leandro de Lajonquière (USP/PARIS VIII), Margarete Diniz (UFOP), dentre outros que pesquisam esta temática notadamente no Brasil.

Estes autores citados têm produzido estudos sobre o laço da educação com a psicanálise, pensando uma educação que está para além de instruir e adaptar, por ponderarem que esta transcende o adestramento, devendo ser uma prática de constituição do sujeito. Estes estudiosos estabelecem, na contemporaneidade, profícua discussão sobre a educação e o lugar que a psicanálise pode encontrar dentro de seu espaço como escuta nos processos educacionais já que, segundo Kupfer (2007, p. 9), “[...] a psicanálise pode transmitir ao educador (e não à pedagogia) uma ética, um modo de ver e de entender sua prática educativa.” A autora complementa dizendo que a psicanálise “[...] é um saber que pode gerar, dependendo, naturalmente, das possibilidades subjetivas de cada educador, uma posição, uma filosofia de trabalho” (KUPFER, 2007, p. 9). Ou seja, a psicanálise traz em si a possibilidade de ser um adicional na prática educativa escolar, possibilitando ao educador uma escuta diferenciada sobre seu objeto.

O que se pretende não é que o professor transforme a sala de aula em um *setting* psicanalítico, mas que possa estudar e conhecer a psicanálise, seus

conceitos e sua forma de ver a educação, não apenas como meio de mudança de uma prática pedagógica, mas instituir com os pares um novo estilo de escuta dos processos pulsionais do sujeito. Uma educação orientada pela psicanálise, tal como disse Freud no prefácio de *Juventude Desamparada* (escrito em 1925 e cuja tradução nas obras completas nomeou-se *Juventude Desorientada*): “[...] *el educador debe recibir una enseñanza psicoanalítica porque, de no tenerla, los niños, objeto de sus esfuerzos, permanecerán para él como un problema inaccesible*” (FREUD in AICHHORN, 2006, p. 24)¹². Ele complementa dizendo que o trabalho do professor será mais bem executado se ele próprio experimentar a análise em si próprio, uma vez que “*la instrucción teórica en el análisis no capacita para penetrar con suficiente profundidad y no produce ninguna convicción*” (*idem*). Ou seja, não basta o conhecimento teórico dos construtos da psicanálise, é preciso que o educador a vivencie em sua prática, pois dessa forma estará, de fato, se preparando para atuar orientado por este saber.

Segundo o texto do prefácio, é necessário que o professor receba uma orientação psicanalítica para qualificar seu processo docente; para além disso, sabe-se da necessidade de um trabalho pessoal do professor em análise, o que é recomendável, caso haja demanda, para que ele possa ter um novo olhar subjetivado sobre o processo de aulas e sobre a necessidade e desejo do aluno.

É preciso visualizar o enlaçamento possível que existe entre a educação e a psicanálise, a despeito do estilo adaptativo¹³ de uma e da busca pelo mínimo de repressão existente na outra. No entanto, faz-se necessário observar o que disse Freud no prefácio de *Juventude Desamparada*:

[...] el trabajo pedagógico es algo sui generis, que no puede confundirse con el influjo psicoanalítico ni ser sustituido por él. El psicoanálisis del niño puede ser utilizado por la pedagogía como

¹² FREUD in AICHHORN, 2006, p. 24, prefácio da obra *Juventud Desamparada*. A tradução contida no vol. XIX das Obras Completas (Imago Ed.) não usa o termo EDUCADOR, como consta no original: “[...] toda pessoa desse tipo deveria receber uma formação psicanalítica, de vez que sem esta as crianças, o objeto de seus esforços, permanecerão sendo um problema inacessível para ela. [...] a instrução teórica na análise fracassa em penetrar bastante fundo e não traz convicção.”.

¹³ Nomeio aqui de estilo adaptativo o formato repressivo da educação que tem como objetivo maior adaptar/adequar o sujeito a uma ordem social civilizatória, controlando suas pulsões, adequando-o ao que espera o modelo de sociedade do qual está inserido.

medio auxiliar, pero no es apto para remplazarla” (FREUD in AICHHORN, 2006, p. 24).¹⁴

O autor ainda diz que tal substituição encontra-se no campo do impossível não apenas pelos seus fundamentos práticos, mas também por questões teóricas e epistemológicas, e preconiza que em algum tempo esta relação entre a psicanálise e a educação será tema de estudos em um processo contínuo. É possível pensar em uma educação orientada pela psicanálise, embasada em seus pressupostos, mas não uma “educação psicanalítica”; tal enlaçamento é possível quando se pensa uma educação em que os professores experimentam a prática analítica, vivenciam a teoria e sustentam o lugar de Sujeito suposto Saber¹⁵ frente ao aluno. Apoiando este pensamento, Ornellas (2005) diz que:

A teoria psicanalítica indica duas condições para que a educação cumpra seu papel e estas condições dizem respeito à noção de transferência: primeiro, que o professor sustente a posição de Sujeito suposto Saber que lhe é atribuído pelo aluno; segundo, que o registro da castração se encontre presente, no sentido de manter professor e aluno em busca do saber sobre seus desejos (ORNELLAS, 2005, p. 182).

A fala de Ornellas (2005) ratifica que há uma relação entre psicanálise e educação e que a transferência é construto fundante para que a educação cumpra a sua função; ela é condição para que se instale o desejo de aprender; o aluno, nesse manejo, pode perceber no professor um saber que pode lhe encantar e estimulá-lo na sua busca pelo próprio saber.

Pensar a transferência no espaço escolar como em qualquer outro é pensar no (des)encontro de inconscientes, de repetições do desconhecido e de reedições de afetos nascidos no infantil do sujeito de cada um; portanto, as respostas são imprevisíveis. A relação na escola há de ser quase sempre uma relação assimétrica, de um que espera um dia ter e de outro que tem. Educar é esta relação recíproca que está no campo da imprevisibilidade entre estes dois sujeitos, sendo um deles

¹⁴ [...] o trabalho da educação é algo sui generis: não deve ser confundido com a influência psicanalítica e não pode ser substituído por ela. A psicanálise pode ser convocada pela educação como meio auxiliar de lidar com uma criança, porém não constitui um substituto apropriado para a educação (tradução).

¹⁵ Para Lacan, Sujeito suposto Saber (SsS) é uma função ocupada pelo analista, sobre quem o analisante supõe um saber, mas não qualquer saber e sim um saber sobre o seu sintoma, sobre si. Na escola, esta função é do professor, lugar dado pelo aluno que supõe haver nele um saber.

o aluno, aquele que parece que aceita ser *educado*, até controlado pelo professor, mas que busca algo em troca. A sala de aula com todas as suas regras e ritos é este espaço de troca em que cada sujeito (professor e aluno) espera do outro algo que não sabe.

Por esta via, a pesquisa em tela é de abordagem qualitativa, com aproximações teóricas dos construtos do método clínico que, segundo Diniz (2011b, p. 12), é aquele que “permite o envolvimento do/a pesquisador/a com seu objeto de pesquisa e que não está inicialmente pronto”. A autora complementa dizendo que é também uma marca ativa de pesquisa e de intervenção “que considera os valores e as posições subjetivas no trabalho científico, além de permitir explicitar a relação do sujeito com o saber, já que esta parte do discurso do sujeito”. Portanto, para o tipo de investigação aqui proposta, um método de orientação clínica como o Método Clínico mostra-se indicado e nele buscamos aproximações. Neste sentido, o problema da pesquisa caminha a cada passe e expressa o que se pretende desvelar.

O problema centra-se em buscar descobrir qual o lugar da transferência entre professor e aluno para o processo de aprender e ensinar do professor, buscando também entender de que maneira o professor é afetado. Ou seja, é defendida a tese de que quando há transferência entre professor e aluno, o professor, nos seus afetos ambivalentes, investe mais em seu saber-fazer docente, constituindo, assim, o seu amor ao saber. Partindo deste ponto, são traçados a seguir os objetivos desta investigação.

O objetivo geral da pesquisa é analisar o lugar e posição da transferência no espaço escolar e suas implicações no fazer docente. Para tanto, os objetivos específicos estão assim delineados:

a) Desvelar na transferência os afetos ambivalentes presentificados na sala de aula.

b) Identificar de que maneira a transferência pode constituir um manejo que possibilite o aprender e ensinar.

c) Apreender o saber-fazer e o amor ao saber como processos constituintes do ensinar e aprender.

A pesquisa faz uma escuta ao professor-sujeito na tentativa de apreender os afetos que marcam sua trajetória de aprender e ensinar na escola e de que forma a transferência alimenta seu prazer ou desprazer na sua práxis docente. Em busca de alcançar tais objetivos foi desenvolvida esta investigação, e é desse lugar de não-saber que se observa, na pesquisa, o quanto as transferências na sala de aula podem ou não marcar o processo de construção cognitivo-afetivo-social dos sujeitos, especialmente no processo de ensinar e aprender.

O lócus da pesquisa é uma escola de Ensino Fundamental II pertencente à Rede Municipal de Salvador, de médio porte, situada no bairro de Brotas, cuja comunidade é proveniente de diversos bairros da cidade. Os sujeitos da pesquisa são sete professores do Ensino Fundamental II, definidos pela ordem do desejo em reunião específica¹⁶ para a apresentação do projeto. Foram utilizados três dispositivos para recolha de dados: a) Observação/escuta; b) Conversação; c) Entrevista de Orientação Clínica. É possível que tais dispositivos atendam à proposta da pesquisa, especialmente por possibilitarem uma escuta flutuante¹⁷ dos sujeitos. A seguir será anunciado o conteúdo de cada passe desta tese, que são cinco, conforme segue:

PASSE I: nomeado de PRETEXTO, este passe descortina a escrita, mostrando o dentro e o fora das entrelinhas desta tese. É um pré-texto, ou uma prévia do texto, e aponta para as implicações da pesquisadora com o tema eleito e delinea a pesquisa, contextualizando-a no tempo e espaço contemporâneo, ao tempo em que aponta seu problema, problematização, objeto, objetivos, metodologia adotada, lócus, sujeito e dispositivos aplicados, bem como o embasamento teórico referenciado na escrita. É, também, a parte do texto que justifica a tese, pretexto para sua existência.

¹⁶ Na citada reunião, ao conhecer o objeto da pesquisa, estes sujeitos apresentaram-se voluntariamente e falaram do desejo de participar da pesquisa.

¹⁷ Atenção flutuante é a atitude de abertura do analista a todas as expressões do analisante para, em seguida, buscar o sentido de um significante que só se revela nas conexões entre os significantes. Para Freud, o analista escuta o paciente com o próprio inconsciente, por não precisa se preocupar em memorizar o que é dito, pois da mesma forma que o paciente, ele usa a associação livre; assim como a fala, a escuta tem papel fundamental no processo psicanalítico. O termo **escuta flutuante** e seu emprego na pesquisa acompanha este sentido.

PASSE II: chamado de TRANSFERÊNCIA NA PSICANÁLISE, traz uma análise teórico-conceitual do tema da pesquisa em seu lócus original, fundado na psicanálise. Neste, encontram-se seis seções nas quais são discutidos alguns dos construtos fundantes para apreensão do tema. Inicia-se com uma leitura sobre a abordagem freudiana da transferência, resgatando fragmentos de textos em que o pai da psicanálise conceitua e analisa o fenômeno; a seguir é escrita uma rápida seção com a ideia de Freud sobre recordar, repetir e atuar no processo de análise, com base em seu texto Recordar, repetir e elaborar (1914); na terceira seção é apresentada a abordagem lacaniana do fenômeno transferencial a partir do conceito de Sujeito suposto Saber para entrar na análise do Banquete de Platão, a partir da letra de Lacan (quarta seção). Ainda na inspiração do Banquete, a quinta seção discorre sobre desejo e transferência para só então, na última parte deste passe, falar do *agalma*¹⁸ que Alcebiades via em Sócrates. O texto integral deste segundo passe tem a proposta de apresentar o conceito de transferência nas suas raízes freudianas e lacanianas.

PASSE III: TRANSFERÊNCIA NA ESCOLA. Neste passe busca-se uma articulação teórica do tema com a educação, contextualizando-a e mostrando as possibilidades de encontrar nos conceitos teóricos trabalhados em clínica uma aproximação possível com o contexto escolar, tal como é feito nas pesquisas em Psicanálise e Educação, seguindo os fundamentos de uma educação psicanaliticamente orientada. Discute-se, também, o lugar da transferência no processo de aquisição de conhecimento do aluno e, principalmente, as interferências deste objeto no saber-fazer do professor. É um passe que fala de amor, o amor transferencial, amor ao saber do outro. Ressalta-se, no texto, a narrativa de Lacan no Seminário 8, sobre Erastès e Erómênos, marcando os lugares de amado e de amante, o que ensina e o que aprende, na escuta de que são lugares cambiantes que se expressam no par.

PASSE IV: POR UMA EDUCAÇÃO PSICANALITICAMENTE ORIENTADA. Este passe discute dois (supostos) polos de educação, sendo o primeiro aquele cujo plano é adequar os sujeitos a um desenho predefinido,

¹⁸ Nesta tese utilizo o significante **agalma** sem acento, tal como é encontrado no Seminário 8, A Transferência (Lacan), e no Banquete (Platão).

conformando-os ao desejo do outro para atender a uma demanda social, com êxito em grande número de instituições educativas; e o segundo é aquele que pensa uma educação que toma como referência o princípio da liberdade, cuja proposta seria educar os sujeitos a partir dos próprios desejos, de suas escolhas. Frente a isso, é pensada a educação psicanaliticamente orientada como uma nova possibilidade para este o impasse.

PASSE V: este trata da arquitetura da pesquisa, aqui nomeado a partir da fala de Laforque¹⁹: MÉTODO, MÉTODO, QUE QUERES DE MIM? BEM SABES QUE COMI O FRUTO DO INCONSCIENTE, o que move para uma pesquisa que, embora estruturada em uma metodologia, escapa no que é falado e calado por seus sujeitos. São discutidos os conceitos de pesquisa qualitativa, o Método Clínico, o lócus da pesquisa, a seleção dos sujeitos, os dispositivos definidos para a recolha de dados e a justificativa para tal escolha. Aqui também é retomado o problema da pesquisa e seus objetivos, construindo um desenho singular em sua complexidade temática, trazendo para o campo do manifesto aquilo que está latente. Por fim, ainda neste passe, é mostrada a organização das unidades de análise. Neste exercício de exame está o ponto fundante desta pesquisa, visto que o objeto se encontra no campo da subjetividade. Serão analisados os achados, buscando desvelar pela transferência afetos ambivalentes e suas relações com o processo de aprender e ensinar.

PASSE (IN)CONCLUSIVO: resgata os objetivos da pesquisa e analisa até onde eles foram alcançados, com vistas a responder ao problema em questão. A tese de que quando há transferência entre professor e aluno o professor investe mais em seu fazer pedagógico é discutida ao final do passe, onde também se projetam novos caminhos para esta pesquisa. Neste último passe, busca-se conectar as pontas dos tantos laços que emergiram na escrita; é a folha em branco preenchida pela ansiedade de apreender o tema e apresentá-lo sob a escuta de pesquisadora, com uma marca e estilo próprio.

¹⁹ Ornellas usou esta fala de Laforque em seu livro “Ficar na escola: um furo no afeto”, publicado pela Eufba em 2008, p. 86.

Nos ANEXOS encontra-se um item nomeado de GLOSSÁRIO, que visa tornar esta pesquisa uma leitura prazerosa para os educadores que ainda não adentraram nos espaços da teoria psicanalítica.

Ressalto, ainda, a implicação da arte com o tema desta tese; não foi bastante dizer com palavras todas as nuances da transferência e isso suscitou a busca pela expressão imagética; as imagens que abrem cada passe contam suas histórias.

A partir deste momento, são apresentados os resultados da pesquisa no entendimento de que esta poderá trazer para a escola contribuições fundantes para articular os processos de aprender e ensinar na perspectiva de uma educação psicanaliticamente orientada. Cada passe suscita novas possibilidades de investigação para a comunidade escolar, dadas as lacunas que emergem frente às incertezas engendrados pela escola que nesse momento histórico foi respingada pela crise conjuntural. Momento cuja falta de Lei, de ética e de democracia afeta as instituições e desequilibra a escola, tornando urgente a implantação de uma escola orientada psicanaliticamente, mesmo que esta deixe a desejar.

Para debater a tese que ora se apresenta, o passe II resgata os conceitos de transferência em Freud e Lacan para, só então, transpor o conceito para o campo da educação, tendo como protagonistas os sujeitos da escola.



O BANQUETE (1869). Anselm Feuerbach

PASSE II

TRANSFERÊNCIA NA PSICANÁLISE

O que são transferências? Elas são novas edições ou fac-símiles de impulsos e fantasias que são despertadas e tornadas conscientes durante o progresso na análise; mas elas têm essa peculiaridade, que é uma característica particular, de que elas substituem alguma pessoa primitiva pela pessoa do médico. Colocando em outras palavras: toda uma série de experiências psicológicas são revividas, não como pertencente ao passado, mas aplicadas ao médico no momento presente. [...]

Freud, 1905

2.1 RELAÇÃO TRANSFERENCIAL: ABORDAGEM FREUDIANA

A transferência foi estudada inicialmente por Freud, que a concebeu na relação entre médico e paciente na clínica psicanalítica. O fenômeno foi percebido por Freud em 1888, no tratamento inicial da histeria²⁰, através do método catártico; a partir de então o debate sobre o tema foi ganhando novas formas e seu conceito foi evoluindo no curso de seus escritos; sobre isso é necessário marcar que uma das características da obra de Freud são as reformulações em alguns conceitos e em diversos aspectos teóricos de relevância. No princípio, quando percebeu o fenômeno nas pacientes, Freud o viu como um tipo de resistência para o processo de análise. No texto *Estudos sobre a histeria* (1895/2006), ela é assim apresentada, como algo que obstaculariza o processo, que faz o analisante evitar, inconscientemente, o acesso aos resíduos da sexualidade infantil.

No texto *A interpretação dos sonhos*, escrito em 1900, ele discorreu sobre os restos diurnos que eram transferidos para o material onírico e, em seguida, observou que o analista também tomava lugar neste resto diurno quando o paciente transferia imagens que falavam de experiências passadas com outros sujeitos. Neste escrito, Freud traz o significante *transferência* para o contexto analítico, desta vez com o sentido de deslocamento de sentidos, de representações, mas foi

²⁰ Citado nas últimas páginas de *Estudos sobre a histeria* (1893-1895), quando Freud pontua que esta, para o médico “se dá por meio de uma falsa ligação” (1895, p. 215).

com o *Caso Dora*²¹ (1905/2006) que o pai da psicanálise elaborou o conceito deste fenômeno, situando-o como um dos conceitos centrais da psicanálise (p. 111). No princípio, ele a considerou como um impedimento para análise, como resistência do paciente e disse: “[...] ela é incontornável, já que é utilizada para produzir todos os empecilhos que tornam o material inacessível ao tratamento [...]” (FREUD, 1905/2006, p. 112). Ainda no texto de 1912, *A Dinâmica da Transferência*, ele postula que “[...] na análise, a transferência surge como a resistência mais poderosa ao tratamento” (1912/2006, p. 112). Só mais tarde veio percebê-la como um possível objeto terapêutico.

Esta constatação se deu quando Freud entendeu que o que não pode ser dito na análise será de alguma outra forma revelado; “Dora atuou uma parte essencial de suas lembranças e fantasias, em vez de reproduzi-las no tratamento” (ou relembra-las) (1905/2006, p. 111). Freud lembra que a transferência pode se manifestar simplesmente como reedições de afetos primevos recalçados no inconsciente, mas que pode, também, emergir de forma mais trabalhada, tornando-se consciente.

São, portanto, para prosseguir na metáfora, simples reimpressões, reedições inalteradas. Outras se fazem com mais arte: passam por uma moderação de seu conteúdo, uma sublimação, como costume dizer, podendo até tornar-se conscientes ao se apoiarem em alguma particularidade real habilmente aproveitada da pessoa ou das circunstâncias do médico. São, portanto, edições revistas, e não mais reimpressões (FREUD, 1905/2006, p. 111).

Isso foi apreendido no trabalho com Dora, quando percebeu que a transferência pode revelar-se para além dos atos falhos e chistes, tendo um caráter de edições revistas ou fac-símile de impulsos e fantasias, necessidade inevitável para o processo psicanalítico (FREUD, 1905/2006, p.111).

Já em 1909/2006, nos escritos sobre *O caso do homem dos ratos* (Notas sobre um caso de neurose obsessiva. 1909, vol. X), Freud fala do fenômeno da transferência como um dispositivo terapêutico e benéfico. Percebe que a transferência está para além da repetição de lembranças e do recalçamento de

²¹ O Caso Dora é contado por Freud no texto *Fragmento da análise de um caso de histeria*, escrito em 1901 e publicado em 1905 (vol. VII da coleção já citada). A paciente, cujo nome real era Ida Breuer, foi atendida por Freud por três meses no final do ano 1900, quando então abandonou o tratamento.

pulsões, sendo também um mecanismo de defesa do próprio ego. Surge, então, o conceito de transferência, fundada por Freud, que a definiu como um fenômeno espontâneo na experiência psicanalítica, entre analista e analisante, que possibilitava o tratamento psicanalítico. Freud também pensou na transferência como um possível facilitador em outros campos relacionais, inclusive na educação, haja vista que basta haver algum tipo de relação para que exista transferência. Assim posto, pode-se afirmar a importância das primeiras relações do sujeito com os Outros primordiais, desde sua infância, para a definição das outras relações que estabelecerá ao longo de sua vida.

Segundo Freud,

A natureza e a qualidade das relações da criança com as pessoas do seu próprio sexo e do sexo oposto, já foi firmada nos primeiros seis anos de sua vida. Ela pode posteriormente desenvolvê-las e transformá-las em certas direções, mas não pode mais livrar-se delas. As pessoas a quem se acha assim ligada são os pais e irmãos e irmãs. Todos que vem a conhecer mais tarde tornam-se figuras substitutas desses primeiros objetos de seus sentimentos (Deveríamos talvez acrescentar aos pais algumas outras pessoas como babás, que dela cuidaram na infância). Essas figuras substitutas podem classificar-se, do ponto de vista da criança, segundo provenham do que chamamos as 'imagos' do pai, da mãe, dos irmãos e das irmãs, e assim por diante. Seus relacionamentos posteriores são assim obrigados a arcar com uma espécie de herança emocional, defrontam-se com simpatias e antipatias para cuja produção esses próprios relacionamentos pouco contribuíram. Todas as escolhas posteriores de amizade e amor seguem a base das lembranças deixadas por esses primeiros protótipos (FREUD, 1914/2006, p. 248).

Destaca-se nesta citação algumas passagens fundantes para o entendimento da letra de Freud com relação à transferência. Quando fala em figuras substitutas, significa dizer que estas substituições são da ordem do inconsciente, que naturalmente os sujeitos reeditam as marcas de suas primeiras relações em outros sujeitos que farão parte de suas vidas, advindos da imago paterna, materna ou de outros que fizeram parte de sua tenra idade, com quem conviveu e/ou por quem foi cuidado.

O autor enfatiza que de todas as imagens que, via de regra, não são mais recordadas, nenhuma é tão importante para um jovem quanto a do pai e resgata o mito do Rei Édipo para falar da ambivalência emocional que existe na relação de

um homem com seu pai. Os impulsos afetuosos e hostis do homem para com seu pai persistem por toda a vida, sem que os afetos prazerosos sejam capazes de anular os desprazerosos. “É nessa existência concomitante de sentimentos contrários que reside o caráter essencial daquilo que chamamos de ambivalência emocional” (FREUD, 1914/2006, p. 249).

Neste mesmo texto Freud cita que é na segunda metade da infância que as crianças inauguram a relação com os professores, figuras substitutivas para este lugar do pai que, agora, já não é o “mais poderoso, sábio e rico dos seres” (FREUD, 1914/2006, p. 249). Para estes, os professores, transferem-se

[...] o respeito e as expectativas ligadas ao pai onisciente de nossa infância e depois começamos a tratá-los como tratávamos nossos pais em casa. Confrontamo-los com a ambivalência que tínhamos adquirido em nossas próprias famílias. [...] A menos que levemos em consideração nossos quartos de crianças e nossos lares, nosso comportamento para com os professores seria não apenas incompreensível, mas também indesculpável (*Idem*, p. 249-250).

A transferência opera nesta nova relação da vida da criança, significando nos professores os afetos recalcados na relação com os pais, reeditados neste momento, e se estende para aqueles que agora são os colegas da escola, “sucessores de nossos irmãos e irmãs”, como pontua Freud (*Idem*, p. 250); ou seja, na escola o sujeito vive suas primeiras transferências com professores e colegas.

No texto *A dinâmica da transferência* (1912/2006), Freud retoma falas anteriores e afirma que a transferência ocorre necessariamente no tratamento psicanalítico e que ela se dá pela repetição da história inconsciente do sujeito em seus primeiros anos de vida, partindo da disposição inata de cada um e dos acidentes de suas histórias individuais e isto faz com que o sujeito adquira uma forma específica de se conduzir na vida erótica. Ele contrai aquilo que o autor denomina de clichê estereotípico, o qual é constantemente repetido no decorrer de sua vida, sem que haja consciência dessa reedição de padrões de relacionamento. O criador da Psicanálise também define transferência como um conjunto de ideias libidinais antecipadas, quando não há satisfação amorosa, e resgata o Complexo de Édipo, visto que este interdita o primeiro objeto amoroso. Seria a transferência, então, a repetição dos estereótipos inconscientes (*Idem*, p. 111-112).

[...] é perfeitamente normal e inteligível que a catexia libidinal de alguém que se acha parcialmente insatisfeito, uma catexia que se acha pronta por antecipação, dirija-se também para a figura do médico (FREUD, 1912/2006, p. 112).

Ali, na figura do médico, se refaz a imago paterna. No entanto, o autor reforça que a transferência não se prende a um protótipo específico e pode se manifestar em outras imagos, seja materna ou fraterna. Essencialmente, a transferência opera não apenas a partir das ideias conscientes, mas, também e principalmente, por aquelas inconscientes, como diz Freud abaixo:

As peculiaridades da transferência para o médico, graças às quais ela excede, em quantidade e natureza, tudo que se possa justificar em fundamentos sensatos ou racionais, tornam-se inteligíveis se tivermos em mente que esta transferência foi precisamente estabelecida não apenas pelas ideias antecipadas *conscientes*, mas também por aquelas que foram retidas ou que são inconscientes (1912/2006, p.112).

Significa dizer que a transferência se dá no plano do inconsciente e que, de certa forma, ela surge como uma resistência ao processo de análise e é vencida pela aproximação, pelo simbólico, ou seja, quando se estabelece uma relação entre analista e analisante, esta origina uma relativa “dependência afetuosa e dedicada” que possibilita a superação das dificuldades de falar de si, de confessar algo seu, mais íntimo. Freud exemplifica com uma fala: “[...] na sua frente não sinto vergonha, posso dizer-lhe qualquer coisa” (FREUD, 1912/2006, p. 116), e assim de fato pode acontecer, é a “magia” da transferência. O autor assinala que “o papel que a transferência desempenha no tratamento só pode ser explicado se entrarmos na consideração de suas relações com as resistências” (1912/2006, p. 116), mas ele ressalta que cada caso é um caso particular.

Na Conferência XXVII, *Transferência* (1916-1917/2006), Freud fala da inevitabilidade da transferência quando pontua que

[...] após pequeno lapso de tempo, não podemos deixar de constatar que esses pacientes se comportam de maneira muito peculiar com relação a nós. Acreditávamos, para dizer a verdade, que havíamos percebido todos os motivos envolvidos no tratamento, que havíamos colocado em termos racionais, completamente, a situação existente entre nós e os pacientes, de modo que esta pudesse ser visualizada de imediato como se fora uma soma aritmética; não obstante, a despeito de tudo isso, algo parece infiltrar-se

furtivamente, algo que não foi levado em conta em nossa soma. Essa novidade inesperada assume muitas formas [...]. Constatamos, pois, que o paciente, que deveria não desejar outra coisa senão encontrar uma saída para seus penosos conflitos, desenvolve especial interesse pela pessoa do médico. Tudo o que se relaciona ao médico parece ser mais importante para ele, do que seus próprios assuntos, e parece desviá-lo de sua própria doença. Durante algum tempo, por conseguinte, as relações com ele se tornam muito agradáveis; o paciente é especialmente amável, procura, sempre que possível, mostrar sua gratidão, revela refinamento e méritos em seu modo de ser, que, talvez, não esperaríamos encontrar nele. Ademais, a seguir o médico forma uma opinião favorável acerca do paciente e aprecia a boa sorte que lhe possibilitou dar sua assistência a uma personalidade de tanto valor. Tendo o médico oportunidade de conversar com os parentes do paciente, fica sabendo da satisfação dele e constata que a afeição é recíproca (*Idem*, p. 440-441).

Neste caso, o autor pontua o surgimento da transferência como elemento positivo e possivelmente auxiliar no trabalho analítico. Mas ele segue seu discurso para falar da evolução deste fenômeno:

Entretanto, esse bom tempo não pode durar para sempre. Um dia, nuvens aparecem. Surgem dificuldades no tratamento; o paciente declara que nada mais lhe acode à mente. Dá a mais nítida impressão de não estar mais interessado no trabalho, de estar, despreocupadamente, não atribuindo mais importância às instruções que lhe foram dadas, no sentido de dizer tudo o que lhe vem à cabeça e de não permitir que obstáculos críticos impeçam de fazê-lo. Comporta-se como se estivesse fora do tratamento e como se não tivesse feito esse acordo com o médico. Está visivelmente ocupado com algo, mas pretende mantê-lo consigo próprio. Esta é uma situação perigosa para o tratamento. Inequivocamente, estamos nos defrontando com uma formidável resistência. Todavia, que aconteceu, capaz de explicar isto? Ora, se pudermos esclarecer a situação, verificaremos que a causa da dificuldade é haver o paciente transferido para o médico intensos sentimentos de afeição, que nem se justificam pela conduta do médico, nem pela situação que se criou durante o tratamento. A forma pela qual essa afeição se expressa e os objetivos que ela tem em vista, dependem do curso da relação pessoal entre as duas pessoas em questão. Com isso queremos dizer uma transferência de sentimentos à pessoa do médico, de vez que não acreditamos poder a situação no tratamento justificar o desenvolvimento de tais sentimentos. Pelo contrário, suspeitamos que toda a presteza com que esses sentimentos se manifestam deriva de algum outro lugar, que eles já estavam preparados no paciente e, com a oportunidade ensejada pelo tratamento analítico, são transferidos para a pessoa do médico (*Idem*, p. 441-442).

É com esta percepção que Freud define a transferência como uma reedição de afetos já vividos, o ressurgimento de afetos que já existiam, que estavam lá

“preparados” no paciente e que, dada a oportunidade, revelam-se e são transferidos para o médico.

Tal transferência pode aparecer em diversas situações e formas, “[...] como uma apaixonada exigência de amor, ou sob formas mais moderadas [...] mas, no fundo, é sempre a mesma, e jamais permite que haja equívoco quanto à sua origem na mesma fonte” (*idem*, p. 443). Cabe ao analista identificá-la, pois ela existe no paciente “desde o começo do tratamento e, por algum tempo, é o mais poderoso móvel de seu progresso” (*idem*, p. 444). Os indícios não são claros e visíveis, bem como não são motivos de preocupação, uma vez que a análise transcorre normalmente. Mas se esta se transforma em resistência, cabe ao analista perceber em que condição ela se coloca: se em forma de amor intenso e com “sinais de sua origem em uma necessidade sexual” ou se sob forma de impulsos hostis em vez de afetuosos. Freud sinaliza que os sentimentos hostis revelam-se mais tarde do que os afetuosos e que é comum ocorrerem simultaneamente, ao que ele chama de “ambivalência emocional” e que tais sentimentos indicam vínculo afetivo. Mesmo os sentimentos hostis “merecem ser chamados de ‘transferência’”, pois “[...] essa inevitável visão da transferência negativa nos assegura, portanto, que não estivemos equivocados em nosso julgamento acerca da transferência positiva ou afetiva” (*idem*). Ou seja, transfere-se afetos prazerosos e/ou desprazerosos e a transferência se caracterizará desta forma, em positiva e negativa.

Sobre a atuação destes afetos do analisante na relação com o analista, cabe ao analista de alguma forma fazê-lo perceber que tais afetos não se originam na situação atualmente vivida, desse modo fazendo-o transformar a repetição em lembrança. Desta forma, os afetos prazerosos ou desprazerosos que poderiam constituir uma resistência ou impedimento para o processo analítico, podem se reverter em algo benéfico e auxiliar para o processo, talvez até seu “melhor instrumento” (*idem*, p.443-445).

A resistência é, a princípio, um elemento negativo no processo de análise, uma vez que esta provoca no paciente os mesmos afetos que, outrora, ele recalcou, talvez um desejo proibido, indesejado, sempre algo que não pode ser elaborado no momento. Isso faz o paciente resistir ao se deparar com seus desejos inconscientes, arquivados pelo seu *infans*, originando repetições estereotipadas. Para o paciente

é penoso viver, no presente, uma encenação contemporânea do passado. É bom lembrar que a transferência não é provocada pela análise, mas sim revelada por ela. Na condição de resistência, ela fura a análise, porque impede o sujeito do inconsciente de se revelar.

Para o exercício da análise não há prescrição e Freud faz uma analogia para explicar essa impossibilidade de se ter receita pronta para o exercício do analista. É como querer aprender a jogar xadrez apenas lendo os livros (FREUD, 1913/2006), conforme cita o autor:

Todo aquele que espera aprender o nobre jogo de xadrez nos livros, cedo descobrirá que somente as aberturas e os finais de jogos admitem uma apresentação sistemática exaustiva e que a infinita variedade de jogadas que se desenvolvem após a abertura desafia qualquer descrição desse tipo. Esta lacuna na instrução só pode ser preenchida por um estudo diligente dos jogos travados pelos mestres. As regras que podem ser estabelecidas para o exercício do tratamento psicanalítico acham-se sujeitas a limitações semelhantes (FREUD, 1913/2006, p. 139).

Toda a teoria está ali, mas a prática leva a caminhos exclusivos, individuais. Assim se dá com a prática analítica; existem os métodos, mas o processo é algo singular, construído em cada caso, por cada par que vivencia a cena analítica.

Freud (1912/2006) fala de transferência positiva e transferência negativa, explicando e recomendando que seja feita a distinção da “transferência de sentimentos afetuosos da dos hostis” (1912/2006, p. 116). Diz ainda que a transferência positiva se subdivide entre “[...] transferência de sentimentos amistosos ou afetuosos, que são admissíveis à consciência, e prolongamento desses sentimentos no inconsciente e que remontam a fontes eróticas (FREUD, 1912/2006, p. 116). O autor afirma que todas as relações boas, aquelas das quais pode-se tirar bons proveitos (simpatia, amizade, confiança etc.), acham-se “geneticamente vinculadas à sexualidade”, por mais puros e não sensuais que sejam à percepção. Ou seja, os sujeitos admirados e respeitados são objetos sexuais para o inconsciente.

A transferência negativa tem também sua função na análise e Freud cita Bleuler (1912/2006, p. 118-119) que cunhou o termo *ambivalência* para nomear os sentimentos paralelos de prazer e desprazer, explicando a transferência

negativa. Ou seja, na transferência negativa não se transferem unicamente os sentimentos hostis, mas os afetuosos também. Aqui vale retornar ao Caso Dora para lembrar o que disse o Primeiro Psicanalista:

[...] Desde o início ficou claro que em sua fantasia eu substituí a seu pai, o que era fácil de compreender em vista de nossa diferença de idade. Dora chegou até a me comparar com ele conscientemente, buscando, angustiada, assegurar-se de minha completa sinceridade para com ela, já que seu pai "preferia sempre o segredo e os rodeios tortuosos [...] Assim, fui surpreendido pela transferência e por causa desse "x" que me fazia lembrar-lhe o Sr. K., ela se vingou de mim como queria vingar-se dele, e me abandonou como se acreditara enganada e abandonada por ele [...]." (FREUD, 1905/2006, p. 113).

Os sentimentos negativos e hostis foram transferidos para o analista e Dora reviveu em ato esta lembrança, em um processo de resistência. A regra fundamental da psicanálise é que o paciente diga ao médico tudo o que lhe vier à cabeça, sem crítica, e esta é desprezada quando o paciente entra em resistência transferencial considerável, esquecendo as intenções com que iniciou o tratamento (*Idem*, p.118-119).

No texto *A dinâmica da transferência*, de 1912, Freud esclarece o que é transferência utilizando o significante *amor*, e diz que esse amor é ocasionado pelas influências vividas pelo sujeito na infância, combinadas à sua predisposição inata. Toda necessidade de amor que não foi satisfeita inteiramente pela realidade vai retornar, com certa expectativa libidinal, para novos sujeitos (1912/2006, p. 116-117).

Laplanche & Pontalis (2004, p. 514) corroboram que a transferência "[...] é entendida como uma repetição de protótipos infantis vividos com uma sensação de atualidade acentuada". Ou seja, o sujeito reedita suas relações do passado nas relações do presente, tenham sido estas prazerosas ou desprazerosas.

A interpretação da transferência do paciente passa a ser reconhecida como ferramenta fundante para a prática analítica, sendo um direcionador da escuta e da interpretação do analista. Freud reconhece que a transferência do analisante é uma via de mão dupla, pois o analista tem papel acentuado em seu desenvolvimento. Neste contexto, é importante reconhecer outro fenômeno da clínica psicanalítica: a contratransferência. Assim como a transferência, a contratransferência é um dos

conceitos centrais da psicanálise, fundamental para o entendimento da relação terapêutica. Trata-se de uma reação do analista à transferência do analisante, algo inevitável, mas que é possível ter seus efeitos sob controle. Ela ocorre quando o analista é impactado pela cadeia significativa do analisante e o seu eu entra no processo.

Segundo Roudinesco e Plon (1998, p. 133), o termo originalmente utilizado por Freud para nomear a contratransferência foi *gegenübertragung*, a composição de *Übertragung* – transferência – e *gegen* – que significa algo como contra, em direção a, ao redor de. Ou seja, originalmente ele pensou contratransferência como algo que atua em *direção à transferência* e o termo contra não significa exatamente uma oposição à transferência. Sobre contratransferência Freud não deixou nenhum escrito específico, mas o reconheceu, no Caso Dora, e falou da necessidade do analista mantê-la sob controle, como algo que precisa ser superado para que a análise possa continuar seu percurso. Tal como a transferência, ela (a contratransferência) foi vista, inicialmente, como um possível impedimento para a análise. Freud a definiu como algo que "surge no médico como resultado da influência que exerce o paciente sobre os seus sentimentos inconscientes" (FREUD, 1910/2006, p. 150). Ao falar sobre os dois fenômenos, Freud afirma que:

Não se discute que controlar os fenômenos da transferência representa para o psicanalista as maiores dificuldades; mas não se deve esquecer que são precisamente eles que nos prestam o inestimável serviço de tornar imediatos e manifestos os impulsos eróticos ocultos e esquecidos do paciente (FREUD, 1912/2006, p. 119).

Pontua ainda que, para o médico, este fenômeno

[...] significa um esclarecimento valioso e uma advertência útil contra qualquer tendência a uma contratransferência que pode estar presente em sua própria mente. Ele deve reconhecer que o enamoramento da paciente é induzido pela situação analítica e não deve ser atribuído aos encantos de sua própria pessoa; de maneira que não tem nenhum motivo para orgulhar-se de tal 'conquista', como seria chamada fora da análise (FREUD, 1914/2006, p. 178).

Significa dizer que o analista deve entender que tal situação não representa uma relação pessoal, considerando que o afeto manifestado não se dirige a ele propriamente, mas para alguém que está além, algo fora dele, da ordem de um

saber que ele encarna (eis o que é a transferência). Ou seja, a relação não é com ele, mas com um terceiro que emerge do inconsciente, que está ali e ao mesmo tempo não está, tal como a figura do analista.

Só quando foi considerada um elemento positivo para a análise, a contratransferência deixou de ser vista como um empecilho para o processo e passou a ter o seu conceito na psicanálise. Freud já afirmava, nesta época, que o analista:

[...] deve voltar seu próprio inconsciente, como um órgão receptor, na direção do inconsciente transmissor do paciente. Deve ajustar-se ao paciente como um receptor telefônico se ajusta ao microfone transmissor. Assim como o receptor transforma de novo em ondas sonoras as oscilações elétricas na linha telefônica, que foram criadas por ondas sonoras, da mesma maneira o inconsciente do médico é capaz, a partir dos derivados do inconsciente que lhe são comunicados, de reconstruir esse inconsciente, que determinou as associações livres do paciente (FREUD, 1912/2006, p. 129).

Com esta metáfora, Freud aponta que o inconsciente do analista é uma importante ferramenta, peça crucial a ser utilizada no processo de investigação do psiquismo do paciente. Cabe ao psicanalista estar atento e controlar seus afetos em relação a este, ou seja, os efeitos da transferência sobre ele. É necessário que este entenda as projeções do paciente sobre ele descarregadas, sem, contudo, se autorizar às mesmas atitudes.

A contratransferência resulta da transferência do paciente e ela pode interferir no processo de análise; na clínica psicanalítica, este é um dos pontos mais sensíveis e problemáticos, uma vez que afeta o psicanalista em seu *savoir-faire*, haja vista que manejá-la não é tão simples, dado o caráter enigmático do fenômeno. A contratransferência encontra-se nesta mesma ordem difícil de evitar, já que ela parece fazer parte da própria transferência, como se dela fosse uma continuidade ou que ambas fossem estruturadas e estruturantes na/da análise.

No texto *Observações sobre o amor transferencial* (1915/2006), a ideia de transferência como resistência volta a ser discutida por Freud, por ele entender que aí se encontra uma dificuldade, quando a transferência se apresenta como resistência, comprometendo o processo de análise. Ao se aproximar de uma lembrança recalcada, algo doloroso ou simplesmente incômodo, o sujeito se coloca impossibilitado de recordar, o que o leva a elaborar o fato em ato, ou seja, a revivê-

lo com ações. Ele vai barrar o dispositivo da associação livre e investir numa situação fantasiosa com o analista, objeto de sua transferência. Freud afirma que “Quanto maior a resistência, mais extensivamente a atuação (*acting out*) (repetição) substituirá o recordar [...]” (1914, p. 166). Há, pois, uma segunda dificuldade na resistência, configurando-se, esta, uma advertência contra qualquer contratransferência presente no pensamento do terapeuta, considerando que algo do inconsciente deste próprio analista pode causar reações, também da ordem do inconsciente, no analisante.

Se a transferência é entendida como um processo inconsciente de reedições de afetos das relações primevas, de protótipos infantis transferidos para outro objeto (o analista), a contratransferência se coloca em um lugar diferenciado deste, não tem relação com reedição de afetos. Ela é uma resposta à transferência no espaço analítico, precisamente, como pontuado em Laplanche & Pontalis (2004, p. 146), “[...] é um conjunto de reações inconscientes do analista à pessoa do analisante e, mais particularmente, à transferência deste”. A segunda atua no inconsciente do analista como elemento fundante para investigação do inconsciente do analisante, possibilitando ao analista entender o fenômeno transferencial. Ou seja, ela está para além de ser unicamente resposta do analista à transferência que lhe é endereçada, tornando-o parte da conjuntura na qual a transferência se funda, constituindo-se instrumento essencial do método psicanalítico.

2.2 RECORDAR, REPETIR, ATUAR

Não há como se falar de transferência sem se falar de repetição. Freud (1920/2006), no texto *Além do princípio do prazer*, pontua que a repetição é uma compulsão ligada à pulsão de morte, entendendo-a como da ordem do gozo²². Ele

²² “O gozo pode ser concebido como o tipo de afecção que o sujeito sofre pelo fato de ser sujeito ao significante, e que se traduz, em sua experiência como efeito de sentido ao qual ele adere e que repete, para além de seu arbítrio e para além da significação que pode compreender desse efeito (...). O gozo, como efeito, é portanto, uma afecção que tem no seu limite, profunda relação com o afeto. Note-se que as palavras feito, efeito, afecção, afeto, feição, (per)feição, defeito, fato, (arte)fato, feitiço e fetiche são todas elas da mesma família etimológica, e seu radial latino, que, embora vago em sua origem, dá a essa família (que por esse motivo, é tão ampla) a sua unicidade é faciō-, que se

afirma que a repetição é da ordem do desprazer e que se realiza quando o sujeito revive situações de seus primeiros tempos como se não tivesse saído de lá. O que não consegue ser lembrado (por ter sido reprimido ou recalcado) é repetido em ato.

Em 1914 ele escreve *Recordar, Repetir e Elaborar*, texto que discute a dimensão clínica da repetição encontrada em sua prática. Neste pequeno texto, Freud fala do esquecimento do paciente sobre determinadas situações que ele, o paciente, pontua que sempre soube e que não entende porque não pensou melhor sobre aquilo. Muitas vezes, trata-se de vivências de tempos precoces guardadas no inconsciente. O autor afirma que “[...] não apenas algo, mas a totalidade do que é essencial na infância foi retido nessas lembranças” (1914/2006, p. 164), contrapondo-a a recordação. A repetição é algo que, por mais que se busque na memória, não se consegue lembrar a origem.

Como na infância o aparelho psíquico do sujeito é incapaz de elaborar determinados afetos, alguns são recalçados no inconsciente. Freud fala então de lembranças encobridoras (FREUD, 1914/2006, p. 164), que são recordações de conteúdo manifesto aparentemente banal, mas que não o é tanto assim, haja vista que fazem emergir afetos intensos. Em acontecimentos aparentemente triviais, parecem surgir passagens da vida psíquica do sujeito que se manifestam, ali, em forma de alegorias; resta saber o porquê dessa manifestação, já que não é relevante, e porque, aparentemente, há uma resistência a esta manifestação. Freud então fala que lembranças encobridoras são pistas psíquicas para provocar no sujeito a memória de algumas conexões; “trata-se simplesmente de saber extraí-lo delas pela análise. Elas representam anos esquecidos da infância [...]” (FREUD, 1914/2006, p. 164).

Freud ainda fala de outro grupo de processos psíquicos: fantasias, processos de referência, impulsos emocionais e vinculações de pensamento, atos puramente internos que devem

[...] em sua relação com o esquecer e recordar, ser considerado separadamente. Nesses processos, acontece com extraordinária

transmutou em factum e depois em fet-, cuja significação tem sempre relação com o fazer. O gozo é o que o significante faz no e com o sujeito, é seu efeito no campo da experiência do sujeito” (Elia, 2005, p. 14-5).

frequência ser ‘recordado’ algo que nunca poderia ter sido ‘esquecido’, porque nunca foi, em ocasião alguma, notado – nunca foi consciente (FREUD, 1914/2006, p.164).

Tal afirmação tem relação com as lembranças encobridoras, pseudo-recordações de fatos da vida infantil que nem mesmo foram notadas quando acontecidas; sequer se pode dizer que foram vivenciadas, pois estavam inconscientes. Freud complementa esta lição dizendo que

[...] Pode-se dizer que o paciente não *recorda* coisa alguma do que esqueceu e reprimiu, mas expressa-o pela atuação ou atua-o (*acts it out*). Ele o reproduz não como lembrança, mas como ação; repete-o, sem, naturalmente, saber que o está repetindo. Por exemplo, o paciente não diz que recorda que costumava ser desafiador e crítico em relação à autoridade dos pais; em vez disso, comporta-se dessa maneira para com o médico. Não se recorda de como chegou a um impotente e desesperado impasse em suas pesquisas sexuais infantis; mas produz uma massa de sonhos e associações confusas, queixa-se de que não consegue ter sucesso em nada e assevera estar fadado a nunca levar a cabo o que empreende. Não se recorda de ter-se envergonhado intensamente de certas atividades sexuais e de ter tido medo de elas serem descobertas; mas demonstra achar-se envergonhado do tratamento que agora empreendeu e tenta escondê-lo de todos (FREUD, 1914/2006, p. 165-166).

Vividas no inconsciente, estas lembranças são reveladas em sonhos ou em outras formas que o inconsciente permite que escapem, que se revelem em análise. “Enquanto o paciente se acha em tratamento, não pode fugir a esta compulsão à repetição; e, no final, compreendemos que esta é a sua maneira de recordar” (*Idem*, p.166), diz Freud. Ele registra que o que lhe interessa, neste texto, é a relação da compulsão à repetição com a transferência e a resistência, construtos fundantes para seus estudos. A transferência, neste caso, é um fragmento, pequeno excerto da repetição, assim como a “repetição é uma transferência do passado esquecido” (*Idem*, p. 166) que precisa se revelar para o médico, mas não apenas para ele. As resistências, repetições e transferências que emergem na clínica vão estender-se para fora dela, em outros relacionamentos do paciente, como forma de elaboração do sintoma, que também é uma formação do inconsciente.

Na análise, quanto mais resistência, mais atuação (*Idem*, p. 166) e é isso que possibilita ao analista identificá-la. Se o paciente começa sua análise numa relação de transferência menos intensa, isso lhe favorecerá desenterrar suas lembranças, como faria na hipnose; mas se esta transferência torna-se acentuadamente prazerosa ou desprazerosa, será necessário a repressão, o que

levará do recordar ao ato. Será a intensidade da transferência que demandará repressão e, conseqüentemente, possibilitará a atuação (*acting out*); “[...] daí por diante, as resistências determinam a sequência do material que deve ser repetido” (*Idem*, p. 167). Na resistência, o paciente repete no lugar de recordar, e só o manejo da transferência, por parte do analista, é que pode conduzir a situação para outro caminho. São as repetições na transferência que levam o analista a despertar as lembranças, fazendo emergir naturalmente, sinal de superação da resistência. “O primeiro passo para superar as resistências é dado, como sabemos, pelo fato de o analista revelar a resistência que nunca é reconhecida pelo paciente, e familiarizá-lo com ela” (*Idem*, p. 170). Fazer esta elaboração com o paciente é o ponto chave do processo de análise; quando identificada a resistência, dilui-se o conflito e o trabalho de análise flui mais facilmente. Está aí o contrassenso da análise: se a transferência e a resistência podem em algum momento ser obstáculos para a análise, como signos de silêncio e atuação, são estas também o que a mobiliza, pois através delas revela-se o desejo em sua constituição subjetiva. Possivelmente a transferência vai veicular e facilitar o aparecimento do sintoma, o que fará emergir situações e fantasias que constituirão material para a análise.

2.3 TRANSFERÊNCIA E SUJEITO SUPOSTO SABER: ABORDAGEM LACANIANA

O que constitui a transferência, a partir de sua estrutura no sujeito suposto saber é a ilusão fundamental, estrutural, de que seu saber, o saber do inconsciente, já está todo constituído pelo psicanalista.

(MILLER, 1987, p.77)

Aqui é importante trazer os estudos de Lacan sobre a transferência. Em 1960/1961 este psicanalista, discípulo de Freud, apresenta o Seminário *A Transferência*, no qual se dedica a analisar o assunto a partir do escrito de Platão, *O banquete*, que será discutido no decorrer desta tese. O autor pontua, neste livro, que a transferência se manifesta na relação com alguém com quem se fala (1960-1961/2010, p. 221). No Seminário 11, *Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*, ele ratifica que o conceito de transferência “é determinado pela função

que tem numa práxis” (1964/2008, p. 124), o que reafirma que ela se dá na relação em que um representa para o outro a função simbólica do saber, embora esta seja, na opinião comum, representada como um afeto (p. 123).

O conceito de Sujeito suposto Saber é basilar, pois, segundo Lacan, “desde que haja em algum lugar o Sujeito suposto Saber (...) há transferência” (LACAN 1964/2008, p. 220). Para continuar a falar do conceito de Sujeito suposto Saber (SsS) cunhado por Lacan, faz-se necessário debater o texto *O Banquete* (Platão, 380 a.C.), estudado em 1960/1961, em seu livro clássico dedicado ao estudo sobre a transferência, *O Seminário*, livro 8.

O autor inicia o livro com um texto cujo título é *No começo era o amor* para discutir o fenômeno da transferência, haja vista que no começo da experiência analítica “foi o amor” (LACAN, 1960-1961/2010, p. 13), como ele próprio situa. A transferência, este *termo opaco* dito por Lacan, é o que principia a cena analítica, é onde começa a análise. O autor resgata a história de Anna O. e Joseph Breuer, contada por Freud em *Estudos sobre a histeria* (1895) “onde nasce aquilo que já é a psicanálise” (*Idem*, p. 13), para lembrar o acidente inaugural que impediu Breuer de dar continuidade à primeira experiência do *talking cure* (cura pela palavra)²³ ou *chimney sweeping* (limpeza da chaminé), por haver sucumbido ao amor, este que se revelou na paciente e ressoou no médico: “[...] que essa história de amor não tenha existido apenas pelo lado da paciente também não é duvidoso” (*Idem*, p. 17). Para Lacan, a partir deste ponto opaco, a transferência, foi o amor. E, para introduzir o tema amor (transferencial), *O Banquete* será servido.

No prólogo de *O Banquete*, Platão faz uma análise do simpósio cujo tema foi Eros. No Seminário 8 (1960-1961/2010), a segunda parte da obra é nomeada sugestivamente por Lacan de *A mola do amor*; ali o autor discute o texto de Platão, examina-o, como bem diz, do ponto de vista de sessões psicanalíticas e detém-se no discurso de Alcebiades. Lembra, antes, que tal texto foi “gravado” na memória e é narrado, no livro, por Apolodoro, mas cuja testemunha é Aristodemo,

²³ O método psicanalítico se sustenta na escuta do sujeito que sofre, mas principalmente uma escuta de si pelo próprio sujeito. É a este processo de fala e escuta que Anna O. chamou de “cura pela palavra” ou “limpeza da chaminé”.

personagem real da história, cerca de 16 anos após o ocorrido simpósio. Sobre a veracidade do texto guardado na memória, Lacan diz que

Se é uma mentira, é uma bela mentira – e como é, por outro lado, manifestamente uma obra de amor, talvez cheguemos a despontar a noção de que, afinal, só os mentirosos podem responder dignamente ao amor – nesse caso mesmo, *O Banquete* responderia decerto àquilo que é como que a referência eletiva da ação de Sócrates ao amor – isso sim, nos é legado sem ambiguidades. Por isso mesmo é que *O Banquete* é um testemunho tão importante (LACAN, 1960-1961/2010, p. 42).

Na verdade, não há como assegurar que o simpósio tenha acontecido e que tenha sido tal qual é contado por Platão. O tema, no entanto, é deveras interessante. Lacan, então, afirma e informa que sua empreitada, ali, é analisar um texto que tem como objeto principal “saber o que é ser sábio no amor”.

O texto traz uma história sequenciada cujo primeiro discurso apresentado é o de Fedro. Pausânias, Erixímaco, Aristófanes e Agaton²⁴ antecedem o discurso de Sócrates, nesta mesma ordem. Sócrates seria o último, no *Banquete*, a falar do amor, sobre o qual faz um singular discurso seguindo a lógica socrática. No fim, quando não se espera, chega Alcebiades que se declara embriagado e se propõe a fazer parte do simpósio, porém propõe fazer um elogio não exatamente a Eros, ao amor, mas a Sócrates que se encontra presente. Propõe, ao final, um jogo no qual cada participante do *Banquete* faz um elogio àquele que está ao seu lado e assim é feito neste evento, um simpósio cujo tema proposto dizer é o que se sabe sobre o amor. O banquete acontece com as falas dos intelectuais a discorrer sobre o tema que parece comum e que é, ao mesmo tempo, complexo.

2.4 O BANQUETE: *AMO EM TI ALGO MAIS DO QUE TU*²⁵

O amor como significante – pois, para nós, ele é um, e não mais do que isso – o amor é uma metáfora – na medida em que aprendemos a articular a metáfora como substituição.

²⁴ Versões diferentes trazem traduções diferentes para o nome do personagem e aqui opto por usar Agaton (que poderia ser também Agatão).

²⁵ Trecho do texto de Lacan *Em ti mais do que tu*, Seminário 11, Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise, página 260. Tradução de M. D. Magno.

O Banquete conta a história de um simpósio ocorrido na casa de Agaton, na Grécia Antiga, onde esta prática era comum; na ocasião, Platão, o escritor do texto, ainda era criança; apenas cerca de 16 anos após o evento a história lhe é contada, numa narrativa oral, como era comum na época; e foi assim que Platão escreveu (380 a.C) *O Banquete* (2013).

Os simpósios eram festas ocorridas nas casas dos intelectuais, antecedidos por um banquete, com comidas e bebidas fartas. Após apresentações artísticas de cantos e danças, definia-se um tema para o debate entre os presentes. Naquele banquete descrito por Platão, os intelectuais estavam ainda embriagados de uma comemoração que ocorrera no dia anterior; portanto, decidiram dessa vez beber menos e elegeram o tema a ser discutido no dia: Eros, o amor. Cada um dos sábios falaria, como desejasse, sobre o que é ou sobre o que sabia do amor.

O diálogo entre os sofisticados intelectuais transcorreu informalmente, mas com pretensão de seguir uma ordem; Fedro (PLATÃO, 2013, p. 29-41) é considerado o pai do tema, já que foi ele quem propôs que o debate fosse sobre Eros; ele é também o primeiro a se posicionar e começar a falar da grandiosidade de Eros, um Grande Deus sem ancestrais e diz: “Hesíodo afirma que primeiro apareceu o Caos ‘... em seguida a Terra de amplos peitos, de todos assento seguro sempre, e Eros...’”. Antes de tudo, apareceram a Terra e Eros (*Idem*, p. 35-37); segundo Fedro, o Eros é o mais poderoso Deus para levar o homem à virtude e à felicidade nessa vida e até depois da morte (*Idem*, p.41). Para Fedro, falar de amor é falar de teologia e isso o faz falar dos deuses para chegar ao tema do simpósio; para ele, os deuses se confundem com o amor.

Pausânias é um dos que falam a seguir e aborda o amor dos erastas e dos erômenos, que nomeia de amor erótico e amor à sabedoria (*Idem*, 41-53). Amor entre um par que, possivelmente, em uma das pontas está o saber e é a este saber que se tem amor. Na outra ponta está o belo, o erótico, que também é objeto de desejo e de amor. Segundo Pausânias, o amor não é único, não se firma em um só lugar da relação, trata-se de objeto de troca. Um dá e outro recebe e estes lugares são cambiantes, em momentos diferentes cada um pode ocupar o lugar de quem dá ou de quem pede amor. Pausânias tem uma fala inflamada e interessante, mas a

encerra deixando pontos em aberto, inconclusos, causando relativa insatisfação entre os presentes. O próximo a falar seria Aristófanes que, barrado pelo corpo (que soluça), é substituído pelo médico Erixímaco. Este inicia sua fala pontuando a inconclusão da fala de Pausânias.

Erixímaco, do seu lugar de médico, afirma que o amor está em tudo e em todos os seres (*Idem*, p. 55) e diz que cultivar Eros (o amor) proporciona cura, pois “[...] o Eros universal concentra em si todo poder; promove o bem, a moderação e a justiça na esfera humana e divina. Sendo dele o poder superior, em suas mãos está o nosso bem estar” (*Idem*, p.59). Sua fala ressalta a arte médica e, para ele, amor e cura estão no mesmo lugar. O amor é a cura e a cura, por sua vez, é a ação do amor.

Ao tomar a palavra (depois dos soluços), Aristófanes conta uma história sobre origem dos seres na terra. Para isso, ele fala do mito do andrógino, que era uma criatura arredondada e completa que vivia na Terra; por sua forma de viver e desafiar os deuses, já que era poderosa em sua completude, estes resolveram castigar a criatura redonda, partindo-a em sua unicidade. De uma fez-se duas e as duas metades foram separadas, jogadas ao vento e distanciadas de suas metades, causando sofrimento e provocando a eterna busca pela parte perdida. Para Aristófanes, esta é a justificativa para a solidão e a necessidade premente que se tem de outra pessoa; emerge daí, também, a ideia de incompletude que sente o ser humano; segundo ele, é por isso que o humano sofre quando não está na companhia da “pessoa certa”, sua suposta metade; isso o faz estar sempre em busca da metade perdida. “Eros, que atrai um ao outro, está implantado nos homens desde então para restaurar a antiga natureza, faz de dois um só e alivia as dores da natureza humana. Cada um de nós é, portanto, a metade complementar de outro [...]” (*Idem*, p.67). Aristófanes discutiu a condição humana e falou do corte simbólico que o erotismo humaniza, da ferida existencial, eterna busca do objeto perdido.

No seu discurso sobre o mito do andrógino, ele articula as palavras de forma exemplar para explicar a condição humana. Lacan pontua que “em parte alguma, em nenhum momento dos discursos do *Banquete*, leva-se o amor tão a sério, nem tão tragicamente”, e traz à tona a ideia de Aristófanes sobre o apaziguamento amoroso, no qual os sujeitos morrem num inútil abraço ao se reunirem. Momento

de paz e sensação de unicidade provado por segundos rápidos, no instante do gozo da união sexual dos corpos.

O próximo a utilizar do simbólico para discutir Eros foi Agaton, poeta trágico, cuja fala é louvada pela sua beleza que traz o Eros mítico para o presente, falando antes do próprio Eros para só depois falar de seus feitos e efeitos; sua fala foi iniciada com a declaração de que os palestrantes anteriores “não enalteceram o deus, [...] limitaram-se a proclamar venturosos os homens de cujo bem-estar o deus é a causa” (*Idem*, p. 75). Propõe-se ao contrário; assim, Agaton afirma romanticamente que Eros é dos deuses “o mais venturoso, o mais famoso, o melhor”; a perfeição, não comete injustiça nem há violência que dele padeça; é aquele que traz o sono em meio às preocupações, assegurando que o amor é cheio de cuidados para com os bons e outras tantas afirmações neste teor. Os elogios poéticos de Agaton são por demais eloquentes, transformando o tema trágico de sua fala em um ponto cômico-exagerado dos elogios a Eros. Lacan concorda com Platão ao resgatar uma das últimas falas do *Banquete* em que se afirma que, para se falar de amor não basta ser trágico, é preciso também ser cômico, pois “quem é poeta de tragédias, também o é de comédias” (*Idem*, p. 139); o amor, nas tantas falas do *Banquete*, ressalta seu lugar de metáfora e assim o *Banquete* configurou-se como um espaço de discursos no qual cada convidado se implicou, dizendo por voz própria o que é Eros, o que sabia ou imaginava sobre o amor. E cada um falou de lugar próprio, quer fosse amparado pelo saber médico, teológico, trágico; em cada discurso o amor ocupou lugar de corpo, de cura, de verbo e até de dúvida, como se viu na fala de Sócrates.

Antes de iniciar seu discurso que vem sob a forma de um relato sobre o amor, que teria escutado na juventude em um diálogo com Diotima²⁶, Sócrates pontua que a fala de Agaton foi plena de beleza ao falar de Eros. Afirma que o seu discurso jamais chegará perto da beleza das palavras de Agaton e que se sente envergonhado, que gostaria de fugir do simpósio, se assim o pudesse. Diz que não

²⁶ Diotima, a sacerdotisa, também chamada de a estrangeira de Mantinéia. É interessante saber por que Sócrates confere a esta às suas falas no *Banquete*; segundo Lacan, ele o faz não para preservar o amor-próprio de Agaton (ou Agatão), haja vista que seu discurso demove o deste outro. Lacan refere à situação de apuros em que ambos se encontram, e afirma que possivelmente Platão concebeu não nos mostrar Sócrates como um pedante pesado, frente à fala leve de Agaton, e que a verdadeira razão pela qual Sócrates abdica de se pronunciar por si próprio é mesmo a “natureza do assunto”.

quer competir com o palavatório dos demais para não cair no ridículo e que fará do seu jeito; pede licença para usar o improvisado, com palavras e frases que brotem ao acaso (*Idem*, p. 83), e os demais concordam.

Sócrates afirma ter dito, de início, que em assuntos eróticos era exímio, mas concorda que nada sabe e que temeu que, da fala de Agaton, resultasse sua transformação em pedra, tal qual a medusa. E assim ele e os demais dirigem elevados elogios às falas de Agaton, que foi por todos aplaudido ao final de seu discurso poético-trágico-cômico. Já autorizado pelos intelectuais a falar ao seu modo, no método que lhe era peculiar²⁷, Sócrates pede licença para fazer algumas indagações a Agaton antes de apresentar sua posição sobre o tema. E desta forma ele faz seus questionamentos, impondo sua dialética e dando-lhe a iluminação socrática, assim dizendo: Eros é o Eros de alguém (algo) ou de ninguém (nada)? Eros deseja e quer o que ele já tem ou deseja e quer o que não tem? Que Eros? Neste diálogo de perguntas e mais perguntas, os dois concluem que Eros é desejante e que “quem deseja, deseja o que lhe falta”; se Eros deseja o amor e o bem, é porque estes não estão nele. Ou seja, o bem não está (sempre) no amor e o amor nem sempre é bom. Assim, postula-se que: a) O amor é amor de algo. b) O amor é desejo do que não se tem e c) O amor deseja o Belo e o Bom. Institui-se ali a fala do amor enquanto algo que falta; se há desejo, é porque há falta. Esta fala de Sócrates é sua grande contribuição sobre o que é o amor e o desejo.

O discurso de Sócrates dismantela os anteriores, que colocaram Eros em alto pedestal como sinônimo apenas de coisas boas, positivas, desconsiderando a ambivalência natural dos afetos; “[...] não exijas que o não belo seja feio, nem que o não bom seja mau. Vale o mesmo para Eros. [...] nem por isso penses que deva ser feio e mau, mas um ente situado no meio” (*Idem*, p. 85-91). Ou seja, o Eros está na relação, o que o torna ambivalente por ele mesmo. Assim, no *Banquete*, Sócrates tira do amor o status de deus, de absoluto.

Durante o evento, Alcebiades chega (embriagado) e é chamado a fazer seu louvor a Eros; este resolve não louvar Eros e dirige seu discurso para Sócrates, falando de seu amor por ele, bem como de suas vãs tentativas de seduzi-lo.

²⁷ O método socrático.

Alcebiades fala de um amor por Sócrates mas, ao fim, revela-se que este ama Sócrates pelo seu saber, algo que está para além da figura de Sócrates; na verdade, ele ama o seu saber e deseja o desejo dele.

É a chegada de Alcebiades ao simpósio que oferece a Lacan elementos suficientes para o aprofundamento da leitura sobre a transferência; Lacan resgatou do *Banquete* um novo banquete para o qual convida seu leitor: o entendimento sobre a transferência ao discutir a relação de Alcebiades e Sócrates, do erastas e do erômenos, dos sujeitos que, dentro do par, colocam-se em lugar distinto em distintos momentos da relação: um que ama e outro que é amado, um que pede e outro que tem para dar. No entanto, deixa claro que estes são lugares flexíveis, ora ocupados aleatoriamente por cada sujeito do par. É o momento que determina onde cada um estará.

Do *Banquete* se extrai uma fala relevante para a apreensão do conceito deste fenômeno (a transferência), que é quando Agaton, ao ver Sócrates adentrar ao espaço onde ocorreria o simpósio, o convida: “Sócrates, aqui para perto de mim, vem. [...] Quero desfrutar do pensamento que te arrebatou lá fora” (*Idem*, p. 29). Sócrates, então, tece sobre tal convite suas considerações: “Como seria bom se a natureza do saber fluísse do mais pleno ao mais carente quando estamos juntos, à maneira da água que escorre do corpo mais cheio ao mais vazio através do fio de lã” (*Idem*, p. 29). Como se, apenas por estar próximo, fosse possível de um ao outro transmitir-se o saber, sem ser necessário algo mais. O que Sócrates insinua é que Agaton o quer perto dado o seu reconhecido saber, um saber que ele admira e deseja, como se o simples fato de ficar perto de Sócrates lhe conferisse uma posição de saber.

Parece que, por vezes, é isso que espera o analisante de seu analista; que do saber que admira nele possa ser contaminado, como se de fato por um fio invisível o saber de um pudesse ser compartilhado com o outro. Tal saber é o que supõe que o analista sabe sobre ele e que ele próprio não sabe.

No discurso proferido por aquele que chega por último ao *Banquete*, Alcebiades, desvela-se o afeto que este tem por Sócrates, um amor correspondido por carinho e amizade e que a este parece pouco. Um tipo de amor que não era exatamente ao homem Sócrates, mas ao objeto fulgurante que este guarda em seu

interior, o seu inestimável saber que a tantos encantava, como joia preciosa guardada dentro de um simples sileno. Alcebíades, inexplicavelmente, parece amar algo mais além de Sócrates; ama o seu agalma, é o amor ao saber.

Sócrates era, naquele contexto, o mestre, o que detinha o saber, aquilo que seduz os jovens discípulos. Longe de ser um homem belo fisicamente, ele tem sua beleza nas palavras, no encantamento de seu método; ali está seu agalma, o que atrai os jovens atenienses, o que causa apaixonamento. Seu (suposto) saber enreda seus discípulos, fazendo emergir a figura fundamental para que possa insurgir o amor transferencial: o Sujeito suposto Saber. Ama-se em Sócrates o seu saber.

O grande legado do discurso de Sócrates no *Banquete* reside nos seus questionamentos a Agaton sobre desejo e falta. Se há o desejo, é porque ali existe a ausência, porque falta; sua forma de argumentar provoca no sujeito o desequilíbrio e a reflexão: se o amor deseja o amor, é porque ele não tem amor? E o amor (ou desejo), é amor de alguma coisa? O diálogo trazido por Sócrates no *Banquete* é relevante para a articulação das definições de desejo e falta, conceitos fundantes da psicanálise, para a qual o sujeito é sujeito do desejo, marcado pela falta constitutiva. Na psicanálise, o desejo do sujeito é algo distante de ser saciado, é a eterna busca que mobiliza, fomentada pela falta; significa dizer que desejo (quase) satisfeito gera novo desejo, é assim que funciona o sujeito da psicanálise. Para Lacan, o desejo tem uma relação intrínseca com a ordem biológica das necessidades que, satisfeitas, se transformam em demanda de amor. Está claro que o desejo está para além da necessidade, pois esta fica no registro do imaginário das satisfações biológicas, enquanto o desejo aponta para o simbólico marcado pelo significante que define o estatuto do sujeito para a psicanálise.

O saber do psicanalista é algo que captura e enreda o analisante; este o procura por supor nele a condição de saber algo sobre si. Estabelece-se a transferência, fundamental para o seguimento da análise; esta engendra afetos do analisante para o analista, que o admira e deposita nele um tanto de confiança. Quando, nesta relação (assim como na relação na escola), existe um Sujeito suposto Saber, inevitavelmente, opera-se a transferência (LACAN, 1964/2008, p. 220).

A despeito da fala inflamada de amor proferida por Alcebiades em direção a Sócrates, *O Banquete* apresenta o amor como algo mítico, advindo da filosofia, de onde se posiciona Platão. O daímôn²⁸ encarnado por Sócrates, que fez de seu ofício a mediação entre a ignorância e o saber, faz entender que só se deseja o que falta, e isso revela que falta e desejo se articulam, inevitavelmente.

2.5 DESEJO E TRANSFERÊNCIA

*Pois o desejo, na sua raiz, é o desejo do Outro,
e é aqui, falando propriamente, que está a mola do
nascimento do amor.*

Lacan, 2010, p. 225

A fala de Sócrates, a partir das indagações direcionadas a Agaton, faz emergir o conceito de desejo. Desejo é o desejo de algo que não se tem, que se constitui com a falta, a ausência: “Eros deseja e quer o que ele já tem ou deseja e quer o que não tem?” (PLATÃO, 2013, p. 85), e continua:

[...] O lugar de conjecturar não será absolutamente necessário que assim seja: quem deseja, deseja o que lhe falta, mas, se nada lhe falta, não deseja nada. É espantoso, Agaton, o que acabo de dizer se me impõe como necessidade: o que eu disse é inquestionavelmente necessário. A ti não? – A mim também, Sócrates! (PLATÃO, 2013, p. 85).

Sócrates, com a provocação acima, faz ver que o objeto do desejo é algo que falta, que está ausente, aquilo que não se possui. Deseja-se e ama-se aquilo que não se tem; foi a partir do discurso de Sócrates que se evidenciou a noção de *falta constitutiva da relação de amor*, como ele próprio afirma, segundo Lacan (LACAN, 1960-1961/ 2010, p. 150). A partir de seu método, é possível depreender que, para Sócrates, são os significantes que movem o diálogo. Ele os captura nas falas de seus discípulos e os utiliza para novas provocações.

Com este método, ele provoca Agaton e questiona se de fato este sabe sobre o que disse, mas o faz de forma singular, autorizado pelo seu interlocutor, dada a

²⁸ Sócrates, que não cobrava por seus ensinamentos, dizia que falava em nome do seu "daímôn", do seu gênio pessoal.

simplicidade de sua fala. E ainda neste diálogo, Sócrates reforça seu lugar indubitável de mestre para Agaton, a despeito dos afetos ambivalentes que permeiam esta relação entre mestre e discípulo.

Para Freud (1900/2006), o desejo é marcado por um impulso na procura de uma satisfação original, mas que, não sendo encontrado, é representado na ordem do Simbólico. Sobre isso, Torezan e Aguiar afirmam que

[...] o desejo pode se realizar sem nunca se satisfazer - diferentemente do que acontece com a necessidade -, e sempre de forma parcial, na medida em que o encontro com o objeto, tomado pelo desejo circunstancialmente, também produz remissão ao mítico objeto perdido para sempre, reabrindo a insatisfação e relançando o desejo em sua incansável circularidade (TOREZAN E AGUIAR, 2011).

Significa dizer que na essência do desejo está a falta, que esta é constante em relação ao objeto perdido, dando ao desejo o estatuto de inconsciente, diverso do eu. O que se deseja, na verdade, é o desejo do outro, um desejo impossível de solucionar, de saciar, pois sobre ele pouco se sabe.

Para Lacan, as relações objetais sinalizam o desejo como uma falta estrutural do sujeito e é esta que o faz viver a repetição como contingência psíquica; o que se repete é a falta-a-ser²⁹. Na transferência, a repetição pode apontar o caminho que o analista deve seguir; mais que isso, pode também ser o sustentáculo da análise por existir ali, na relação de dois, um que sabe que o outro sabe, que supostamente sabe sobre ele, constituindo-se assim o Sujeito suposto Saber na transferência.

Aqui reside o contrassenso da psicanálise, segundo Kaufmann, pois o que “caracteriza a repetição é não ser de todo uma repetição. (...) [Ela] envolve sempre o fracasso de reencontrar, de fazer surgir *das Ding* (a Coisa) [...]” (KAUFMANN, 1996, p. 448). Ou seja, a repetição não é exatamente o que foi, uma vez que ela tenta repetir um ponto insatisfeito do desejo; repete-se, ou atua-se, na busca do objeto *a*, o objeto perdido causa de desejo. A transferência é uma repetição do objeto de amor em busca de uma satisfação não vivida.

²⁹ O conceito de falta-a-ser remete à noção de infinito e de indeterminação do sujeito no Outro.

O tema inicial que se interpõe na discussão sobre o que é ser sábio em amor, na fala de Sócrates, é desejo e falta, construtos fundantes para a discussão sobre o objeto do diálogo apresentado por Platão, o amor. Na contemporaneidade, a discussão sobre desejo e falta tem um novo teor. Os sujeitos vivem numa busca consumista desenfreada para tamponar suas faltas, os buracos cada vez mais rasos de seus desejos frente à discussão sobre a efemeridade das coisas, à fluidez dos tempos. Em 1929 Freud contemplava o mundo com sua análise sobre o mal-estar na civilização, discutindo o antagonismo irremediável entre as exigências do instinto e as restrições da civilização³⁰; o pai da psicanálise discutia sobre um sujeito que abdica de uma parcela de felicidade pessoal pela existência da civilização, do suposto bem-estar coletivo; nos dias atuais, vê-se acontecer o oposto, como mostrou Bauman (1998, p. 10): “[...] os homens e as mulheres pós-modernos trocaram um quinhão de suas possibilidades de segurança por um quinhão de felicidade” (BAUMAN, 1998, p. 10). A busca pelas satisfações pessoais típicas da modernidade tem levado os sujeitos ao excesso de consumo e à solidão; a liberdade individual está sendo vivida em excesso, indo para além da lei, causando desamparo e sofrimento psíquico. O desafio contemporâneo é repensar os ganhos reais da corrida pela realização desmedida dos desejos e pelo reforçamento de uma liberdade individual, liberdade que faz o sujeito se sentir dotado de livre arbítrio, dono de sua própria vida, mas não livre daquele mal-estar inicialmente discutido por Freud (1929/2006), mesmo quando se vive a segunda década do século XXI.

A falta está posta, é constitutiva, o sujeito é sujeito do desejo. Este conceito de sujeito de desejo atrela-se ao desejo de um outro com uma falta simbólica reduzida, que se acredita possível de completar. Desta forma, confiando em uma plenitude, uma felicidade completa alegada pelo saber científico, o sujeito não se concebe possível de ser interditado e produz um novo sujeito, o que quer ser todo, sem desejo, sem falta. Se no outro se identifica a suposta completude, um sujeito supostamente pleno, não se supõe nele a falta. Entra em crise a subjetividade ao se deparar, na contemporaneidade, com sujeitos supostamente vazios de falta. Esta marca contemporânea diversifica as relações; o conceito de sujeito, cunhado pela

³⁰ Nota do editor inglês, p.68, 2006.

psicanálise, parece ter um movimento; as relações mudaram seu padrão, a falta não é concebida como antes e os desejos escassearam. Resta saber o que deseja o sujeito da contemporaneidade em suas relações.

2.6 NO SILENO: O AGALMA

*Em outras palavras, o agalma surge
como uma espécie de cilada para os deuses [...]
Em suma, é este objeto extraordinário, que
ainda está no centro de toda uma série de
preocupações contemporâneas [...].*

Lacan, 2010, p.182-183

Agalma é um significante trazido por Lacan no *Seminário 8* (2010), *A Transferência*. No texto já assinalado, *O Banquete*, a relação de Sócrates e Alcebiades é resgatada por Lacan para discutir o fenômeno do agalma.

Agalma é uma palavra grega que pode ser traduzida como honra, glória, delícia; para Lacan significa “à primeira vista, honra, ornamento, enfeite” (LACAN, 1960-1961/ 2010, p. 174). O autor diz que agalma é algo que se encontra no interior e que “bem pode querer dizer ornamento ou enfeite, mas aqui, antes de mais nada, joia, objeto precioso – algo que está no interior”, e que é desta forma que Alcebiades arranca a dialética do belo, que era até aqui a via, o guia, o modo de captura, a caminho do desejável. No *Banquete*, Alcebiades faz alusão aos silenos ao falar de Sócrates: “[...] Não são atitudes de sileno? É evidente. Este é seu revestimento exterior, como o do sileno esculpido. Mas quando a gente o abre, quanta prudência se encontra escondida lá dentro! [...]”. Silenos ou sátiros eram divindades de aspecto grotesco, cujas imagens eram esculpidas em estátuas ocas nas quais guardavam-se joias³¹. O feio que esconde o belo, o horrendo que traz no seu âmago a joia: foi essa a analogia de Alcebiades para falar de Sócrates e de seus discursos; dentro de Sócrates (o sileno), desprovido de beleza física, está o agalma, a joia preciosa que brilha para Alcebiades e o atrai. Sobre seus discursos, pontua que são simples, a princípio mera conversas que começam com palavras

³¹ Platão, p. 135, consta na nota de rodapé

cotidianas, sem poesia, para depois revelar grande valor, com conteúdo inestimável.

O agalma é o objeto do desejo, o pequeno *a*, objeto perdido que faz desejar. Ou seja, no objeto de amor está o objeto de desejo e Alcebiades traz seu discurso de desejo e demanda por Sócrates. Ele fala de algo que não sabe bem do que se trata e que chama de agalma, algo que está para além do visível em Sócrates. Alcebiades ama Sócrates, mas não entende porque ama, nem o que ama, mas ama o seu saber, o agalma que existe em seu interior, vê em Sócrates o Sujeito suposto Saber cujo encanto não se nomeia.

Lacan relata seu primeiro encontro com o objeto que chama de agalma no seminário 8 e diz que foi em um verso da Hécuba de Eurípedes³², em que o agalma não pode ser traduzido ali de forma alguma como ornamento ou enfeite, nem mesmo por estátua. E previne: cada vez que encontrarem o agalma, cuidado. Nem sempre será o que parece ser, pois “mesmo que pareça tratar-se de estátuas dos deuses, olhem bem de perto e vão perceber que se trata sempre de outra coisa” (1960-1961/2010, p. 180). Ou seja, nem sempre o que aparenta ser agalma, ser um brilho ou saber de fato, de fato o é. Sobre o termo, Lacan diz que não é fácil lhe encontrar a raiz, mas afirma que a ideia de brilho ali se encontra, mas um brilho revestido pela opacidade e que é, de toda forma, um tipo de cilada. Algo que atrai, mas que também surpreende (*Idem*).

Na transferência, o agalma é este “mais que” que está no sujeito do desejo. Quando Lacan fala da relação do analista e analisante sobre um algo além que causa o amor, é do agalma que fala: “Eu te amo, mas porque inexplicavelmente amo em ti algo mais do que tu [...]”, esse algo que está para além do sujeito. Ele complementa a fala, dizendo: “– o objeto *a* minúsculo [...]”. O objeto *a* é o objeto que provoca desejo: não que seja o objeto que se quer, mas sim o objeto causa de desejo, aquele que faz desejar (LACAN, 1964/2008, p. 255). Aquele que está por trás, o mais além, invisível à consciência.

³² Hécuba é uma tragédia escrita por Eurípedes em 424 a.C., uma história se passa após a Guerra de Troia, antes dos gregos deixarem a cidade. Mostra a dor e o sofrimento da rainha Hécuba com a perda do filho e da filha e a vingança pela morte do primeiro.

No *Banquete*, para Alcebíades, demandar o amor de Sócrates satisfaz seu desejo, talvez mais do que propriamente ter o amor de Sócrates. A demanda de Alcebíades é uma demanda de amor ao saber, possibilitada pela transferência, uma vez que para ele o outro encarna o Sujeito suposto Saber: “Aquele a quem suponho o saber, eu o amo”³³, pois todo amor se baseia numa relação entre dois saberes inconscientes.

Na transferência é este algo interior, que não se mostra à primeira vista, que interessa; este é o objeto de amor. No amor, tem-se uma idealização do objeto e neste se desenha o objeto ideal que, na verdade, são significantes do próprio ideal do eu escondidos no silêncio. O objeto de amor traz camuflado em si o objeto de desejo e é este desejo que sustenta a demanda, desejo do agalma do outro, de um saber que se supõe e que funda a transferência. Assim, é preciso que haja desejo para que se produza a transferência, mas será sempre uma demanda de amor que produz desejo.

A transferência se fundamenta no agalma do outro, neste fulgor que provoca desejo e que bordejando o amor, esta relação entre dois saberes inconscientes alimentada pelo brilho de um Sujeito suposto Saber que, para além do setting, marca presença em outros espaços; a seguir, esta será discutida em um movimento de transposição para o campo da escola.

³³ Lacan, Seminário 20, Mais ainda, 1972-1973/1985



Educazione della Vergine, Guido Reni, 1640-1642

PASSE III
TRANSFERÊNCIA NA ESCOLA

[...] Só aí pode surgir significação de um amor sem limites, porque fora dos limites da lei, somente onde ele pode viver.

Seminário 11, p. 267

*Em ti mais do que tu*³⁴ é um texto de Lacan constante na obra *Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise, O seminário 11*, de 1964. Este seminário marcou o momento de ruptura de Lacan tanto no campo conceitual quanto político da psicanálise; seu ensino que era, até este momento, exclusivo para os clínicos, foi aberto para a academia e para os estudantes, tornando-se um marco. É neste seminário que Lacan destaca os quatro conceitos fundamentais da psicanálise da obra de Freud, que são o Inconsciente, a Repetição, a Transferência e a Pulsão.

Um destes construtos, a transferência, é elemento fundante para que seja possível acontecer o processo analítico. Lacan também ensinou que, para que a transferência se instale e possibilite a análise, é necessária a instauração de um Sujeito suposto Saber entre o par; o analisante passa a supor que o analista é detentor de um saber que não sabe, mas que para ele é necessário acreditar que ele saiba, pois isso é o que lhe inspira a confiança e o autoriza a falar. Ou seja, ele só fala porque supõe que o outro sabe sobre ele e que tem algo a lhe mostrar, uma direção a indicar. A análise torna-se possível quando entre analista e analisante se afirma a transferência. Na relação entre professor e aluno ocorre fenômeno semelhante. O aluno precisa ver no professor este sujeito que supostamente sabe para que se instale a transferência entre eles, componente fundamental para que haja o desejo de aprender para este que é o Sujeito suposto Saber (SsS), figura que supostamente detém um saber e que reedita outras figuras de relações anteriores. A transferência é este fenômeno inconsciente presente entre analista e analisante, entre professor e aluno, entre outros pares em que há um que ocupa este lugar de SsS.

No processo da transferência, o que se transfere são os afetos vividos ou presenciados no passado que tomarão o lugar do Outro; se no passado, no começo de tudo, eram os pais ou figura outra que os substituiu na função, no momento é

³⁴ Este é o último texto do livro 11, *Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*.

este *outro* do tempo presente. No *setting* psicanalítico, é a pessoa do analista; na escola, instala-se no professor.

As relações anteriores e as formas antes usadas para ser aceito pelos pais, desta vez serão repetidas com o professor. Será então este lugar de saber algo que o outro supõe que precisa ser sustentado pelo professor para que se instale uma relação educativa (im)possível entre eles. Nesta relação com o professor, analogamente à relação com o analista, a escuta é elemento fundamental. Segundo Larissa Ornellas,

[...] essa escuta [...], a mesma que norteia a palavra que um analista oferece ao analisante a fim de que ele elabore a causa de seu sofrimento psíquico; uma escuta que produza efeitos de circulação da palavra, condição para o exercício da subjetividade (ORNELLAS, 2016, p. 119).

Sobre a escuta, conforme referenciado acima, a autora ainda diz que ela deve ser atravessada da pela “ética do bem-dizer”. A escuta do professor, bem como a do analista, é ofertada a fim de capturar este outro e seu desejo para o campo do aprender.

O professor oferece, através dos significantes que emanam do seu discurso, possibilidades e aberturas para que o aluno aproprie-se dos significantes que evoquem sentido no campo das suas significações (ORNELLAS, 2016, p. 119).

Dessa forma pode vir a ser, para ele, possível e prazeroso o aprender. A transferência entre professor e aluno é relevante para o processamento de aprendizagens que sejam significativas para o sujeito aprendente. O professor, para ocupar o lugar daquele que supostamente sabe, será revestido de um brilho especial que só o aluno vê, e ele é algo como o sileno que se abre e revela o agalma existente no sujeito professor. A fala é objeto fundamental para que se processe este circuito transferencial e preencha o aluno de desejo, mobilizando-o para um afeto que contornará seu jeito de aprender. Cabe ao professor se disponibilizar para este outro, afetando-o no seu desejo de saber; este processo, no entanto, não é algo mecânico, pensado ou prescrito para o uso do VIDE BULA, mas algo que se dá a partir de uma formação docente marcada pela escuta.

O processo de aprender e ensinar não ocorre unicamente no ambiente formal da escola, mas em qualquer lugar e a qualquer momento. A escola é o lugar do saber sistematizado cujos objetivos são promover a construção do saber científico, ou mesmo possibilitar ao aluno tal conhecimento, levando em conta toda a sua cultura e pensando formas de articular os saberes.

O cenário da escola é um palco de ações e reações, cujos atores exercitam os seus saberes de forma singular; a ambiência deste espetáculo repleto de vida produz, necessariamente, influências sobre o saber fazer do aluno; o professor tem um papel fundamental nesta cena. Apesar de sua imobilidade social, a instituição escolar passou por diversos modelos e teorias; no modelo atual, postula-se que o papel do professor é ser mediador entre o aluno e o conhecimento; não é papel do professor ensinar, mas sugerir hipóteses; ao aluno cabe a resolução das questões emergentes. Surge aí a diversificada nomenclatura com a qual se define hoje o lugar do ensinante: mediador, instrutor, capacitador, entre outros. O aprender, no entanto, mesmo diante de tantas definições, de nomeações e modelos de professor, não se pauta na época, na pedagogia vigente, nem no tipo de professor, mas na transferência que existe entre este par, é o que mostra a psicanálise. A transferência é um construto relevante para a escuta desta relação, visto que ela se funda a partir do simbólico e de reedições de relações outras, suas faltas ou repressões e dos desejos recalçados ali existentes, aspectos importantes para que se mobilize no sujeito um desejo outro: o de aprender.

Não é comum se ver, na maioria das escolas, um modelo que expressa como preocupação maior a subjetividade dos alunos, ou mesmo que traga no bojo de suas preocupações o modelo de relação que existe entre o par professor e aluno. A transferência, originada na psicanálise e refletida na escola, é ainda desconhecida da maioria dos professores.

No início de sua teoria, Freud pontuou o tema da educação, da transferência e da relação com os mestres. No texto *O interesse científico da psicanálise* (1913/2006), ele falou da relevância desta para a educação, registrando que a psicanálise facilitaria o entendimento de questões inerentes ao universo infantil. Freud ensinou que

[...] somente alguém que possa sondar as mentes das crianças será capaz de educá-las, e nós, pessoas adultas, não podemos entender as crianças porque não mais entendemos a nossa própria infância (FREUD, 1913/2006, p. 224).

Nesta fala, Freud confirma a viabilidade de interlocução entre os dois saberes, sobretudo na formação dos educadores. O autor ainda avança quando postula ser a transferência um fenômeno que engendra qualquer laço humano, não sendo específica da relação analítica ou da relação pedagógica, mas de qualquer outra que tenha imbricada a subjetividade capaz de reviver os equivalentes simbólicos das primeiras relações.

Foi posterior à discussão sobre a transferência que Lacan pensou o construto Sujeito suposto Saber. Se tal conceito é essencial para que se processe a ação analítica, é possível que tenha semelhante relevância para efetivação da ação educativa, na qual existe um que ocupa o lugar de saber. É fato que a transferência entre professor e aluno, como qualquer outra, não é pré-definida ou igual para todos os pares. A ambiência da sala de aula é um campo aberto para o aluno que prova situações diferenciadas na vivência com o professor. Seja uma transferência prazerosa ou desprazerosa, haverá momentos em que suas falas (de professor e aluno) serão aceitas, acatadas com afeto, enquanto em outros momentos poderão ser rejeitadas, influenciando tanto no processo de ensinar do professor e no aluno, do seu lugar de aprendiz.

A transferência é um fenômeno que afeta o par e que mobiliza no aluno o desejo de aprender, assim como imprime no professor um jeito outro de ensinar, tanto os conteúdos da ciência, sistematizados, quanto o seu próprio jeito de ser, suas posturas, suas posições. É pela instauração do fenômeno transferencial entre eles que o aluno autoriza (ou não) o ato educativo. Assim, para além de ensinar, estabelecida a transferência entre o par, o professor assume o lugar de transmissor, mas o que ele transmite não é apenas o conteúdo programado para aula, e sim ele próprio (ou seu mais-além), como se verá na sessão a seguir.

3.1 TRANSFERÊNCIA E TRANSMISSÃO

Ao se discutir transferência na escola, cabe pensar se o que se ensina no espaço escolar são mesmo as ciências educativas, os conteúdos programáticos ou se ensina o modelo do professor, este que, inconscientemente, toma espaço na constituição do aluno/sujeito; a discussão sobre ensino e transferência se prolifera na atualidade quando se discute que, para além de ensinar, em grande medida, o que se faz é transmitir um modelo de ser. Neste caso, a transferência na escola pode ser explicada como o campo que se instala entre professor e aluno e que cria condição favorável para o processo de aprender e ensinar. Ou seja, a transferência entre estes dois é primordial para que se processe a aprendizagem e o ensino. Na relação com o professor, o sujeito pode criar um tipo de identificação, vendo nele um modelo que pode mais tarde ser substituído por outro e mais outro, e isso o constitui ao longo do tempo. Sabe-se que o modelo não é de fato o professor, mas aquilo que ele representa.

A posição do professor nesta relação é delicada. Assim como o analista acata a transferência do seu analisante sem, contudo, acatar sua demanda de amor, o professor também deve reagir de tal modo. Aceitar a transferência, mas sem dar ao aluno a resposta exata que este deseja na relação, sob o risco de manter indefinidamente as imagos parentais. Segundo Cajahiba (2014, p. 44), “[...] quando o educador não corresponde aos intensos sentimentos transferenciais do educando, as energias aprisionadas são liberadas para o trabalho de aprender” (o que Freud anuncia como sublimação). A autora afirma que amor e/ou ódio devem ser substituídos pelo desejo de aprender e de ensinar nestes sujeitos; ou seja, os afetos que não serão vividos na íntegra, serão canalizados para outro campo e este será o da aprendizagem.

Vale lembrar que no caso deste par nenhum dos dois sujeitos é passivo, o professor tem sua dinâmica na proposta de ensinar enquanto o aluno já tem posição de iniciativa; ambos carregam suas histórias inscritas nas relações anteriores e as atualizam nas reedições do presente. O professor ocupa o lugar de autoridade³⁵ em

³⁵ Hannah Arendt afirma que autoridade será sempre outorgada por quem a reconhece, jamais imposta ou obrigada, pois assim não será reconhecida como autoridade.

sala de aula, afetando o aluno para além do seu consciente, deixando também seu inconsciente escapar em suas falas. Cada um deseja saber do outro o que este espera de si, pois do mesmo jeito que o professor é objeto de transferência, o aluno não o deixa de ser para o professor, visto que suas reações pautam-se, também, num circuito transferencial.

No processo analítico, a transferência é sustentada pelo saber que o sujeito supõe que o analista tem sobre a significação do seu desejo, o que demanda que o analista seja um sujeito da falta, na medida em que é aí que reside “aquilo que se trata de revelar” (LACAN, 1964/2008, p. 244) ao analisante. No ato educativo, a transferência se processa da mesma forma, haja vista que o aluno espera do professor um saber completo e que este saiba, também, o que ele próprio precisa saber para, de alguma forma, crescer, se desenvolver, aprender. Existe, entre estes pares, um afeto que brota da transferência, que é um tipo de amor e uma demanda recíproca. Para Lacan, o amor é este “efeito de transferência. [...] Amar é, essencialmente, querer ser amado” (LACAN, 1964/2008, p. 245). Na análise, esta tapeação que é o amor de transferência fecha o inconsciente e faz o processo claudicar. A tapeação aqui explica-se pelo fato de que o analista não deve responder às demandas de amor que lhe são endereçadas pelo analisante sob pena de alimentar uma transferência puramente imaginária.

[...] o sujeito enquanto assujeitado ao desejo do analista, deseja enganá-lo dessa sujeição, fazendo-se amar por ele, propondo por si mesmo essa falsidade essencial que é o amor. O efeito de transferência é este efeito de tapeação no que se repete presentemente aqui e agora. Ele só é repetição do que passou assim-assim, por ter a mesma forma. Não é sombra das antigas tapeações do amor. É isolamento, no atual, de seu funcionamento puro de tapeação (LACAN, 1964/2008, p. 246).

O autor diz, acima, que a análise não acontece sem esta tapeação que, por sua vez, é autorizada pelo analista. Na escola, pela via da transferência, o professor almeja o lugar de autoridade, uma autoridade posta pelos afetos que circulam entre os dois. Tal autoridade é outorgada ao professor pelo próprio aluno, jamais

(ARENDDT, 2000). A psicanálise também entende a autoridade como algo que se outorga; a autoridade do mestre, segundo Diniz (2011a, p. 13), “está não em se fazer como aquele que detém o saber categórico, o código inviolável de uma moral, mas como aquele que ativa o desejo de saber”.

imposta, pois está no campo do inconsciente e depende de como ambos se encontram. Será por meio da transferência que esta autoridade se implantará. Para o professor, não é simples sustentar tal lugar, tendo em vista que ele também tem um ideal de aluno e ainda carrega em si as inscrições inconscientes do aluno que ele próprio foi. Entre eles existe um tanto de tapeação para sustentar o lugar do professor.

A transferência entre o par professor-aluno se aproxima daquela que se instala entre analista-analisante, convocando o professor a ocupar o lugar de SsS que está para além da prática pedagógica. Trata-se de um processo que implica afetos presentificados, mas afetos inexplicáveis que estão para além do objeto³⁶ e que se estabelecem, em grande parte, por meio do discurso.

A fala é elemento fundante para que se opere a transferência, na medida em que ela exige uma ação de locutor e interlocutor; entre analista e analisante, ela atua como elemento que esteia a fala. É o fenômeno da transferência que possibilita a escuta psicanalítica e, possivelmente, a escuta na ação educativa, visto que a comunicação entre os sujeitos está para além do que apenas se verbaliza. É pela fala que o sujeito reedita vínculos primevos de sua vida, possivelmente de quando ainda era bebê com aqueles que dele cuidavam. É uma relação pulsional em que dois ilusoriamente revelam-se um. Este registro, em grande medida, se repete ao longo da vida dos sujeitos e justifica-se na transferência de professor e aluno, bem como entre analista e analisante. Maurano diz que ela, a transferência,

[...] ganha tal importância que será condição preliminar para o estabelecimento do tratamento psicanalítico. Se, por alguma razão, ela não se estabelece, se o paciente não é capaz de fazer um investimento no analista, sustentado sobretudo em supor-lhe um saber, e viver os efeitos disso, também em sua dimensão afetiva, a utilização desse método fica inviabilizada (MAURANO, 2014, p. 16).

A fala de Maurano sobre o que se dá no setting remete ao ambiente da escola, especialmente a sala de aula, espaço de relação a dois em que um ocupa para o outro este lugar de Sujeito suposto Saber. Nesta situação, a transferência

³⁶ Ornellas, 2014, traz esta fala em forma de pergunta no título de seu texto de defesa para progressão de carreira para Professor Pleno, na Universidade do Estado da Bahia, UNEB, não publicado ainda.

tem também papel elementar, demandando que o aluno faça um investimento no professor e o tenha neste lugar de SsS, inclusive para que se processe a aprendizagem, para que apareça o desejo do aluno, não apenas para que a frequência à escola seja possível³⁷. A transferência entre este par implica uma relação de amor, sendo o professor o objeto da transferência do aluno; significa dizer que, para o aluno, este professor representa uma função, é substituto de figuras do passado que marcaram de alguma forma seu desenvolvimento.

No caso do setting psicanalítico, Maurano concorda que “nesta perspectiva, é preciso que apareça um laço pelo qual a pessoa do analista seja identificada com uma pessoa do passado” (MAURANO, 2014, p. 16), e o mesmo parece ocorrer na relação da sala de aula. O aluno identifica no professor um traço que o relaciona com afetos de tempos anteriores a esta relação, especificamente do início de sua infância. Ocupa o professor este lugar de SsS e isso não é, para ele, fácil de sustentar, pois ele próprio desconhece a posição em que é colocado, já que este lugar é definido pelo desejo inconsciente do aluno.

Neste lugar que lhe é outorgado pelo aluno, o professor encontra-se revestido de autoridade, uma autoridade conquistada por um *mais além* da figura do professor, de um amor que é *mais do que* para ele e por ele e que se manifesta no inconsciente. Maurano (2014, p. 8) afirma que “[...] a transferência tem a ver com o amor, com a demanda de ser amado. E mais do que isso, articula-se com a forma como a demanda de amor será acolhida [...]”. Será, então, a forma como o professor receberá esta transferência amorosa do aluno que definirá o lugar que ambos ocuparão na relação.

Esta afinidade se sustentará da desigualdade de saber entre os elementos do par; há um que deseja o saber e outro que, supostamente, tem o saber desejado; algo que ao aluno (ou ao professor) falta. Porém, para que esse lugar ocupado pelo professor favoreça a subjetivação do aluno é necessário que este se reconheça mestre barrado, da falta, sem, no entanto, deixar de ser *aquele que sabe* para o aluno. Este é o elemento chave para que se favoreça o dispositivo da ação educativa.

³⁷ Não significa dizer que esta transferência tenha que ser prazerosa, haja vista que independe do tipo de afeto para que a transferência impulse no aluno o desejo de aprender.

Para o aluno, o professor se constitui SsS inconscientemente, para além dos conhecimentos que ele constata no professor. Tais conhecimentos são legalizados e reconhecidos, mas é essa suposição do saber do professor-sujeito que faz do aluno um sujeito receptivo à transmissão, desejoso de saber.

A transferência manifesta-se nesse encontro entre o par, no qual um sujeito encarna o SsS. Entretanto, sabe-se da implicação do recalçamento para o processo transferencial, haja vista que o que se transfere para este outro é aquilo que foi suprimido, recalçado pelo inconsciente em determinada fase da vida a fim de simplificá-la. O recalçado é aquilo que conscientemente não foi vivenciado, portanto não pode ser recordado. A seguir, o tema é discutido para maior apreensão do conceito.

3.2 TRANSFERÊNCIA E RECALCAMENTO

Freud (1915/2006) descreveu o fenômeno do recalçamento como um mecanismo de defesa do sujeito; ele estrutura o psiquismo, além de poder organizar uma situação de conflito frente a uma ameaça de desprazer, diante de uma transgressão ou de algo proibido. É um conceito ligado à noção de inconsciente e consiste no processo de eliminação³⁸ (na consciência) de situações ou partes da vida afetiva e relacional profunda dos sujeitos; assim, entende-se que o que não é aceitável pela consciência precisa ser suprimido, ou seja, direcionado a um outro campo para que se mantenha *guardado em* uma espécie de arquivo, conscientemente inacessível, de forma a possibilitar e amenizar o sofrimento psíquico do sujeito; o recalçamento parece ter mesmo a função de simplificar a vida, sendo um dispositivo indispensável para isso.

De acordo com Freud (1915), este só surge quando ocorre uma cisão marcante entre a atividade mental consciente e a inconsciente, ou seja, quando há uma dissensão que acentua os limites entre sistema consciente, pré-consciente e sistema inconsciente. Freud se questionou sobre por que deve um impulso

³⁸ Não consiste em eliminar o fato, mas em arquivá-lo em outro espaço, precisamente no inconsciente.

pulsional ser recalçado, tendo seu acesso negado, visto que satisfazer um impulso causa prazer. Por que se evita este prazer? Possivelmente devido a algum evento pelo qual o prazer pode se transformar em seu oposto, o desprazer. É bom frisar que o recalque não necessariamente terá características negativas ou patológicas, pode-se, também, recalcar outros afetos, inclusive os prazerosos; quando estes são carregados de grande quantum de energia libidinal não processada, estes podem ser recalçados.

No espaço da escola, a transferência ocorre entre professor e aluno quando um tem no outro a reedição ou reelaboração de afetos recalçados; assim, este fenômeno é facilmente confirmado e entendido para além de um modo de funcionamento afetivo do sujeito. É do campo do inconsciente e consiste numa bagagem não sabida, carregada por cada um em seu trajeto de vida.

Entre professor e aluno, a transferência manifesta-se em atos afetivos do aluno em relação ao professor, tanto de ordem prazerosa quanto desprazerosa, ou seja, de caráter positivo ou negativo. Manifesta-se também pelo desejo – ou não-desejo – de aprender. Segundo Ornellas,

A vida escolar, como extensão da vida familiar, reforça a predisposição psíquica para estas reedições de afeto, estabelecida na relação original, transferidas para a relação com o professor e que, se bem manejadas, podem servir de mediadoras do conhecimento (ORNELLAS, 2016, p. 23).

O que Ornellas (2016, p. 23) afirma no excerto acima é que o estilo como o professor acata esta transferência é fundante para que se processe a aprendizagem e conhecimento, pois ali se fundará a disposição do aluno para aprender ou para o não aprender.

Situações vivenciadas com os sujeitos de suas primeiras experiências são reeditadas na relação entre o par educativo escolar; esses afetos são transferidos para o professor, de certa forma tentando viver uma satisfação não vivida e que está no lugar da falta, de afetos recalçados no inconsciente. Mrech (2003) destaca que

As relações professor-aluno passaram a ser concebidas tendo por base as relações afetivas construídas a partir de conteúdos extraídos da transferência positiva (relações de amor, aceitação, respeito,

etc.) e transferência negativa (relações de ódio, afastamento, rejeição, desrespeito, ataque, etc.) (MRECH, 2003, p. 63).

Desta forma, as relações na escola entre este par não se estabelecem apenas a partir do que acontece ali, no momento presente, mas estão calçadas na subjetividade do aluno-sujeito, nas suas experiências primárias de satisfação ou insatisfação dos afetos. Segundo Mrech (2003), a transferência é um fenômeno que articula os sujeitos e o cenário, estando na ordem da criação, considerando que

[...] o que se cria é uma peça inteira, com cenário, roteiro, personagens [...]. Esse algo que a transferência tece é a própria realidade psíquica do sujeito, ou seja, a sua estrutura de funcionamento, a sua modalidade de gozo (MRECH, 2003, p. 63).

Recriando a “peça inteira” o sujeito vive a sua própria realidade. A repetição é, na verdade, uma demanda do sujeito para acionar no objeto uma revelação de seu suposto saber, corroborando com a ideia de Lacan, que vê a transferência como algo mais do que repetição. Assim, pode-se afirmar que a transferência está para além da simples repetição de atitudes e que para o aluno é mesmo algo de sua vida, de sua verdade; que existe e é vivenciado por ele ali e naquele momento.

E qual é o manejo da transferência dentro desta relação que se dá na escola? O aluno é alguém que chega ao professor com uma bagagem, uma história já vivida, construída, geralmente impregnada de suas relações primeiras, conscientes e inconscientes. É sujeito que fala e é falado, e o que dele é falado por aqueles que estiveram em suas primeiras relações tem realmente um peso. O aluno chega à escola com marcas das palavras com as quais foi nomeado, frutos de discursos diversos; é sujeito de desejos recalçados, aprisionados no inconsciente e que escapam nas relações. O impacto da palavra sobre a realidade psíquica é tema estudado por Lacan em sua obra. Ele afirma no Seminário, livro 1, *Os escritos técnicos de Freud*, que “... atrás do que diz um discurso, há o que ele quer dizer, e, atrás do que quer dizer, há ainda um outro querer-dizer, e nada será nunca resgatado [...]” (LACAN, 1979, p. 275). Ou seja, nada é completamente dito, haverá sempre algo por dizer, não revelado na fala. Este algo não dito produz marcas subjetivas no sujeito; o que é dito e que diz mais do que se disse, o que

fica entre as palavras, as reticências, os olhares, os silêncios que tanto falam são tintas que riscam marcas por baixo da pele de quem escuta. Estas escutas do dito e do não dito, bem como os desejos recalcados, mais tarde, são reeditadas e reelaboradas nas transferências.

A transferência que se estabelece na escola entre os pares (professor-aluno, aluno-aluno) propicia possibilidades de aprendizagem. Por ali circulam afetos prazerosos e desprazerosos, fundando-se aproximações e distanciamentos entre os sujeitos. Até aqui é possível entender que o fenômeno da transferência já extrapolou os muros do *setting* psicanalítico, chegando à escola. Sobre isso, Mrech lembra que, para Freud, a transferência “é um fenômeno frequente que pode acontecer praticamente com todos os sujeitos”, resgatando pontos de uma infância remota e que remetem à estrutura de funcionamento do sujeito (MRECH, 2003, p. 62). A autora pontua que há transferência “quando ocorre o recalco de um desejo no passado que emerge para ser atualizado no presente” (*Idem*, p. 62). Recalam-se as representações que não são aceitáveis na consciência e estas são, posteriormente, reveladas na transferência.

Ornellas (2016) diz que, na escola, o “ato educativo se instaura no vazio que o professor deixa nas brechas de seu ensino, ao que lhe escapa [...]” e que

[...] isso pode apontar articulações importantes do enlace entre a psicanálise e a educação e provoca questões de aprofundamento a respeito do próprio processo educativo na educação contemporânea, reveladoras de complexos laços sociais estabelecidos entre os sujeitos (ORNELLAS, 2016, p. 23).

Significa dizer que o laço entre a psicanálise e educação está nas entrelinhas do processo e que, para entendê-lo, não é necessário “psicanalisar” a educação, mas pensá-la de um ponto de vista que tome por base os construtos da psicanálise e a aproxime cada vez do que se conhece como educação psicanaliticamente orientada. Para tanto, urge possibilitar ao professor conhecimentos e vivências relevantes para esta prática, especialmente fazê-lo se reconhecer no lugar de sujeito do desejo como alternativa indispensável para que possa ver no seu aluno o sujeito dividido.

3.3 TRANSFERÊNCIA E AMOR

Nos escritos de Freud e Lacan é larga a discussão sobre a felicidade e o amor. Sobre o amor, Freud diz, em o *Mal-estar na civilização* (1929/2006), que este se assenta em um “mecanismo de repetição inconsciente” de demandas anteriores, embasadas na relação primordial. Será esta relação primordial de afeto e cuidado vivenciada nos primeiros tempos de vida que se buscará incansavelmente nos futuros possíveis parceiros; o que se tenta é alcançar o inalcançável: a felicidade, esta mesma que Freud diz impossível de ser abraçada, pois não passa de sensações episódicas, momentâneas, possibilitando abraços pontuais, curtos, mesmo que intensos. “Há, porventura, algo mais natural do que persistirmos na busca da felicidade do modo como a encontramos pela primeira vez?” (*Idem*, p. 89) Significa dizer que se busca sempre relações que reeditem outras do passado, na tentativa de realizar o não realizado, de viver o que foi recalcado, mas sem recordar de coisa alguma “do que esqueceu e recalcou” (*Idem*), sempre no plano do inconsciente, este que é maior do que o recalcado, causando o fenômeno da repetição.

Ou seja, os sujeitos buscam relações que repitam outras do passado, na tentativa de realizar o não realizado; desta forma, ama-se no professor (ou no analista) algo mais além do que ele é. Lacan afirma no Seminário 8, A Transferência, que “[...] a transferência não é, por natureza, a sombra de algo que tenha sido vivido antigamente” (LACAN, 2010, p. 240). É repetição inconsciente por ter a mesma forma, mas é uma relação que, no presente, implica o desejo de ambos: analista e analisante, professor e aluno. Não se funda apenas em reedições de relações outras, mas oscila entre estas e em seus contornos.

Cabe resgatar aqui, o debate sobre *O Banquete* (PLATÃO, 2013), no qual o amor é o ponto central do pensamento de Platão, que entende o amor como o desejo por algo que não se possui, aproximando-se do conceito de amor na psicanálise. Resume-se o que já foi mostrado um passe anterior, sobre o texto platônico, cujo escrito descreve o encontro de pensadores na casa de Agaton com o propósito de responder a simples e complexa questão: O que é o amor? Sócrates responde dizendo que trata-se de algo que se busca por que não se tem, e que quando se tem,

não basta, continua-se a buscar. Vale recordar neste ponto o mito do Andrógino (ou a história das almas gêmeas, trazido pela fala de Aristófanes), que dá a ideia de que dali surgiu o homem na sua forma conhecida. Ele relata que a criatura primordial era redonda, com os dois sexos, um virado para cada lado. Eram redondos e ambiciosos e tentaram escalar o Olimpo, Templo dos Imortais, por isso foram punidos por Zeus, que mandou que os cortassem ao meio. Cada ser deu origem a dois e cada um ficou com um sexo e passaram a viver separadamente. A separação foi dorida, pois um acreditava que precisava do outro para atingir a completude.

Estes seres foram espalhados sobre a terra perdidos de seus pares, infelizes, para sempre em busca de sua outra metade, o que acreditavam que traria o amor e a felicidade. A sensação de vazio e incompletude tornou-se natural no humano, embora o encontro, durante o ato de amor, lhes traga a sensação de completude. Por um instante apenas, um se derrete dentro do outro tendo a sensação rápida de unicidade, o gozo de “união perfeita”; dura apenas aquele momento e os sujeitos voltam, no instante seguinte, a buscar a felicidade que nada mais é senão o desejo de algo que já foi conhecido, uma saudade que renasce no instante seguinte ao gozo da união perfeita e momentânea. E desejam mais e mais (PLATÃO, 2013, p. 61-70), num desejo insaciável de felicidade, na busca incessante pelo objeto que agora está fora do alcance.

Esta história lembrada por Aristófanes retrata bem os conceitos de desejo e falta nas relações de amor, ou na busca insaciável de homens e mulheres por um amor que complete, preencha as lacunas para sempre abertas pela ferida narcísica da separação. Relação e amor são temas diversos e largamente discutidos na contemporaneidade, no entanto, é pouco falado dentro das relações que se tecem na escola, entre professor e aluno. São estas discussões atuais que trazem para o campo educativo a transferência e suas implicações nos processos educativos, haja vista que ali a procura insabida pela metade perdida continua. Neste espaço, tal amor, o amor de transferência, revela-se no suposto saber que um (o aluno) supõe ao outro (o professor), para além do resgate inconsciente das imagens das relações primeiras do sujeito. É um tipo de amor que brota de uma autoridade legitimada, de um saber suposto, de um desejo de saber. Nesta relação da escola, imbricam-se

autoridade e transferência, uma permitindo que a outra se instale e atue, mesmo em tempos que atestam um declínio de autoridade na escola.

A psicanálise fala também do amor narcísico, aquele que faz buscar no outro a própria imagem, a imagem do eu idealizado; inevitavelmente, caminha-se para a frustração, pois o humano é sujeito da falta, barrado, sempre em busca do objeto perdido. Freud pontuou que

[...] nunca nos achamos tão indefesos contra o sofrimento como quando amamos, nunca tão desamparadamente infelizes como quando perdemos o nosso objeto amado ou o seu amor (FREUD, 1929/2006, p. 89-90).

Isso ocorre porque se acredita ilusoriamente que ali está o que falta - o objeto *a* - para se atingir a felicidade, uma desejada e ilusória plenitude. E Freud completa: “Isso, porém, não liquida com a técnica de viver baseada no valor do amor como um meio de obter felicidade” (FREUD, 1929/2006, p. 90), ou seja, é próprio do sujeito acreditar que amar é o necessário para se atingir a felicidade, o que justifica a eterna procura por um amor para ser feliz, para suprir o que falta.

No texto *A mola do Amor* (LACAN, 1960-1961/2010) Lacan repete o que já havia dito em *O desejo e sua interpretação*: o amor “é dar o que não se tem” (LACAN, 1960-1961/2010, p. 49); não se ama o sujeito, mas o que o sujeito não tem, o que falta, por isso a insatisfação sempre chega e se busca esta felicidade em outros objetos. O autor diz antes que “o amor é um sentimento cômico”, e isto está para além do romantismo que o cerca.

No último texto do Seminário 11, *Em ti mais do que tu*, Lacan, ao falar do objeto *a*, traduz o que o analisante diz de forma singular ao seu analista: “[...] eu amo em ti algo mais do que tu” (LACAN, 1964/2008, p. 260), “inexplicavelmente”. Isso registra que cada sujeito está inconscientemente interessado não no outro em si, mas no que existe para além deste outro e que provoca desejo, seja aquele outro da relação primeva, seja um saber, seu saber desejado. É um amor que está para além do sabido, do dizível, que se instala pelo saber suposto no outro; por este agalma que seduz.

Nas transferências tecidas no espaço escolar também ama-se e busca-se a fantasmática completude no outro. O aluno está no lugar que o faz acreditar que este outro, o professor, sabe o que ele precisa saber; e mais: desde o início da

relação, acredita que o professor sabe sobre ele, sobre o que lhe é melhor, sobre o que ele precisa. No caso do par analista e analisante, Lacan (1964/2008) diz:

O que é que se passa quando o sujeito começa a falar com o analista? – ao analista, quer dizer, ao sujeito suposto saber, mas do qual é certo que ele não sabe nada ainda. É a ele que é oferecido algo que vai primeiro, necessariamente, se formar como pedido. [...] Mas o que é que o sujeito pede? Aí está toda questão, pois o sujeito bem sabe que, quaisquer que sejam seus apetites, quaisquer que sejam suas necessidades, nenhum encontrará satisfação ali [...] (LACAN, 1964/2008, p. 260-261).

Já no par da escola, é certo que o aluno se ilude acreditando que ali encontrará as respostas, a satisfação de suas necessidades. Nesta relação dissimétrica haverá sempre aquele que supostamente sabe, que tem para dar, e aquele que demanda saber, o que pede o saber do outro. Em busca de ter o que deseja, o que lhe falta, ao se estabelecer a transferência entre este par da escola, o aluno se entrega, se dá ao professor como presente que reconhece vazio. Lacan registra que esse efeito acontece no *setting* psicanalítico e o paciente é aquele que diz: “eu me dou a ti, [...] mas esse dom de minha pessoa [...] se transforma inexplicavelmente em presente de merda” (LACAN. 1960-1961/2010, p. 245). É como se este dissesse ao analista: eu me dou a ti, mas nem mesmo sei o que sou, se sou um presente bom, mas espero de ti que me digas quem sou, que respondas às minhas inquietações. Na análise, o que quer que o sujeito peça, ele bem sabe que ali não será atendido, e o que ele tem para dar ao analista não passa de merda, é o que não serve de nada. Na sala de aula, o aluno é o sujeito que espera e que acredita que terá, à sua frente, uma fome saciada, seu desejo satisfeito e ele admira ser o professor o Sujeito Suposto Saber (SsS), cuja definição está atrelada ao conceito de transferência.

No texto *Da interpretação à Transferência* (LACAN, 1960-1961/2010), no Seminário 11, o autor relata que a transferência é impensável, a não ser que se tome como ponto de partida o Sujeito suposto Saber (SsS), o que a justifica tão largamente no campo da escola. O sujeito é suposto saber por ser sujeito do desejo, é a isso que Lacan chama de efeito de transferência, dizendo mais: este efeito é o amor (LACAN, 1960-1961/2010, p. 245). O aluno vê no professor o agalma que o encanta e ama este professor; como em todo amor, quer também ser amado por ele

e esforça-se para isto. O efeito deste amor, para o aluno, é o desejo de saber, *de ser* para este que para ele *é* o sujeito suposto saber tudo. É esta impostura de mestre³⁹ que precisa ser sustentada pela fala do professor para que se estabeleça a transferência, mediada por um misto de desejo e de amor, que são regidos pela falta.

Lacan ilustra o que diz com uma fábula em que cita um mendigo que, à porta de uma churrascaria, se regala com a fumaça do churrasco sem nem mesmo poder conhecer seu sabor; e se entra na churrascaria, não sabe o que pedir, incapaz de ler o menu, deixando ao atendente o encargo de saber o que é melhor para ele comer (LACAN, 1964/2008, p. 261).

Esta analogia pode ser transposta para o campo da escola, na qual o aluno se regala com o anúncio da fala do professor e apaixona-se por este suposto saber que ele encarna. O aluno espera, no seu não saber, que este saiba exatamente o que é melhor para ele, o que lhe oferecer de tão vasto e desconhecido menu. E ele volta todos os dias à escola inicialmente em busca deste saber (não sabido), até que um dia ele retorna não apenas pelo desejo de saber, mas pelo professor a quem supõe o saber. Ou seja, para este aluno não basta que o professor sustente um saber; com o tempo, é preciso mais e este mais está na suposta relação que pode se estabelecer. Uma relação de amante e amado, metaforizada por Lacan no mito de Erastès e Erómênos, em que um está para a demanda do outro. “A questão é saber se aquilo que ele [o amado] possui tem relação, diria mesmo uma relação qualquer, com aquilo que ao outro [o amante], o sujeito do desejo, falta”. Lacan ainda segue este discurso afirmando que aí está todo o problema do amor, e assim acontece também entre professor e aluno. O aluno quer se saber amado, tal como se dá com o analisante em relação ao analista; este é um amor sempre buscado para tamponar a hiância do sujeito.

A concepção psicanalítica faz perceber que a ação educativa se cumpre quando o aluno investe no professor ao supor nele um saber desejado. Para que

³⁹ Franco, Paulino e Pereira (2011) e Pereira (2016) desenvolvem didaticamente o conceito de impostura do mestre em dois dos seus livros e em outros textos; ele diz que “todo mestre é no fundo um embaixador de governo, e não o próprio governo. Ele é uma autoridade encarnada de um lugar vazio de impossível substituição. Ele acaba sendo, afinal, um semblante ou um impostor.[...]” (2016, p. 183).

isso ocorra, é preciso que o professor suporte esta posição; no entanto, mesmo ocupando este lugar de Sujeito suposto Saber, o professor nada sabe do desejo (inconsciente) deste aluno e é isso que determina esse lugar. Para o aluno, seu desejo de saber é da ordem de um saber não sabido. Será este desejo que mobilizará o sujeito ao encontro de um saber que supõe (pre)encher o mestre e do que se acha vazio. Nesta pretensa relação haverá sempre um que busca o *agalma* do outro para que possa preencher suas lacunas, suas faltas, numa busca que será incessante e inalcançável e que constitui o sujeito.

São muitos os afetos que atravessam e invadem a relação entre professor e aluno, de ambivalências silenciosas ou gritantes; relações permeadas pela urgência de uma autoridade esperada por um e por outro, autorizadas por este tipo de amor que se inscreve no saber inconsciente que um supõe ao outro e que se revela como transferência.

Segundo Lacan, em qualquer relação há sempre uma demanda de reconhecimento, de amor, pois toda demanda é demanda de amor⁴⁰; ao falar, o professor demanda a escuta do aluno, a sua atenção e isso é também uma demanda de amor. Dizer, porém, que o amor é imprescindível para que ocorra a aprendizagem é uma afirmação falsa. Kupfer (2009, p. 23) fala da importância do amor no processo de aprender de um sujeito, mas ressalta também que o amor leva mais ao desconhecimento que a aprendizagem, embora tenha sua importância no acolhimento ao aluno. A autora ainda pontua que as “relações orientadas pela demanda de amor e reconhecimento trazem necessariamente a marca da ilusão”, pois “[...] a relação fundada no narcisismo e na sedução não pode ser a base da aprendizagem e do conhecimento” (KUPFER, 2009, p. 203). Não cabe o romantismo de acreditar que o amor por si só seja o bastante para fazer funcionar o campo da educação, é necessário mais; no entanto, a autora concorda que será no cerne de uma relação de afetos prazerosos que a aprendizagem certamente fluirá.

⁴⁰ Sobre isso, o Seminário, livro 5, traça uma longa discussão.

3.4 ERASTÈS E ERÓMÊNOS: UM PAR DE TRANSFERÊNCIA NA ESCOLA

A transferência é a dimensão em que a palavra se atualiza, em que ela tem sua implicação, é também o lugar onde qualquer influência sobre o outro é possível

Rinaldo Voltolini, 2007.

No prólogo desta tese é apresentado um recorte do texto de Lacan, *A mola do amor*, em que ele cita a metáfora representada por este par formado “respectivamente pelo amante e pelo amado, o *Erastès* e o *Erómênos*”, afirmando que o que se desenrola no *Banquete* permite qualificar essas duas funções, a de amante e a do amado, com todo rigor que a experiência analítica é capaz. Aqui, a metáfora é usada a partir desta ideia, mas para pensar a transferência na escola, entre professor e aluno, por onde circula a relação amorosa com o Outro que está para além da sala de aula, ao se supor um saber naquele que ali encarna o lugar de mestre.

A escola é um lugar de circulação de sujeitos, de afetos ambivalentes, de trocas simbólicas e afetos muitas vezes desencontrados. A metáfora da corda estendida, esticada e tensa, tendo em cada ponta um sujeito, pode muito bem metaforizar a transferência estabelecida entre muitos professores e alunos na ambiência da sala de aula. Em uma ponta está o que tem para dar; na outra, aquele que pede, que suplica o saber; entre eles a corda tensa dos afetos ambivalentes que movimentam a relação. O par *Erastès* e *Erómênos*, em que um simboliza o amante e outro o amado, também retrata o desenho dos afetos entre professor e aluno. Entre estes se estabelece fala e escuta, transmissão, olhar, afetos. A despeito da corda tensa, do tempo rápido e das relações efêmeras, entre professor e aluno se estabelecem afetos relevantes para o processo de aprender e ensinar na escola, já que cada um traz em si histórias de encontros e desencontros que no presente são reelaborados.

No par professor e aluno, o primeiro apresenta para o segundo o seu saber e o seu não-saber, seus desejos, transferências, suas representações conscientes e inconscientes, e isso reverbera no conteúdo transmitido, suscitando no aluno o desejo (ou não) e a condição de aprender. É claro que a disposição apresentada

pelo aluno também é determinante, visto que esse traz suas vivências, marcas subjetivas, imagens parentais fundantes nesse processo; ou seja, o aluno já carrega uma bagagem prévia que define sua condição de aprender e se relacionar na ambiência escola.

Na relação entre estes que são os protagonistas da escola constata-se este fenômeno tal qual no campo da análise; o aluno, sujeito da educação, reedita seus estereótipos inconscientes na relação com o professor que, por sua vez, não se encontra isento de viver situação semelhante, visto que também tem (re)ações a partir do seu circuito transferencial. Significa dizer que, nesta relação, ambas as partes são frutos de relações outras, com seus familiares e/ou sujeitos de sua primeira infância, e que no momento apenas são ressignificadas em novas figuras. Assim posto, é possível repensar as atitudes do aluno em sala de aula, bem como seu desejo e esforço por aprender (ou não) certos conteúdos por meio de determinados professores. Neste processo escolar, muitas vezes aprende-se o professor ou pelo professor, muito mais do que o conteúdo em discussão na sala de aula.

Para Voltolini (2009), entre estes dois sujeitos – o que aprende e o que ensina – há um campo comum. O autor mostra em seu texto “Ensino e transmissão”, de fevereiro de 2009, por meio de uma metáfora, o que vem a ser “transmissão” e como esta está enredada numa relação de amor:

[...] Aos poucos começará a surgir entre os jogadores, possibilitado pelo comum do jogo, uma dinâmica onde ninguém poderá sair ileso, duas pessoas que nunca haviam se visto antes, sem ter, portanto, a priori de conhecimento do outro, se encontram em plena relação e começando a saber algo crucial sobre o outro. Acontece que não é intenção de um jogador ensinar a seu adversário os termos de seu raciocínio, mas ele não pode escondê-lo, já que o exhibe em seus movimentos. E ainda, além do que ele exhibe em seus movimentos e que estaria disposto a reconhecer em seu plano de intenções, há também tudo aquilo que seu adversário irá supor sobre ele, para além do campo das intenções admitidas, mas supostos a partir do que o primeiro “interpreta” através de sua percepção. Do que se conclui que meu adversário está aprendendo coisas sobre mim, mas, principalmente, “a partir de mim”. Ou seja, que eu o influencio sem pretender, pelo simples fato de que estamos enredados por algo que a psicanálise não exita em colocar no campo do amor (VOLTOLINI, 2009).

O autor registra que se aprende também “o outro” e não apenas o que ele pretende *ensinar*; e aprende-se na prática, nas vivências, na suposição de que está aprendendo e muitos os elementos para esta “aprendizagem” estão postos na relação; a transmissão pressupõe transferência como pré-requisito e esta se encontra no campo do amor. Sobre isso Ornellas (2005, p. 178) registra que a transferência favorece a relação pedagógica, lembrando que isso se dá quando o professor aceita a transferência, acata a ternura respeitosa e afetuosa do aluno para ajudá-lo, mas traz o conhecimento que legitima a sua autoridade pedagógica, uma autoridade que lhe é outorgada pelo aluno, a despeito do discurso da falência da autoridade docente que permeia a contemporaneidade.

Em seu texto *O impacto do Terceiro Ensino de Lacan: novas contribuições para algumas articulações possíveis entre Psicanálise e Educação* (MRECH, 2005), Leny Mrech afirma que, na educação contemporânea, o ensino tem sido conceituado como aquilo que se sabe e se transmite de forma esquematizada, numa estrutura programada para isso. Para a Psicanálise, porém, “o conceito de ensino encontra-se vinculado a um outro conteúdo: aquilo que não se sabe e que não se pode saber” (MRECH, 2005).

Historicamente esta vertente de transmissão não é nova. Ela emergiu acoplada aos grandes filósofos e pensadores da história da humanidade que sempre ensinaram a partir de um ponto desconhecido: um ponto de não-saber. O que diferencia o ensino da Psicanálise em relação aos demais ensinamentos é que ele se refere ao inconsciente. Ao inconsciente concebido como um saber que não se sabe e que não se pode saber (MRECH In MRECH, 2005, p. 144-145).

Diferente do ensino pensado pela ciência da educação - que exige um conteúdo a ser ensinado -, a transmissão, enquanto processo revelado na ambiência da sala de aula, é um fenômeno implicado no desejo; não há transmissão sem desejo, pois

[...] Não se aprende de qualquer um, aprende-se daquele que está no lugar do saber; aprende-se de quem se supõe saber. [...] aprende-se o professor, a professora, e não o que ele/ela está ensinando [...] (DINIZ in MRECH E PEREIRA, 2011a, p. 7-8).

A autora afirma que aprende-se na relação com o outro, algo que ultrapassa a técnica de ser professor, os programas educacionais e os planejamentos de

ensino. O processo de transmissão está articulado com o fenômeno da transferência.

Mrech (2005) explica, com base no texto de Lacan⁴¹, a diferença entre os saber da psicanálise e o saber da educação. A autora pontua que o saber da psicanálise é, segundo Lacan, um saber textual. “Ele se encontra diretamente atrelado ao inconsciente estruturado como uma linguagem. Há um texto inconsciente escrito ali” (2005, p. 153). Quanto ao saber referencial, aquele que é estabelecido pelas estruturas lógicas e simbólicas, “é um saber previamente elaborado pela cultura” (*Idem*). A autora ratifica que, no entanto, o saber referencial não deve ser desvalorizado e que isso já foi dito por Freud e Lacan, pois ambos entendiam a relevância do saber referencial, inclusive para a formação do analista. “[...] mas, o que eles sempre assinalaram é a importância de não se tomar esse saber do Outro como o saber do sujeito” (*Idem*), pois é importante que o sujeito faça “uma elaboração do seu saber textual, do seu saber que é singular” (MRECH in MRECH, 2005, p. 153). É necessário que o analista saiba do valor do saber referencial para o seu processo formativo enquanto analista, assim como cabe ao professor ter clareza sobre “a função que o saber ocupa no seu processo de transmissão, na aprendizagem do aluno e no seu encontro com a cultura” (*Idem*, p. 153-154), entendendo assim o papel relevante da subjetividade para o método educativo e a importância do saber psicanalítico neste processo.

Embora esta escritura tenha trazido inicialmente a discussão sobre transferência a partir dos textos de Freud, não significa que esta, a transferência, seja sempre fundada nos afetos, originando a transferência positiva e transferência negativa, calcada nos afetos das relações. Segundo Mrech (2003), por muitas décadas os psicanalistas acreditaram a transferência fosse apenas um modo de funcionamento emocional do sujeito (p. 62) e só com os trabalhos de Lacan percebeu-se que havia algo maior que esta mera vertente afetiva. A autora concorda que “o modelo de transferência imaginária ou transferência emocional acabou sendo aplicado à educação, mais diretamente vinculado à relação professor-aluno” (p. 62). A partir dos conceitos encontrados em Freud, muitos estudiosos pensam a transferência

⁴¹ Proposição de 9 de outubro de 1967 – primeira versão, p. 07.

na escola como algo da ordem do imaginário, da transferência de afetos das relações familiares para os professores. Para falar disso, Mrech cita Marcel Postic neste mesmo texto:

Em sentido lato, a transferência, cuja origem é inconsciente, designa o conjunto das manifestações afetivas da criança, nomeadamente em relação ao docente, sob uma forma afetuosa ou hostil, em outros termos, sob a forma de transferência positiva ou negativa. Na situação educativa, o aluno transfere para o docente algumas experiências vividas com os pais e reaviva por intermédio da pessoa destes sentimentos experimentados anteriormente ou simultaneamente, porque convém não esquecer o tipo de relação com os pais que a criança conhece ao mesmo tempo. Por vezes, a transferência traduz a procura de uma satisfação mantida em suspenso e que exige ser alcançada” (MRECH, 2003, p. 62).

Foi assim, com base nos afetos prazerosos e desprazerosos que foram sendo reduzidamente concebidas as relações na escola; se havia aceitação, respeito, carinho, ou se o afeto era de rejeição ou desrespeito, definia-se a transferência entre positiva e negativa. Segundo Mrech, estas relações de bases intersubjetivas têm sido criticadas pelas vertentes mais atuais da psicanálise, pois apontam para o fenômeno com algo posto apenas no momento atual, no *aqui e agora*, quando na verdade a transferência extrapola a repetição, ela é, em sua, a verdade do sujeito ali naquele momento. Na escola, esta transferência tem um caráter de circuito, pois tal como afeta o aluno, ocorre também com o professor, vez que ambos chegam a este espaço puros de suas histórias e de seus saberes. Algo anterior ao encontro e que afeta cada um do seu jeito, produzindo afetos diferenciados e que marcam o estilo de relação entre o par, o tipo de transferência.

Foi a partir dos estudos de J. Lacan que a transferência passou a ser concebida como “uma elaboração de saber trazida pelo sujeito a partir de sua história pessoal” (MRECH, 2003, p. 67), não mais apenas reedições de afetos, como formulara Freud, sendo algo mais do que isso. “A transferência revela tanto o aspecto de fixação do sujeito a algo do passado quanto à possibilidade de se tecer algo novo” (p. 81), pois ela pode instalar-se a partir desse passado de afetos tanto quanto pelo desejo de saber do outro.

O saber, para a psicanálise, é o saber do sujeito singular, o saber que ele elabora da ordem do um para um, não está no campo do universal. Ou

seja, o saber é uma elaboração pessoal do sujeito e difere de conhecimento, que é algo que, como apontou Diniz, está posto na cultura, é algo que se adquire, se apreende e se transforma. Segundo assinala Mrech, Lacan diz que “o ensino através do conhecimento pode instaurar uma verdadeira barreira ao saber. O saber é da ordem de uma elaboração pessoal, de algo a ser estabelecido e tecido pelo sujeito” (p. 84-85), mas não passa de um semblante, segundo Lacan, pois é verdadeiro, mas não o é para sempre. Assim como a verdade, o saber é não-todo, será sempre da ordem do parcial, do meio-saber, da meia verdade, o que não é entendido pela escola na sua busca pela completude, no seu desejo de passar um saber, de saber uma verdade.

A pedagogia percebe a educação como sendo a sua função. Do latim *educare*, “educar é promover a educação; transmitir conhecimentos; ensejar condições para o educando modificar para melhor seu comportamento”. Ou, ainda, “Fazer com que (alguém) se desenvolva ou aperfeiçoe suas faculdades intelectuais ou morais, geralmente por meio do ensino [...]. Domar ou adestrar (um animal)” (RAMOS, 2011, p. 301). Estas conceituações remetem à escola, à mudança ou adequação de comportamento, mas educar vai muito além dessa questão, permeia o extramuros da escola, embora para muitos esteja estreitamente ligado à função da escola e do professor. A educação, no entanto, é um processo que supera o adestramento do corpo e da mente, pois ela vai se concretizar na escuta e acolhimento ao desejo do outro, na transferência entre professor e aluno.

Diniz (2011a) ratifica que o campo que se estabelece entre o professor e aluno favorece a influência que um pode ter sobre o outro. Mesmo que a pedagogia esteja (pre)ocupada em passar o conteúdo, dar conta de um programa, haverá sempre no ato educativo o saber inconsciente que afeta tanto o aluno quanto o próprio professor, produzindo entre eles uma cena sobre a qual nada sabem (DINIZ in MRECH e PEREIRA, 2011a, p. 8). E será neste cenário atravessado pelo inconsciente que se determinarão nos sujeitos muitos dos seus desejos, de suas possibilidades e impossibilidades de ensinar e de aprender. Ornellas (2005, p. 51) pontua que este impossível existe “porque não se pode dimensionar a abrangência do ato educativo por parte do professor diante do aluno”, haja vista que o

inconsciente “não pode ser ensinado, educado e assujeitado”, não pode ser controlado, o que descarta qualquer possibilidade de uma educação plena. Isso, no entanto, não significa dizer que não se possa instruir a prática educadora inspirada na psicanálise (*Idem*, p. 51-52). Este modelo de educação prima pela escuta ao desejo do outro e imprime no sujeito uma ética que escuta o desejo.

Nesta esteira se encontra o par que nomeou esta seção, Erastès e Erómênos. Erastès é aquele que ama, o amante; Erómênos é o objeto desse amor, o amado, e ambos são estruturas simétricas, sujeito e objeto; “[...] o olhar erotizado move-se do erômeno⁴² (o objeto erótico) ao erasta (sujeito erótico) e vice-versa” (SCHÜLER in PLATÃO, 2013, p. 145)⁴³ e o que mobiliza um em direção ao outro é o desejo de saber, um *agalma* que um vê no outro. Mas, “se o erasta não corresponde à demanda do erômeno, eclode a dor” (PLATÃO, 2013, p.145), e como na metáfora da corda tensa, estendida, tudo pode se romper, como em todo tipo de amor, pois o amor pede resposta, retorno, espera reciprocidade. Essa translação fala da transferência, do significante amor e bem delineia a estrutura porosa definida neste texto como (suposta) relação professor-aluno, um contexto de demanda de amor.

Esta discussão extrapola o campo da educação e convoca a psicanálise a subsidiar o debate. Este par - psicanálise e educação - vem sendo evocado frequentemente nas universidades. Vê-se, na primeira, a possibilidade de dar suporte a segunda frente à impossibilidade de educar (postulada por Freud). Possivelmente, será pela difusão da teoria psicanalítica que se instrumentalizará a escola para sair deste lugar desautorizado pelo não-saber sobre a subjetividade do aluno, dotando-se de novas possibilidades, podendo o professor ter clareza sobre sua posição e lugar na relação com a sala de aula, na transferência com o aluno-sujeito.

Independente da proposta atual da escola ou dos novos modelos pedagógicos implementados, conteúdos continuarão sendo sistematizados e

⁴² Na literatura, o nome deste par é grafado de maneiras diversas: Eromeno e Erasta é uma destas formas. Nesta escrita foi usado Erastès e Erómênos, uma das formas utilizadas por Lourdes Ornellas em seus escritos.

⁴³ Texto de Donald Schuler é o tradutor da versão do livro O Banquete, de Platão, utilizado neste estudo. O tradutor é também autor das notas e dos anexos do livro.

supostamente ensinados, mas ainda serão as respostas ao manejo imprimido pela figura do professor o principal instrumento a operar na cena pedagógica, determinantes do êxito ou da inibição no processo de aprender conteúdos, o que convoca a psicanálise para o espaço escolar como saber relevante para que seja possível escutar o fenômeno educativo.

A transferência é basilar na psicanálise e pode-se, por meio dela, tentar realizar uma escuta das relações na sala de aula e suas implicações nos processos de ensinar e de aprender. Para tanto, é mister que se apreenda os lugares de Erastès e Erómênos enquanto par cambiante a viver nos sujeitos da ação educativa, professor e aluno, já que educar é uma relação permeada pelo amor que está para além do presente, que remonta de afetos recalçados e reedições de relações primordiais, marcando, assim, a educação como um processo dentro do campo do impossível.

3.5 O IMPOSSÍVEL DE EDUCAR

Em seus escritos, Freud (1937) falou sobre os três ofícios impossíveis, pontualmente em *Análise terminável e interminável* e no prefácio de *Juventude Desorientada* (Livro de A. Aicchorn, já citado), mas não prolongou o debate sobre o tema. Ele se ancorou na ideia de que algumas práticas são impossíveis, haja vista que a dimensão do desejo sempre escapa às tentativas de normatização, controle racional e consciente do sujeito. Antes dele, Kant (1996) já havia nomeado dois ofícios como difíceis de se exercer, funções complexas de se executar: governar e educar. A estas Freud acrescentou curar como a terceira impossibilidade, formando assim trio Governar, Educar e Curar.

Eliane Marta Teixeira Lopes (2005) fala do tema esclarecendo que Freud não discutiu a “impraticabilidade” destas profissões, que ela apresenta como Pedagogia, Psicanálise e Política. Não se trata “nem de impraticabilidade, nem impotência”. A autora afirma que

Dizer que a educação é impossível é dizer desse mal-estar que ronda, permanentemente, nossa ação e nossos escritos. É dizer de

nossa construção permanente em torno de um furo, tarefa incessante para quem se dispõe a fazer este caminho (LOPES in MRECH, 2005, p. 83-84).

O que estabelece esta impossibilidade registra o mal-estar que se instala, haja vista que “[...] as doutrinas, métodos e técnicas, e a prática pedagógica visam, primordialmente, o controle e a essa constante reparação de um erro que está neles, porque desconhecem a impossibilidade estrutural desse domínio” (Idem, p. 84). Domina-se, no máximo, o Eu, mas é um domínio ilusório, pois o “Inconsciente, (aquele que sai pela boca) [...] tem um peso maior que todas as intenções conscientes” (idem).

Assim posto, vê-se que o que faz com que estas sejam consideradas impossíveis é a própria estrutura de cada uma, pois, para que se executem, demandam a repressão e o controle do desejo do outro; pelo discurso, estas agem sobre os sujeitos conformando-os a uma ordem. Os meios repressores (e a escola é um deles) visam controlar o corpo e o desejo do outro, a despeito de um inconsciente que sempre escapará, tornando impossível, do ponto de vista do controle, exercer a cura, governar e, o que aqui se discute, educar. Fazê-lo em busca de um ideal é, inevitavelmente, caminhar para a frustração. É possível se adaptar o homem, educá-lo para uma determinada necessidade social. Segundo Leandro de Lajonquière (2010, p. 62-63): [...] educar é transmitir marcas simbólicas que possibilitem à criança conquistar para si um lugar numa história, mais ou menos familiar, e, dessa forma, poder se lançar às empresas do desejo. Neste sentido. O impossível está em se pretender *educar* seu desejo.

É lugar comum falar da escola como uma instituição que parou no tempo; no entanto, nos últimos anos, frente às transformações sociais, perceberam-se tentativas constantes de mudança na escola e nos conceitos que já existiam de escola. Os sistemas educacionais tentam reestruturar suas formas, buscando adequar-se às novas possibilidades postas pelos avanços tecnológicos. Discute-se sobre as novas metodologias, novas técnicas possíveis, novos materiais, mas não se pensa muito nos novos/antigos atores desse processo: professor e aluno. Quem são estes sujeitos e como eles se encaixam neste modelo de escola? Em grande medida, o professor é aquele sujeito que mesmo diante de mudanças sociais encontra-se aprisionado às mesmas necessidades e emprenhado das questões de

sempre sobre “o que fazer para produzir conhecimento” e favorecer a assimilação dos conteúdos por parte dos alunos. Esta vem sendo a principal função da escola: passar conteúdos, preparar para as profissões, dar limites, educar os sujeitos e isso independe da época e do lugar. É exatamente nesta questão que se assentam as necessidades de reestruturação escolar, pensando-a não somente como um *lócus* de aprender e ensinar, mas de se reconhecer, crescer e tecer relações. Espaço possível para o desenvolvimento e equilíbrio dos alunos enquanto sujeitos. A partir do momento em que o professor entender este impossível da educação, será facilitado o seu fazer e sua função será desenvolvida com dignidade.

A escola atual, em sua configuração tradicional, já não atende às novas necessidades que se apresentam e à organização social da contemporaneidade. Questiona-se o seu papel e sua função de reprodutora social e cultural, buscando adaptar o sujeito. Propõe-se, então, a criação de uma nova escola que se engendre no contexto contemporâneo e que abarque a nova configuração de professor que desponta no horizonte da escola, ou que no mínimo se pensa hoje em formar, ou seja, um professor que oferta a escuta, que fala e que faz falar, trazendo como objetivo maior assistir os principais atores deste espaço, tendo em vista que serão eles, para além dos projetos e leis, que comporão o desenho da escola. Não cabe mais alimentar os sistemas de ensino que são (re)adaptados, repensados frente às novas tecnologias educacionais sem, contudo, se dar conta das reais mudanças que ocorrem nos sujeitos e na sociedade e que, invariavelmente, se refletem na escola.

Vive-se um tempo em que os sujeitos empenham-se em uma louca corrida em busca da completude, de tampões para suas faltas e que acreditam, episodicamente, alcançar. Os sujeitos não se aceitam como sujeitos da falta e abdicam inclusive de relações reais, apostando nas ferramentas da modernidade que criam aparatos suficientes para validar as relações virtuais. A escola se configura um lugar preso a uma tradição sem efeito, deslocada do contexto em que operam seus atores. Os lugares e as posições de professor e aluno perderam suas marcas frente a uma modernidade deturpadora de relações e hierarquias, cuja ética em vigor é a ética do consumo.

Se em tempos passados a escola ocupava lugar de autoridade, hoje não mais parece deter esta posição relevante na sociedade. Junto a outras tantas, a escola

tornou-se apenas mais uma instituição pela qual o aluno passará em seu processo de crescimento e construção; como outra qualquer, produzirá inscrições na constituição do sujeito. Já não tem a relevância de ser um lugar que opera no aluno pela relação e pelo saber; questionam-se, inclusive, os saberes autorizados pela escola e as ferramentas que ela oferece aos alunos para a construção de conhecimentos válidos na sociedade contemporânea, haja vista que ainda se vive uma escola pautada em uma educação tradicionalmente formatada, com objetivos concretos de atendimento a um social que despreza o individual do sujeito.

Independente da formação da sala de aula, encontra-se lá à sua frente quase sempre um professor que não consegue desencarnar-se de um lugar de mestre no qual ele antecipadamente se coloca, o que limita que galgue, de fato, este lugar. Há também outra face deste objeto múltiplo (a sala de aula) no qual, por vezes, se demanda do professor um exercício que está para além do seu perfil profissional e que já se tornou natural, que é o de maternar o aluno nas suas necessidades mais basilares. Vê-se, assim, o professor em busca de ser todo numa relação que nunca se explica ou se dá plenamente, como pontua Pereira (2016, p. 207), onde o sucesso jamais pode ser assegurado e o fracasso cria grande dose de frustração e mal-estar.

Temas como mal-estar e bem-estar na escola se proliferam nos trabalhos de conclusão de cursos nos cursos de pós-graduação nas universidades públicas e privadas. No entanto, se para alguns a escola se configura um lugar de mal-estar, para outros este ainda é um espaço de conquistas diárias e realizações pessoais e profissionais. É possível se identificar professores que sentem prazer na relação com alguns alunos, revelam afetos a eles e supõem aí uma reciprocidade. Para estes alunos parece que o fenômeno do aprender e da assimilação dos conteúdos escolares dá-se de forma prazerosa, bem mais pela transmissão do professor que pelo seu *ensinamento* teórico. Eles *aprendem o professor* e, como anexo, apreendem os conteúdos escolares e da vida cotidiana trazidos por ele no processo da aula, o que está dentro e para além do planejamento⁴⁴.

⁴⁴ Dissertação de mestrado de Edileide M. A. Silva, *Bem me quer, mal me quer: sofrimento psíquico do professor-sujeito na escola contemporânea* (2013), na qual se referencia a obra de R. Voltolini, *Psicanálise e educação*, constante nas referências desta tese.

Para o professor que se encontra investido, a resposta prazerosa do aluno reveste-se de novos estímulos para o exercício docente. No entanto, para aquele que não obtém respostas ou que as tem de forma desprazerosa, o exercício docente é penoso e cruel; para estes que não conseguem estabelecer relações positivas com os alunos, o ato de exercer a docência é doloroso.

A Pedagogia contemporânea parece ainda não entender que é urgente e necessário que se investigue e se invista nas relações tecidas no ambiente escolar. É importante pensar o papel das relações entre professor e aluno e suas implicações no processo de aprender e ensinar do professor e, igualmente, nos processos que vivencia o aluno na escola. Quando Freud, um dia, falou das três promessas impossíveis de se realizar e ali incluiu a educação, ele sinalizava a impossibilidade pelas interferências de dois inconscientes que não dialogam.

Para se pensar as relações existentes na escola, será necessário escutar seus principais sujeitos, buscando desvelar os afetos que circulam por este espaço. Significa mergulhar no campo da subjetividade do sujeito em busca dos não ditos, do velado, do que emerge desavisadamente para tentar apreender os afetos que atravessam o processo de aprender e ensinar. Voltando a discussão sobre a impossibilidade do educar, Voltolini (2011) reforça que esta se refere não ao ato escolar, mas às imprevisibilidades de respostas por parte dos sujeitos. O autor alerta para que isso seja bem entendido, dizendo

[...] que a impossibilidade em questão não alude ao plano prático de execução de uma determinada proposta educativa, sendo de caráter lógico, já que implica uma tentativa de superpor dois níveis que não podem ser superpostos. “Impossível” não quer dizer “inexequível”, apontando antes para um *inalcançável* estrutural (VOLTOLINI, 2011, p. 25).

Ou seja, educar é uma atuação a dois, de dois que estão sujeitos ao inconsciente e que, portanto, tem ações imprevisíveis, para além de qualquer tipo de controle. Impossível, mas que pode ser executado e sujeito a frustrações. É neste ponto que a transferência se faz fundante. Segundo Ornellas (2005),

Existe um ponto em que a relação transferencial favorece os objetivos da relação pedagógica. Trata-se daquele ponto em que o professor aceita a transferência, acata a ternura respeitosa e afetuosa do aluno para ajudá-lo, mas traz o conhecimento que

legitima sua autoridade pedagógica (ORNELLAS, 2005, p. 178-179).

Este fenômeno inconsciente tem papel relevante na relação pedagógica dos sujeitos, seja na relação com o aprender ou com os outros atores da escola. É pela transferência entre professor e aluno que a educação poderá acontecer, quando o aluno deseja saber ao ver no professor o Sujeito suposto Saber (SsS). Cabe, então, ao professor, manter este lugar de SsS frente ao seu aluno.

Falar da educação como impossível não significa dizer que se deva desacreditar do ato educativo, explica Voltolini (2011, p. 27) ao afirmar que, ao se aventurar no campo da educação, o professor vai se deparar, mais cedo ou mais tarde, com a decepção ou frustração, já que os efeitos de seu fazer não chegarão jamais ao esperado, pois sempre haverá uma impossibilidade lógica. O mesmo autor ainda nos fala de mazelas outras que afetam o processo educativo:

Sobre o impossível no educar: não é raro que a expressão seja tomada como confirmação das dificuldades particulares de uma educação específica qualquer, como as mazelas da escola pública e o desinteresse do Estado em educar cidadãos, apenas para evocar seu exemplo mais frequente no discurso pedagógico. Tais abordagens só fazem retomar a dimensão da *impotência* desse discurso, elidindo a dimensão do *impossível* (VOLTOLINI, 2011, p. 25).

A despeito das condições materiais da instituição escolar, o que se discute ao falar do educar como ação impossível é a impossibilidade do educador em controlar sua empreitada educativa, pois educar envolve os sujeitos em suas suas transferências, como bem pontua o autor.

Cabe ao professor, em seu exercício, permitir que o desejo do aluno se articule com o saber, algo que se coloca para além do aprender e ensinar. Há que se diferenciar a conceituação de ensinar, enquanto pretensão, e educar, função atravessada pelo inconsciente. Ensinar é função planejada, preparada com base em conteúdos definidos e estratégias pensadas, a despeito de se alcançar ou não o objetivo proposto. Educar, no entanto, está em outro patamar e envolve bem mais que planos e estratégias, arrolando os sujeitos envolvidos em processos inconscientes e sem controle, pois demanda bem mais do que o que se pode observar.

A escola é, desde o início de sua existência, o lugar de transmissão da cultura entre os sujeitos. Segundo Pechberty (2016), ela é

[...] efetivamente, um lugar de transmissão cultural entre as gerações. Sem dúvida, a escola representa, em termos psicanalíticos, o sonho de uma sublimação sucedida, alcançada, no nível do coletivo. A sublimação define um problema central, aquele da socialização dos objetos pulsionais e de suas inscrições culturais (PECHBERTY in ORNELLAS, 2016, p. 43),

Para o aluno, a escola deve ser um lugar de sucesso, é isso que exigem os adultos. Para o professor, um espaço de realização pessoal, é isso que espera a sociedade; um espaço no qual possa “ensinar” tudo o que já aprendeu dos conteúdos escolares, intelectuais, sistematizados. Justificam-se, assim, as frustrações.

O processo de aprender e ensinar na escola regular é um tema recorrentemente debatido. Discutem-se diversificadas metodologias e teorias de aprendizagem; fala-se sobre os processos modernos e novas didáticas que possibilitam uma melhor assimilação dos conteúdos trabalhados em sala de aula e buscam-se, incansavelmente, respostas para os fracassos registrados nos documentos e nos tantos discursos da escola. Os fenômenos modernos - e os antigos - que assolam a escola são objetos de pesquisa, quase sempre problemas de difícil solução. Um dos pontos cruciais passa pelo processo de aprendizagem-ensino⁴⁵ (ou *aprendizagemensino*), um processo único e com duas faces.

Ensinar, ou melhor, o processo de aprendizagem-ensino pode ter horizontes maiores se pensado pela ótica da psicanálise que opera pela ética do bem-dizer:

[...] não se resume a absorção operatória de conteúdos depositados pelo professor no ato de ensinar seu aluno, mas na possibilidade de fazer emergir neste aluno, em momentos precisos deste processo, o sentido engendrado do que pode causar-lhe desejo. Para aprender,

⁴⁵ Opto, nesta tese, pelo significante aprendizagem-ensino, composto, tendo em vista que aqui ele diz o que pretendo bem melhor do que usado como processos diferenciados, o de aprender e o de ensinar. Vale explicar, também, o uso da expressão trazendo como primeiro significante *aprendizagem*, diferentemente da expressão usual (ensino-aprendizagem). Neste caso, “aprendizagem” vem antes por convicção epistemológica de que a aprendizagem, de fato, vem antes do ensino, pois para ensinar é preciso ter aprendido antes. Diferente da transmissão, o ensino pressupõe um conteúdo apreendido. Sobre isso, Nilda Alves e Inês Barbosa (2012) já escreveram e cunharam as neo-expressões *aprendizagemensino* e *aprenderensinar*, usadas em seus textos, visando superar as dicotomias e separações entre elementos e expressões que são naturalmente interligadas.

o sujeito aluno deve colocar-se no lugar de sujeito barrado, desejante, tocado por uma pulsão con-vocante, no sentido de encontrar, ao longo da sua trajetória formativa, um objeto que cause e dê sentido à sua formação (ORNELLAS in ORNELLAS, 2016, p. 137-138).

Larissa Ornellas, acima referenciada, levanta a discussão sobre a educação psicanaliticamente orientada em seu texto *por uma educação psicanaliticamente orientada*, ponderando a necessidade de se pensar uma escola que enxergue o aluno enquanto sujeito do desejo, no qual podem ser impressas marcas de uma educação que leva em conta seu lugar de sujeito e que seja produtora de um saber que não desconsidera o inconsciente. A autora afirma que a psicanálise pode contribuir com a educação, sem mesmo ser necessário que uma invada o espaço da outra; basta que exista abertura e diálogo entre ambas em prol de uma educação que consiga enxergar o singular no coletivo.

Se a psicanálise atua pela ética do bem-dizer para fazer circular a palavra, na educação esta posição pode e deve também ser tomada. Há que se considerar, tal como na psicanálise a partir de Lacan, o lugar deste terceiro termo; ele destacou, na psicanálise, este caráter triangular e não dual; triangular porque nesta relação haverá sempre esta referência a um outro lugar, aquele do inconsciente, independente do nome que o designe; sem ele, impossível pensar a psicanálise. Basta que se entenda que a educação também é triangular, pois entre o par professor e aluno haverá sempre a ação de um terceiro, que será o inconsciente, que se faz representar pelo objeto a ⁴⁶, causa de desejo.

Hoje é possível ao professor perceber que este terceiro opera no campo da educação, o que falta ainda é a educação entender este lugar que marca o sujeito na sua unicidade, com respeito ao desejo e à diferença. No entanto, paira o perigo de que se entenda a psicanálise como uma fórmula a ser aplicada à educação para fazer desta uma “educação inovadora”, com possíveis manuais de operação, o que a fadaria ao insucesso; ou adotar a psicanálise como uma metapsicologia que teria respostas prontas para dar ao campo da educação.

⁴⁶ Para Lacan, o objeto a representa a falta constitutiva do sujeito. Objeto causa do desejo que engendra a eternização do desejo pelo deslocamento de um significante a outro significante.

Há que se pensar uma escola que caminhe pela ética do bem-dizer, autorizando fala e escuta, que são possibilidades dadas ao sujeito de se expressar, não apenas de “dizer o bem”, mas dizer *nas* e entre *as* palavras, numa cadeia metafórica e metonímica, de significantes e significados. Segundo Larissa Ornellas, a escuta na escola “deve ser atravessada pela ética do bem-dizer, a mesma que norteia a palavra que um analista oferta ao seu analisante a fim de que ele elabore a causa do seu sofrimento” (ORNELLAS in ORNELLAS, 2016, p. 139), entendendo que a ética do bem-dizer implica uma posição discursiva do professor em relação ao aluno, no sentido de lhe devolver uma questão levantada e fazê-lo repensá-la por um viés implicativo, o que permite transformar o conteúdo aprendido em algo que produza sentido, que leve a uma implicação subjetiva.

O que se busca hoje é a construção de uma escola nova, erguida com tijolos sólidos e permeáveis à escuta do sujeito da educação; um espaço no qual se permita à psicanálise trazer sua contribuição, sem que uma se sinta pela outra invadida ou violentada, mas aceita do ponto de vista de um saber que, pela ética do bem-dizer, pode acrescentar ganhos, vantagens, propiciando “uma escuta que produza efeitos de circulação da palavra, condição para o exercício da subjetividade” (ORNELLAS in ORNELLAS, 2016, p. 139). Para tanto, o processo de transformação precisa acontecer naquele sujeito, figura primordial no campo da escola: o professor.

Mas, a questão que se apresenta ao professor quando se fala nesta nova formação, esta que se propõe a transcender o tradicional, é o *como* processar esta mudança. A proposta é possibilitar ao professor novas leituras, novas escutas e o percurso da própria análise; serão estes dispositivos que articularão o professor para este novo modelo de escola: a de orientação psicanalítica; sobre isso, defendemos a proposta de uma escola psicanaliticamente orientada, conforme será discutido a seguir.



Imagem de domínio público

PASSE IV
POR UMA EDUCAÇÃO PSICANALITICAMENTE ORIENTADA

*Na mitologia Grega, Sila e Caríbdis são dois monstros imortais que aterrorizam as águas estreitas percorridas pelo herói Odisseu/Ulisses, na Odisseia de Homero, Livro XII. De um lado Sila, pronta para devorá-lo, e de outro, Caríbdis, esperando que se desvie de Sila para abocanhá-lo para suas águas profundas. Não se mostrava entre estes dois uma outra saída.*⁴⁷

A escola deste novo milênio traz algo de novo, que é a preocupação com os rumos da educação caso continue desta forma que parece ter sido perpetuada: uma educação que, quase sempre, prima pelas técnicas, a despeito da qualidade das relações que na escola se tecem. Tal assunto tem sido tema de diversas investigações científicas cujo foco maior vem sendo o sujeito, suas relações e suas formas de estar dentro deste processo educativo, seja do lugar de professor ou de aluno. Dentre os contemporâneos, há Maria de Lourdes Ornellas, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), que orienta dissertações e teses que trazem para a berlinda o mal-estar docente, a angústia do professor, a inibição da aprendizagem do aluno, dentre outros temas correlatos que marcam este sintoma da escola atual; em São Paulo, na USP (universidade de São Paulo), Leny Mrech se debruça sobre estudos que articulam, também, a psicanálise e a educação, assim como Rinaldo Voltolini nesta mesma universidade. Na Universidade Federal de Minas Gerais (na FAE) Pereira vem se empenhando nas discussões acadêmicas que envolvem a mesma temática: a escuta ao sujeito, o mal-estar docente, a autoridade na escola, assim como Mônica Rahme, Pedro Godilho e outros mais. Na UFOP (Universidade Federal de Ouro Preto, Margarete Diniz faz as mesmas articulações entre os dois saberes, psicanálise e educação, assim como outros pesquisadores que tem inspirado novos investimentos nesta área.

A aproximação do saber psicanalítico com as discussões e a prática educativa tem como proposta pensar a escola e seus sujeitos (professores e

⁴⁷ Resumo do mito de Sila e Caríbdis, da mitologia grega. No texto de Freud, a escrita do termo Sila inicia-se com S, porém há uma variação nos diversos textos que relatam o mito, sendo que em grande parte está grafado com C inicial (Cila). Opto, aqui, por utilizar a grafia usada por Freud.

estudantes) e os sintomas que emergem desta relação na contemporaneidade, frente a uma escola de caminhos e metas estreitos, cuja missão tem sido formar integralmente os sujeitos para o exercício da cidadania, sem reconhecer a existência de um sujeito do inconsciente. É neste ponto que o saber psicanalítico se torna fundamental entre os sujeitos do espaço escolar enquanto elemento formador de uma prática que opere para além do objetivo de adaptá-los a uma ordem social.

A escola atual, em grande parte, não tem se esforçado para harmonizar o desenvolvimento social da criança com seus desejos e anseios pessoais; a prioridade está no atendimento do que a sociedade espera desta criança e até mesmo do que espera da família desta criança em relação à sua formação educativa. As expectativas são depositadas na condição que o sujeito tem de renunciar ao gozo, sendo este seu atestado de adaptação ao processo educativo. Sobre isso, Millot (1987) resgata “o problema exposto por Freud ao nível da civilização, o de conciliar as exigências egoístas do indivíduo com as da renúncia imposta por aquela” e diz que este é o mesmo que “a educação tem que resolver concretamente: conciliar o desenvolvimento da criança em direção à civilização com a manutenção de sua capacidade de ser feliz” (1987, p. 11). A autora também lembra que, para Freud, civilização é praticamente um sinônimo de renúncia ao gozo, como ele mostra no seu texto *Totem e Tabu* (1913-1914), com o relato do mito do pai da horda primeva, texto em que ele resgata o mito que instaura a Lei do incesto a partir da morte do pai. Em *Totem e Tabu*, o pai da psicanálise conta da existência de uma grande tribo na qual o pai soberano, todo poderoso, é morto e canibalizado pelos filhos que não aprovam seus atos. Matando e comendo o pai, como forma de incorporá-lo, os filhos teriam então todas as mulheres do clã para si, mas assim não foi feito. A morte do pai instaurou a Lei. Conta o mito relatado por Freud, em *Totem e Tabu*, que os filhos do pai tirano e violento, que viviam sob seu controle e repressão sexual, um dia forma expulsos da tribo pelo pai, pois tornando-se adultos ofereciam risco para seu poder absoluto sobre as fêmeas. Relata Freud:

Certo dia, os irmãos que tinham sido expulsos retornaram juntos, mataram e devoraram o pai, colocando assim um fim à horda patriarcal. Unidos, tiveram a coragem de fazê-lo e foram bem-sucedidos no que lhes teria sido impossível fazer individualmente.

(Algum avanço cultural, talvez o domínio de uma nova arma, proporcionou-lhes um senso de força superior.) Selvagens canibais como eram, não é preciso dizer que não apenas matavam, mas também devoravam a vítima. O violento pai primevo fora sem dúvida o temido e invejado modelo de cada um do grupo de irmãos: e, pelo ato de devorá-lo, realizavam a identificação com ele, cada um deles adquirindo uma parte de sua força. A refeição totêmica, que é talvez o mais antigo festival da humanidade, seria assim uma repetição, e uma comemoração desse ato memorável e criminoso, que foi o começo de tantas coisas: da organização social, das restrições morais e da religião (FREUD, 1912-1913/2006, p. 102)

Funda-se, a partir dessa passagem ao ato, a culpa e se estabelecem regras para o convívio social. Os machos renunciam às fêmeas da tribo, mesmo que tivesse sido para possuí-las que mataram o pai. Contudo, este pacto civilizatório entre os irmãos parricidas foi frágil, pois persiste o desejo de ocupar o lugar interdito do pai assassinado. E assim, segundo este mito, a repressão é a base da vida civilizada, a base da cultura. E é com esta mesma base, partindo da lei da repressão das pulsões, que se vê a escola sobreviver e reproduzir os sujeitos neuróticos.

É natural que as instituições educativas tentem educar a partir de uma ética que visa, antes de outra coisa, atender a uma proposição social de adaptação à uma civilização ou cultura pela via da repressão; educar pela renúncia ao gozo. Uma ética que exige do sujeito abrir mão do seu desejo pessoal para agir pelo bem-estar social. Assim como o processo civilizatório, a educação cumpre seu papel desde a mais tenra idade do sujeito, no seio da família, e a *posteriori*, na escola, que é o de ensiná-lo a conter suas pulsões.

Apesar de grande parte das discussões contemporâneas que entrelaçam psicanálise e educação estarem apoiadas nas obras de Freud, sabe-se que ele não se ocupou da educação, embora não se tenha esquivado de fazer pontuações singulares sobre o tema, inclusive observando que as crianças se tornaram objetos relevantes nas pesquisas psicanalíticas, chegando a substituir os neuróticos com os quais a psicanálise iniciou seus estudos (FREUD in AICHHORN, 2006). A criança não se torna apenas objeto de estudos nas pesquisas psicanalíticas, tornam-se também sujeitos da análise. Foi com a análise de crianças que a contribuição da psicanálise à educação deixou de ser unicamente teórica. Na verdade, da mesma forma que Freud julgava a civilização, o fez com a educação, entendendo as duas

como dispositivos repressores do sujeito; sobre a civilização ou cultura, Freud ocupou-se largamente para discorrer sobre outros temas, como as neuroses, mas quanto à educação, ele esquivou-se de profundas ou prolongadas discussões.

Pensar a psicanálise no campo da educação significa entender a necessidade de reformulação das ações formativas dos professores, nas quais os estudos sobre as subjetividades precisam ser aprofundados, assim como a escuta a estes sujeitos em seu processo de formação; a proposta é sensibilizá-los pelo estudo teórico e pela vivência analítica para uma escuta diferenciada à escola e ao sujeito. Se a civilização precisa de profissionais educadores na condição de apoio para a formação da criança/sujeito dentro de um perfil adequado ao que a sociedade espera, entende-se que é necessário que estes mesmos profissionais possam ter uma orientação no sentido de acolher o sujeito com um nível maior de informação e menor de coibição, para que gozem no lugar que ocupam em sua constituição. No entanto, o que se tem como primeira opção de educação é uma escola que poda e limita o gozo do sujeito, impondo-lhe conteúdos, formas, normas e regras; uma instituição que tem como objetivo adequar os sujeitos a uma forma predefinida e que tem como parâmetro e prioridade o atendimento à necessidade social.

Em contrapartida, tem-se a psicanálise que se ocupa do sujeito e de seus sintomas, mas que na contemporaneidade marca sua presença na escola ao tomar para si uma preocupação com aqueles que fazem parte desta instituição, investindo nas tantas investigações sobre o mal-estar do professor, sobre os sintomas do aluno que não aprende e sobre o declínio da autoridade na escola e da escola, buscando meios para que esta perceba seus atores enquanto sujeitos do inconsciente.

Se a primeira fecha e limita o aluno/sujeito, exigindo que o mesmo abdique do seu desejo pessoal de felicidade em prol de um coletivo, a segunda abre a possibilidade deste mesmo aluno entender-se com os seus desejos dentro de sua relação pedagógica. A primeira proposição é a que está posta socialmente, uma escola que atende ao social exclusivamente, formadora de sujeitos neuróticos/obsessivos. A segunda propõe a soberania do desejo do sujeito.

Estas duas proposições são extremistas e podem ser formadoras de frustrações, o que demanda a arquitetura de uma nova proposição, imaginando, ainda assim, que esta possa apenas atenuar os traços de frustração, tendo em vista

o enraizamento das propostas de adaptação dos sujeitos pela ação da escola. Cabe uma decisão pautada no bom senso, é o que diz Freud com a metáfora de Sila e Caribdis.

Millot reforça que “Freud gostaria de ver fundar-se uma nova educação: deixar a via aberta ao reconhecimento dos desejos”. Não se pensa em fundar uma pedagogia analítica, já que a educação e a psicanálise atuam por vias diferentes, mas isso não exclui a possibilidade de uma educação orientada pelos construtos em que se apoia a psicanálise, especialmente quando o educador orientado neste sentido se der conta do alcance de suas ações e, acima de tudo, quando puder definir os limites de sua própria atuação.

Sobre aqueles que “estão empenhados na educação”, Freud (1925/2006, p. 343) diz que “[...] se um deles aprendeu a análise por experimentá-la em sua própria pessoa, e está em posição de poder empregá-la em casos fronteiros e mistos, a fim de auxiliá-lo em seu trabalho, obviamente deverá ter o direito de praticar a análise”. Em “O interesse educacional da psicanálise” Freud confirma que é preciso conhecer a mente da criança para poder educá-la, e diz que os adultos, na sua amnésia infantil, tornaram-se estranhos à infância (FREUD, 1913/2006, p. 224). Só os educadores que conhecem a psicanálise serão capazes de entender a importância da sexualidade infantil, assim como o complexo de Édipo, o narcisismo, a curiosidade sexual e não reprimir duramente estes impulsos, pois saberão que reprimir não controla nem elimina o impulso, mas frustra o sujeito e o torna passível de doenças nervosas na fase adulta.

Kupfer (1999) fala da educação terapêutica e levanta a questão sobre os princípios da educação:

A Educação Terapêutica foi concebida para fazer face aos desafios da clínica da psicose infantil. Uma leitura atenta de seus princípios fará, porém, pensar o seguinte: não deveriam ser esses os princípios para qualquer ação educativa? Não é a criação de bordas no real que os pais se dedicam quando se põem a transformar seu pequeno infans em um sujeito? Não é visando à construção de um sujeito da escrita que um professor deveria alfabetizar? Não é comemorando aniversários, festas juninas e ensinando as crianças as artes como ‘estilos de obturação da falta do Outro’ que qualquer escola deveria organizar-se? Fazer educação não é, em resumo, o mesmo que fazer Educação Terapêutica? (1999, p. 25).

Neste caso, Kupfer (1999) refere-se a uma Educação Especial psicanaliticamente orientada para pontuar que se é possível pensar neste modelo de educação para um segmento, é possível pensá-lo no todo.

A mesma autora, em outra obra (1995, p. 97), afirma que o educador que se inspira em ideias psicanalíticas acaba por renunciar “a uma atividade excessivamente programada, instituída, controlada com o rigor obsessivo” e fatalmente “aprende que pode organizar seu saber, mas não tem controle sobre os efeitos que produz sobre seus alunos”. Ou seja, ele entende e aceita que estão em ação dois inconscientes e que são estes inconscientes que fundam o lugar do aluno como aprendente e o do professor enquanto figura de autoridade.

4.1 PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO

A proposta primordial da educação é formar homens, adaptando-os a uma estrutura social preestabelecida. Ela pretende que entre professor e aluno exista uma relação e que esta seja ideal, adequada, complementar para o par; ou seja, pretende romanticamente que o aluno “complete” o professor-sujeito em seu exercício profissional, preencha suas faltas e seja objeto de seu desejo e que este seja um dos caminhos para educá-lo. No discurso comum, fala-se do dom de ser professor, do amor como elemento que move a prática docente e do papel do professor na construção de um mundo melhor.

Do outro lado está o aluno-sujeito, aquele para quem tudo é preparado, planejado dentro de uma lógica que contempla a ética do bem, a formação do sujeito para atender às expectativas sociais. O aluno é o receptáculo do saber do professor, cujo vazio deve ser preenchido nos processos de aulas; espera-se, também, que ele veja no professor o modelo de adulto idealizado, aquele que deve ser seguido, o que tudo sabe, capaz de ensinar, de dividir sua bagagem de conhecimento. Gera-se sobre o professor a grande expectativa de ser ele a salvação do mundo ou, no mínimo, da escola, enquanto provedor de saberes que formarão os sujeitos eticamente, para além dos saberes conteudistas definidos pelos currículos dos cursos. Do aluno, espera-se uma conduta compatível com a missão

e os valores da instituição, especificamente aquilo que está escrito nos documentos; acredita-se na possibilidade de uma relação perfeita entre o par e que o saber de um será passado para o outro e que para que isso aconteça, basta que o aluno adapte-se às normas instituídas. A psicanálise, no entanto, vem mostrar que a relação pautada neste desenho de educação está fadada a inibição, pois carregará sempre as marcas da incompletude do sujeito, da falta estrutural e estruturante. O que este saber propõe não é que se pense uma educação reestruturada pela psicanálise, mas que se possa fazer uma educação profilática a partir das bases de conhecimento dos professores, algo que se impõe naturalmente na ação do professor que conhece os processos de estruturação do sujeito. Enquanto prevenção, Freud (1933, p. 182-183) aponta que se professores e pais tiverem vivido a experiência da análise, “[...] além de lhes deverem compreensão interna (insight) das falhas havidas na sua própria educação, tratarão seus filhos com melhor compreensão e lhes pouparão muitas coisas de que não foram poupados”, encontrado um caminho entre Sila e Caríbdis, que possibilite um processo educativo com um mínimo de frustração.

A tarefa da educação é “tornar as crianças o mais sadias e capazes de trabalhar que for possível [...] não é desejável, sob qualquer ponto de vista, que as crianças sejam revolucionárias” (*idem*). Freud concorda que educar sem impor limites é da ordem do impossível, e é preciso educar balizando os limites, as permissões, a liberdade e as coerções. Impossível pensar a escola sem limites, a civilização sem mal-estar (Milot, 1987, p. 125).

Sabe-se que a psicanálise não é toda e menos ainda se poderá dizer que ela seja a única saída para a educação neste novo milênio, mas entende-se que é urgente que se busque um modelo alternativo para a educação que contemple a formação do aluno/sujeito, respeitando seu lugar de sujeito do desejo. São muitos os que acreditam que ser professor é cumprir um sacerdócio e, muitas vezes, que sua função é dar conta de uma maternidade, confundindo os papéis dos educadores e desconfigurando a prática que, indefinida para alguns, os faz algumas vezes censurar e reprimir além do necessário, assim como o contrário: ceder, por medo de errar, diante dos tantos discursos psicológicos que invadem a escola. Segundo Bacha (in MRECH, 2005, p. 121), “educar é sempre um choque constante”, um

choque de atos e posições de professores que buscam desvelar seus lugares no ofício docente, cuja intenção é educar, tarefa dura atravessada pelo impossível, na qual as formações do inconsciente operam do seu jeito.

4.2 ATO PEDAGÓGICO

Este ato estaria pautado em uma relação? No texto “A relação professor-aluno não existe: corpo e imagem, presença e distância”, o professor dr. Rinaldo Voltolini faz, no título, uma relação com o aforisma lacaniano “a relação sexual não existe” e diz:

[...] que a relação sexual não exista, segundo aforisma de Lacan, presente ao longo de toda sua obra, é a condição para que os laços sociais existam, ou seja, que não haja equação exata entre o sujeito e o objeto de sua satisfação é o que impulsiona o sujeito na direção do outro com quem espera suplementar a falta que ele herda desta inadequação ao objeto. Se o objeto lhe for apresentado como portando os contornos de seu desejo ele é induzido a iludir-se com o fato de que este lhe completa resultando em um desinteresse pelo outro (que, de todo modo, é aquele que é sempre o inferno segundo a conhecida fórmula sartreana) (VOLTOLINI, 2007, p. 134).

Segundo o autor,

[...] dizer que a relação professor-aluno não existe indicando o engodo de uma relação assim abstrata, ideal, tal como prescrita nas teorias pedagógicas atuais, é a condição de possibilidade para que existam relações entre professores e alunos reais, relações estas sempre marcadas pela incompletude e pelo impossível (VOLTOLINI, 2007, p. 122).

Porque estas relações pretendem ser de completude; o imaginário social e pedagógico espera que um preencha o outro e se estabeleça uma relação de plenitude e satisfação. Na escola real, aquela na qual chega o professor formado no romantismo desta completude, existe o sujeito barrado que não faz sequer o semblante do aluno apresentado nas teorias da academia. “A relação professor-aluno, assim como a relação sexual, não existe porque sua ambição, pelo menos no discurso pedagógico hegemônico, é a complementaridade que ela pretende inscrever entre os dois polos (VOLTOLINI, 2007, p. 134).

De acordo com Kupfer (2000), em *Freud e a Educação: o mestre do impossível*, a relação pedagógica não está pautada essencialmente na transmissão dos conteúdos pedagógicos, mas se afirma na qualidade da relação afetiva que se processa e se estabelece entre dois sujeitos: professor e aluno. Ou seja, a autora esclarece que esta relação (pedagógica) está para além de instruir e adaptar, transcende a questão conteudista. Em outro momento, Kupfer reafirma tal fala dizendo que a educação é “sobretudo uma prática de constituição do sujeito em sua singularidade e em sua peculiar e desejante interpretação do mundo” (GAVIOLI e KUPFER, 2011, p. 274). Frente a uma sociedade líquida⁴⁸ cujas formas são definidas a partir do contexto, pensa-se na constituição deste sujeito-aluno dentro de uma escola de formatos diversos, fluidos e nem sempre com tempo adequado para o estabelecimento de relações. Os sujeitos singulares são marcados desde cedo pela acentuação da falta, especialmente ao se constatar a celeridade dos encontros e das relações.

No campo da escola, tanto professor quanto aluno vivenciam um excesso de encargos e compromissos que, inevitavelmente, dificultam uma possibilidade de aproximação e relacionamento senão o estritamente indispensável para o bom funcionamento do procedimento de aulas, ficando os processos subjetivos à margem da proposta educativa. Não raro, vê-se o professor questionar sobre qual de fato é seu lugar e posição na vida do aluno e da escola, frente à diversidade de objetivos e os tantos obstáculos que se impõem para sua execução.

É possível dizer que boa parte dos professores sentem que já não são os mestres de outrora; a escola do Século XXI já não é aquela cujas relações pareciam sólidas, na qual o professor encarnava a figura do mestre. Percebe-se na sociedade uma escola criadora de alunos inibidos em sua aprendizagem seja por esta ou por outras perspectivas. Escuta-se o discurso do milênio sobre o mal-estar docente e seus tantos indicadores, mas constata-se também a existência de um professor resistente e que vive afetos prazerosos e desprazerosos em seu fazer docente.

Dizer que educar está no campo do impossível é constatar que isso demanda uma relação e respostas que não são previsíveis, surpreendendo e colocando os sujeitos frente ao inesperado, desestruturando e desequilibrando o

⁴⁸ Expressão utilizada por Bauman em *Modernidade Líquida* (1998).

que pensavam ser verdade. Esse impossível atravessa as relações de uma escola que tem *grade* curricular, que nomeia seus assuntos como *disciplina* e que chama de *recuperação* as novas oportunidades que devem ser dadas ao aprendente. Como aprender se a regra é *não* escutar o desejo do outro e apenas supostamente ensinar e, este outro, supostamente aprender e se controlar? Como fazer uma educação possível dentro de uma escola que vive este modelo há séculos e que parece que não aceita repensá-lo? Se for entendido que a função da escola é adaptar os sujeitos, a despeito de sua subjetividade, será possível pensar uma modificação; dentro deste padrão atual em que não se reconhece/admite a subjetividade do aluno, seus desejos e sua forma de manejar a própria educação, esta não apenas será um dos três *métiers* impossíveis (governar, educar e curar), pontuados por Freud, mas ocupará, também, o lugar de uma profissão em crise.

Inevitável mal-estar, inevitável inquietação apossa-se da escola e do professor. Em seu texto *Uma aprendizagem do desaprender – o entusiasmo da invenção*, Jorge Forbes (2005, p. 160) fala de uma “inquietação que não é a mais comentada: a nossa, dos educadores, psicanalistas [...] e demais *profissionais do incompleto*⁴⁹”. A despeito desta fala, o professor parece buscar, de forma romântica, fazer um par de completude com o aluno; o aluno, por sua vez, supõe haver no professor o que lhe falta e isso estabelece entre eles um laço⁵⁰ transferencial que tem bases nos seus inconscientes. Quando o professor se der conta que o inconsciente se mostra no processo educativo e faz parte dele, que cada sujeito é único e tem demandas exclusivas, furos que são só seus, ele próprio estará apto para entender sua dificuldade em controlar o outro e as respostas às suas ações educativas. Entre este par, a transferência é uma manifestação do inconsciente que, se conhecida pelo professor, pode ser manejada a favor do processo. No entanto, a transferência por si só não garante o sucesso educativo.

A transferência, antes exclusiva da psicanálise, foi indicada por Freud como forte contribuinte para o processo educativo; quando há a transferência e o

⁴⁹ Os profissionais do incompleto partem de uma desarmonia fundamental entre o homem e o mundo – aquilo que Freud chamou de castração – sem remédio, a não ser a invenção, em um eterno descompasso e mal-entendido (FORBES, p.160)

⁵⁰ A transferência é o que testemunha que há um laço, não entre dois, intersubjetivo, posto que a noção de laço em Lacan não pertence a uma lógica intersubjetiva. A transferência testemunha o laço porque ela captura dois num mesmo discurso (VOLTOLINI, 2007, p. 135).

professor sabe manejá-la a seu favor, pensando o campo da educação, o desejo do aluno tende a aparecer e isso favorece a aprendizagem e o ensino, que são alguns os objetivos da escola.

A instituição escolar que se tem hoje prima por uma educação que propõe preparar os sujeitos para uma ordem social que atende ao sistema; educar significa moldar o estudante para o atendimento à uma necessidade pública, a despeito de suas necessidades mais íntimas. Este tem sido, ao longo dos anos, o papel da educação; ali o estudante vem sendo discutido como um sujeito de direitos e deveres. Chega então, ao universo da escola, a discussão sobre os construtos da psicanálise, esta que compreende o sujeito como constituído pela falta e cuja ética pauta-se no desejo. Sem desvalorizar os méritos de uma ou supervalorizar a aplicação da outra, entende-se que o processo educativo no campo da escola assumiria um outro desenho a partir de uma articulação entre os dois saberes, a psicanálise e a educação, com vistas a uma terceira saída que seria o enlaçamento que constitui a prática de uma educação psicanaliticamente orientada.

Esta seria a proposta de educação praticada por pais e professores que estudam a psicanálise e possibilitam ao aluno/sujeito a expressão do desejo dentro de uma atitude ética, fazendo assim com que se abram as portas para uma educação possível.

4.3 ENTRE SILA E CARÍBDIS

A discussão atual sobre uma educação psicanaliticamente orientada pauta-se, principalmente, na formação dos educadores, haja vista que são eles que praticam o processo de educação escolar que é reconhecido como um mal necessário para as crianças. Pais e professores que experimentam a análise pessoal tornam-se mais preparados para escutar o outro; a vivência da psicanálise organiza o professor para o processo educativo embasado pela ética do desejo, o que é um ganho. Na escola, cabe a este professor a função de educar, mas buscando uma

passagem segura entre Sila e Caríbdis⁵¹, não se permitindo corromper por uma que se coloca em um polo que visa muito mais o social, nem se deixar enamorar demais por outra cujo polo foca fortemente no sujeito do desejo; não se deixar ser abocanhado por uma nem se afogar na outra, devendo decidir entre o interferir e frustrar, e o não-interferir e igualmente frustrar. Este é um impasse na educação de crianças (FREUD, 1933/2006, p. 101). Reprimir ou liberar, eis a questão de difícil decisão, já que não se tem a medida. Sobre isso Freud ainda discorre na Conferência XXXIV (Explicações, Aplicações e Orientações) ao falar sobre a educação:

A criança deve aprender a controlar seus instintos. É impossível conceder-lhe liberdade de pôr em prática todos os seus impulsos sem restrição. Fazê-lo seria um experimento muito instrutivo para os psicólogos de crianças; mas a vida seria impossível para os pais, e as próprias crianças sofreriam grave prejuízo, que se exteriorizaria, em parte, imediatamente, e, em parte, nos anos subsequentes. Por conseguinte, a educação deve inibir, proibir e suprimir, e isto ela procurou fazer em todos os períodos da história. Na análise, porém, temos verificado que precisamente essa supressão dos instintos envolve o risco de doença neurótica. [...] (FREUD, 1933/2006, p. 101)

Se a educação não cumpre o seu papel, torna impossível a vida dos pais e causa ainda prejuízo à própria criança; se exerce seu papel à risca, cria risco de formar sujeitos neuróticos. Cumpre descobrir aquilo que Freud chamou de ponto ótimo:

Assim, a educação tem de escolher seu caminho entre o Sila da não-interferência e o Caríbdis da frustração. A menos que o problema seja inteiramente insolúvel, deve-se descobrir um ponto ótimo que possibilite à educação atingir o máximo com o mínimo de dano. Será, portanto, uma questão de decidir quanto proibir, em que hora e por que meios. [...] Uma simples reflexão nos diz que até agora a educação cumpriu muito mal sua tarefa e causou às crianças grandes prejuízos. Se ela descobrir o ponto ótimo e executar suas tarefas de maneira ideal, ela pode esperar eliminar um dos fatores da etiologia do adoecer - a influência dos traumas acidentais da infância (FREUD, 1933/2006, p. 101)

Nesta conferência, Freud fala da relevância de o professor saber o que proibir, o quanto proibir e como proibir, e isso será pautado numa formação que o

⁵¹ Ultrapassar Sila e Caríbdis significa, figuradamente, ter coragem para ultrapassar qualquer dificuldade. Na Odisseia, Odisseu só consegue retornar a Ítaca depois de passar por Sila e Caríbdis.

prepare para tal; este é um ponto fundante que pode fazer avançar a escolha por essa terceira via. Freud (1933/2006) ainda afirma algo que atravessou o século:

Se considerarmos agora os difíceis problemas com que se defronta o educador – como ele tem de reconhecer a individualidade constitucional da criança, de inferir, a partir de pequenos indícios, o que é que está se passando na mente imatura desta, de dar-lhe a quantidade exata de amor e, ao mesmo tempo, manter um grau eficaz de autoridade -, haveremos de dizer a nós mesmos que a única preparação adequada para a profissão de educador é uma sólida formação psicanalítica (1933/2006, p. 147-148).

Ou seja, diante do não-saber as medidas certas na educação, até onde dar e até onde segurar a corda, a ignorância sobre a baliza exata entre a quantidade de amor e autoridade a se disponibilizar para o aluno, o professor se sente enclausurado com grandes problemas na mesma cela. A psicanálise seria um dispositivo para auxiliar o professor na sua conduta pedagógica a partir de uma formação psicanalítica, se desejar. Assim, não seria exatamente à criança que se destinaria a análise, mas aos professores (e também aos pais); estes deveriam (re)conhecê-la por praticá-la e por estudá-la durante seu processo formativo docente. “A análise de professores e educadores parece ser uma medida profilática mais eficiente que a análise da própria criança [...]” (FREUD, 1933/2006, p. 148), já defendia Freud. Educadores (professores e família) bem orientados e analisados formarão de maneira eficiente os adultos de amanhã. É nesta assertiva que se assenta a consigna “educação psicanaliticamente orientada” que nomeou o texto de Larissa Ornellas (2016) no volume 4 da coletânea *Entre-linhas: Psicanálise e Escuta: por uma educação psicanaliticamente orientada*.

Ao contrário da ética da psicanálise, a educação tem como fim formar ou transformar o sujeito, limitando-lhe a palavra, o espaço, dando-lhe uma marca pré-pensada, já desde cedo definida. De certa forma, educar é formatar o sujeito, ensinar o controle de seus instintos e de suas pulsões, oposto ao que propõe a psicanálise, que se orienta pela ética do desejo.

A tese da educação como caminho de adaptação se contrapõe à tese psicanalítica; na educação, significa reprimir no sujeito o seu desejo. Bacha lembra que “[...] para ensinar (e assim simplesmente realizar aquilo que, supostamente, seria sua função) o professor tem de travar verdadeira batalha com

os alunos” (BACHA, 2003, p. 180-181), o que suscita a pergunta: para que tudo isso? A autora compara o professor ao mercador de brechó, ou de sebo, uma vez que o que ele traz para a sala de aula são antiguidades (ou quinquilharias) que, provavelmente, tem seu valor; mas valor de que? O que interessa ao aluno?

A função da educação é ensinar e este é o papel do professor; resta saber o que o aluno quer aprender e como pode fazer isso com prazer. Bacha (2003) ainda diz que

Se a inserção do sujeito na cultura exige uma certa dose de sacrifício individual, a adaptação aos próprios limites frustra e gera rancor, se a entrada na escola constitui um traumatismo como pretende a tradição analítica, é também a escola que pode – ou não – oferecer um antídoto para o seu veneno [...] (BACHA, 2003, p. 182).

Este antídoto é de fácil aquisição, pois supõe que se imprima na formação docente uma certa dose de conhecimentos sobre a estruturação do sujeito, num embasamento psicanalítico de duplo teor: o prático e o teórico, já que não é suficiente o aprofundamento teórico frente ao desconhecimento da prática e vice versa. É necessário que a escola trabalhe na construção de um sujeito e o aceite com suas marcas próprias, subjetivas.

Quando a escola, em vez de oferecer seus conhecimentos como possibilidade de elaboração das marcas identificatórias as recusa e desvaloriza, traz, como Pandora, as dificuldades (de aprendizagem) na sua caixa. Estas certamente seriam reduzidas se a escola trouxesse os afetos e interesses pessoais, seus personagens [...] e seus desafios para fazê-los se encontrar com a história, a geografia, o português e tudo aquilo que se pretenderia transmitir via escolarização (BACHA, 2003, p. 182-183).

A autora fala da escola real, esta que produz as caixinhas-surpresa recheadas das dificuldades que se instalam nos sujeitos cujos desejos não são escutados. Esta é a escola que tem a técnica e o método como protagonistas, em detrimento de trabalhar a falta, o desejo e a escuta.

Pensar uma educação psicanaliticamente orientada é direcionar o olhar e a escuta para os sujeitos que ali (con)vivem. Para a escuta da criança, faz-se necessário que ela se torne não apenas o assunto do qual se fala, mas o sujeito com quem se fala, a quem se indaga e de quem se escuta e, para isso, o professor deve

ser preparado, pois emergirão sujeitos que não são vistos “a olho nu”, ou seja, mostram-se apenas no que é manifesto. Neste sentido, Lourdes Ornellas (2016, p. 23) pontua que a educação é processo atravessado por dois inconscientes abertos que se manifestam em ações e falas.

Para ser um educador, é necessário que o professor faça seu deslocamento do papel de onipotente e se perceba sujeito faltante. Esta é a condição para que ele possa escutar os sujeitos da sala de aula, em suas dúvidas sobre as temáticas discutidas na técnica e em seus desejos articulados às suas faltas. É preciso pensar uma educação com o mínimo de frustração, já que é sabido que esta vai sempre acarretar o vazio e o fracasso, uma vez que não se consegue educar o inconsciente e este estará sempre marcando presença entre professor e aluno. Esta educação com um mínimo de frustração pode ser pensada a partir de uma educação psicanaliticamente orientada, possivelmente o ponto ótimo dito por Freud. Larissa Ornellas contribui com este estudo ao afirmar que

Uma educação psicanaliticamente orientada seria aquela que, inspirando-se em alguns conceitos essenciais da teoria psicanalítica, nos ensinaria que “educar” pode, ainda, ser um verbo de pleno exercício de resgate a uma posição de subversão. Subverter-se a um sistema que se empenha em retirar do sujeito a sua condição de permanente falta-a-ser, não havendo nenhum objeto, fabricado no seu formato mais espetacular e anatomicamente correto, que estaria em medida de preencher ou desvirtuar a condição humana, essencial de ser de linguagem. (ORNELLAS in ORNELLAS, 2016, p. 143).

Ou seja, é preciso se aceitar a educação como um ofício que não dá conta de tudo, o aluno sujeito como aquele repleto de furos e o professor como sujeito não-todo, a despeito de um sistema que denega estas três condições.

É impossível exigir que, para atuar como professor, o sujeito faça análise, mas é possível se esperar que as atuais discussões sobre a articulação da psicanálise com a educação cheguem a todas as salas de aula e contamine o professor de desejo, que queira experimentá-la e entenda que isso poderá, naturalmente, transformar sua prática. Esta é a possível saída, aquela que urge ser oferecida para que a educação não sucumba às garras do Sila e não se afogue no redemoinho do Caríbdis. Resta esperar que, “contaminados” por este saber, a nova geração de professores possa exercer um processo educativo embasado pela prática

da própria análise e pelos conhecimentos da teoria que a sustentam, em busca do ponto ótimo⁵² citado por Freud: uma educação psicanaliticamente orientada.

⁵² FREUD, 1933/2006, p. 101.



Penelope Reading a Letter from Odysseus - Louis-Jean-F. Lagrenée (1725-1805)

PASSE V

**MÉTODO, MÉTODO, QUE QUERES DE MIM? BEM SABES
QUE COMI DO FRUTO DO INCONSCIENTE**

Nomear o PASSE V parafraseando Jules LaForgue tem fundamento na angústia de viver a pesquisa, assentá-la em um método específico e ter tempo definido para tal, especialmente quando o objeto da pesquisa perpassa a transferência que se estabelece entre um par e as implicações desta transferência em outros processos. Como querer metodologizar o inconsciente?

Como acontece em algumas pesquisas acadêmicas, esta investigação tomou rumos para além do planejado no projeto inicial; seu curso foi um caminho impreciso, sobretudo por se tratar de um estudo sobre sujeitos e suas transferências. O lugar onde se pretendia chegar pôde até ser vislumbrado, mas sem garantia de ser atingido; constata-se que isso se dá, de modo geral, com pesquisas de abordagem qualitativa, já que estas investigam processos subjetivos.

Estabelecer um método para esta pesquisa definiu o caminho a ser percorrido, a despeito de seu objeto apresentar-se como algo a ser revelado na ambiguidade do que se mostra nas repetições, nos lapsos e atos falhos. Por este fato, esta pesquisa não teve outra possibilidade senão a de respaldar-se na psicanálise já que, segundo seu próprio criador disse em *As resistências à psicanálise* (1925), quase um século atrás, ela também se configura como um método de investigação, pois vem sendo usada de forma ampla:

[...] como um procedimento para o tratamento das doenças nervosas, como um método de pesquisa psicológica e como um instrumento auxiliar para o trabalho científico nos mais variados setores da vida intelectual (FREUD, 1925/2006, p. 240).

Isso, afirma o autor, ocorre a despeito das resistências sociais sobre o que é novidade. Ele recorda a “recepção particularmente desfavorável” que foi concedida à psicanálise quando esta começou a ser desenvolvida; ele afirma que, no princípio, a proposta da psicanálise era exclusivamente terapêutica, visando ser um método novo para o tratamento das doenças neuróticas; no entanto, logo em seguida, ela se amplia “para muito além de seu objetivo original”, “[...] atraindo assistentes valiosos e ativos, médicos e não médicos” (idem, p. 240), sujeitos interessados em pesquisas a partir da psicanálise, não obstante a oposição de alguns. Freud pontua, naquele ano de 1925, quando a psicanálise já vinha sendo desenvolvida há cerca de trinta anos (a partir das descobertas de J. Breuer, em

Viena), que as resistências ao método existiam e que, provavelmente, “a luta sobre esta inovação de modo algum está no fim” (FREUD, 1924-1925/2006, p. 240). Mesmo agora, cerca um século depois, é possível se constatar que ela circula pelos meios acadêmicos, mas ainda com olhares enviesados para sua teoria e seus métodos.

Sobre a inserção do debate psicanalítico no cerne das pesquisas majoritariamente sociais (PEREIRA, 2016, p. 71), reconhece-se ser a psicanálise uma valiosa ferramenta para se discutir as singularidades discursivas, assim como os modos de subjetivação dos sujeitos na cultura. De acordo com Pereira, “a psicanálise é patrimônio social e deve ser tomada enquanto tal a fim de contribuir para o aprimoramento tanto desse patrimônio quanto da sociedade em que se encontra”, o que reforça para a educação o direito de usá-la enquanto dispositivo em pesquisas acadêmicas, capturando-a para outro ambiente senão aquele de dois, o *setting*, afirmando-a no coletivo escolar e em outros mais. No entanto, lembra o mesmo autor “que todo método em psicanálise deve encerrar-se em si mesmo”, ou seja, cada caso é único “a fim de não mecanizar a técnica nem universalizar qualquer procedimento que se queira terminal” (idem, p. 72). O autor ainda resgata o texto de Freud (1913/1980) em que este fala da técnica do jogo do xadrez para nos dizer que o início e o fim, como meta, podem até ser planejados, mas será o curso da pesquisa, seu processo e o imprevisível que atravessam as transferências que trarão as possíveis respostas, pois o que se busca, neste método, é a singularidade do sujeito, aquilo que emerge de sua fala, suas repetições sutis e inconscientes. E é isso que torna todo método em psicanálise único (idem, p. 72); não há dúvida que cada um deve trazer seu rascunho prévio, mas o desenho final tem características próprias que, divulgados, servirão de base para a construção de outros rascunhos. Pereira (2016) ainda nos lembra que

[...] a orientação psicanalítica nos ensina que cada um deve inventar sua própria maneira de intervir no real, pois o inconsciente não se reduz a formas preestabelecidas. Cada pesquisador achará seu caminho (PEREIRA, 2016, p. 97)

Assim, ainda que buscando um rascunho que atenda à orientação acadêmica, esta pesquisa desenhou-se a partir do viés psicanalítico.

O teor desta pesquisa remontou à imagem do quadro usado para inaugurá-la: *Penélope lendo uma carta para Odisseu*, de Lagrenée. As duas principais figuras da imagem remetem ao título da tese em tela, frente ao olhar do Pequeno Odisseu que, parecendo apaixonado, escuta Penélope em sua leitura. A ilustração faz rememorar a imagem de alunos embevecidos frente à leitura da professora, dos seus saberes ali mostrados: o de ler, de interpretar e de encantar. A tela mostra ainda uma terceira figura que parece não querer aparecer, mas que faz uma marca na imagem ao segurar o pano da cortina e deixar ver um pouco do que está por trás dela, este mais além da imagem que denota um sentido forte em todo o cenário.

Assim como o terceiro desta imagem aparece e deixa entrever o que se põe por trás do pano, esta pesquisa espera também poder descobrir o que está encoberto, velado nas transferências da escola e que podem, de alguma forma, contribuir para os processos de atuação de professor e aluno.

Inicialmente será apresentado o conceito de pesquisa qualitativa e, em seguida, se discorrerá sobre os dispositivos de orientação clínica⁵³ para depois clarear o que motivou a escolha pelo método e pela construção dos dispositivos adotados. Na sequência, serão expostos os dados do *lócus*, dos sujeitos e o passo-a-passo da pesquisa.

Por trabalhar com a escola e seus principais atores, os construtos da psicanálise serão utilizados objetivando chegar ao sujeito, fazendo-o revelar-se em sua estrutura que, como afirma Pereira, é “a estrutura de um equívoco (lapsos, repetições, fantasias, sintomas, sonhos)” (PEREIRA, 2016, p. 85) que se manifesta pelo inconsciente.

Para seguir na escrita, foi preciso deixar emergir o desejo, a temática, o problema ao qual se deseja responder para, só então, se analisar o contexto e a relevância da pesquisa para o mundo acadêmico; após esta análise, foram escolhidos os dispositivos indicados para tal empreitada investigativa; uma rota inicial foi seguida: desenhou-se a metodologia, mesmo sabendo que no caminho muitas coisas poderiam mudar, e buscou-se uma segurança na pesquisa que,

⁵³ Chamo aqui de dispositivos de orientação clínica justamente os métodos utilizados por autores brasileiros, vinculados ao LEPSI (Laboratório de Estudos em Psicanálise), precisamente Marcelo Ricardo Pereira (Método de Orientação Clínica), Margareth Diniz (Método Clínico) e Sandra Almeida (Análise Clínica das Práticas Profissionais).

segundo Ornellas, “[...] constrói-se no percurso, nas leituras realizadas e no referencial teórico utilizado” (ORNELLAS, 2005, p. 26). As leituras e incursões em outros contextos sedimentou o desejo pelo referencial teórico eleito para esta pesquisa, conforme se mostra a seguir, inicialmente apresentando alguns conceitos de teóricos renomados sobre pesquisa qualitativa.

5.1 PESQUISA QUALITATIVA

A educação é fruto do encontro de dois sujeitos, atravessado por este terceiro, o inconsciente, que permite emergir a transferência. Neste sentido, ela é bem maior do que aquilo que compõe os planos de ensino, os projetos pedagógicos e as aulas bem preparadas pelos professores para seu exercício em sala; é mais do que os projetos que tem em seus objetivos finais promover a aprendizagem dos alunos. É maior, pois abarca tudo o que foi aqui sinalizado, aquilo que é objetivamente planejado e mais: o inesperado que se dá na transferência entre professor e aluno. Assim, pretende-se, essencialmente, observar e discutir a relevância dos afetos imbricados entre este par e de que forma estes afetos podem influenciar o professor no seu exercício docente e no seu amor pelo saber.

A pesquisa em tela encaixa-se no campo da pesquisa qualitativa, haja vista que esta “considera o ambiente como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento chave”, além de possuir “[...] caráter descritivo; o processo é o foco principal de abordagem e não o resultado ou o produto [...]” (GODOY, 1995, p. 58). A pesquisa teve como lócus uma escola, e o objeto de estudo foi a transferência entre os sujeitos daquele espaço; deu-se relevância ao processo, ou seja, ao que se revelou durante a pesquisa, sem ter como meta um produto final, embora buscasse uma resposta específica, mesmo pensando se seria possível ou não encontrá-la. Resta sinalizar que, ainda assim, construiu-se pretensamente uma seção chamada de resultados, na qual se mostra o que foi até então apreendido.

Sobre a análise dos dados, Godoy (1995, p. 58) define que esta, na pesquisa qualitativa, é realizada de forma intuitiva e indutivamente pelo pesquisador, não requerendo técnicas e métodos estatísticos, cuja preocupação maior é a

interpretação de fenômenos e a atribuição de resultados. No caso desta pesquisa, em especial, não se buscou interpretar⁵⁴ o sujeito, mas desvelar o fenômeno transferencial entre professor e aluno para, então, pensar se existe implicação desta transferência nos processos de aprender e ensinar e na forma como o professor se relaciona com seu saber.

Ornellas (2011b), em seu livro *(Ente)vista: a escuta revela*, conceitua pesquisa qualitativa ao afirmar que

Nomeia-se pesquisa qualitativa o modo de pesquisa que revela resultados não alcançados pela pesquisa quantitativa. A escolha se dá pela natureza do problema de pesquisa, é uma modalidade bem aplicada, também, com a intenção de revelar os afetos, emoções e sentimentos que são difíceis de obter através de métodos convencionais (ORNELLAS, 2011b, p. 25).

A fala da autora corrobora a decisão por uma pesquisa qualitativa nesta tese, uma vez que a transferência é o seu objeto de estudo. Está embutido no objetivo da pesquisa a pretensão de desvelar, pela escuta, os afetos que circulam no par escolar para tentar perceber se estes influenciam no fazer do professor.

André e Lüdke (1986) ratificam que é a natureza do problema da pesquisa que define a metodologia; a vertente qualitativa é a que melhor se ajusta às pesquisas no espaço escolar, considerando a realidade complexa deste espaço, tendo em vista que tal abordagem traz um rigor científico necessário para tal empreitada e tem a possibilidade de relacionar a teoria e a prática no campo educacional, possibilitando maior entendimento dos fenômenos naquele espaço. Assim, dentro desta vertente, optou-se por realizar aqui uma Pesquisa de Orientação Clínica, buscando apoio na teoria dos Dispositivos Clínicos de Orientação Psicanalítica, de Almeida (2011); no Método Clínico, de Diniz (2011) e no Método de Orientação Clínica, de Pereira (2016), dentre outros, para construção de um método que se aplica à realidade desta pesquisa.

⁵⁴ Obviamente, impregnada pelo ranço das pesquisas sociais da academia e pela demanda da produção de um resultado, a prática final resvalou por onde não pretendia, a princípio.

5.2 MÉTODO CLÍNICO

Este é um método investigativo indicado para pesquisas de orientação subjetiva, especialmente no campo da psicologia e da psicanálise. O termo “clínico” deixa de ser apenas da área médica, pois, de acordo com Cifali, não pertence exclusivamente

[...] a uma única disciplina nem é um terreno específico; é uma *approche* que visa uma mudança, se sustenta dentro da singularidade, não tem medo do risco e da complexidade, e co-produz um senso do que se passa (CIFALI, 2001, p. 121).

Sua aplicação pode ter duas finalidades diferenciadas: a terapêutica e a investigativa. Inegável é que o termo “clínico” remete, de pronto, a um tipo de atendimento médico, terapêutico, realizado em clínica, a sujeitos acometidos de doenças e assim foi entendido, reduzidamente, por muito tempo. Nos dias atuais, o termo *clínico* tem sido defendido por alguns autores⁵⁵ como um tipo de método que permite, em uma pesquisa, investigar e acompanhar a trajetória de um sujeito ou grupo de sujeitos, em seu processo de formação, de transformação de postura e até de cura, utilizando para isso alguns construtos da psicanálise. Do lugar de método clínico investigativo, a proposta é possibilitar ao pesquisador perceber o sujeito de forma global, seja individualmente ou inserido no grupo, como aqui de fato foi feito, por meio de falas livres individuais e/ou coletivizadas. Apoio-me na assertiva de Pereira:

Na verdade, não importa qual seja a modalidade coletiva de trabalho investigativo de que se lance mão para uma prática orientada clinicamente. O fundamental a ser assegurado é a associação livre de seus vários participantes. A nosso ver, guardadas as especificidades, pode-se considerar toda modalidade coletiva dessa natureza como espaços de fala de orientação clínica, sejam estes espaços tanto aqueles realizados por grupos operativos e grupos Balint⁵⁶ (PEREIRA, 2016, p. 91).

⁵⁵ Cifali, Pereira, Diniz, Almeida, Blanchard-Laville, dentre outros constantes nas referências desta tese.

⁵⁶ M. Balint, médico e psicanalista, desenvolveu criou um método de pesquisa de práticas profissionais que, mais tarde, na Inglaterra, ficou conhecido como Grupos Balint. Embasado na teoria psicanalítica, o médico realizava reuniões semanais, de duas horas cada, em que cada médico participante relatava casos de seus pacientes, sem uma

Assim, é na perspectiva de possibilitar a fala/escuta ao professor com o propósito de perceber a transferência que se estabelece entre ele e o aluno, que busca-se aqui apoio na pesquisa de orientação clínica. Como já foi dito, foram resgatados alguns teóricos contemporâneos para embasar esta discussão, tais como Almeida (UNB), que utiliza os Dispositivos Clínicos de Orientação Psicanalítica para trabalhar com a formação de professores em suas pesquisas; esta autora realiza, atualmente, pesquisa-intervenção na formação continuada de professores e psicólogos escolares e utiliza o dispositivo de escuta e análise das práticas profissionais de orientação psicanalítica como dispositivo ou método *clínico-ético* (2017, p. 99). Ela discute problemas relativos à prática dos docentes, articulando subjetividades e práticas educativas e trata com relevância, em suas pesquisas, o estudo do método.

A autora (2011) diz que a abordagem clínica, de orientação psicanalítica aplicada à educação e à formação de professores, tem como proposta principal a “[...] análise das práticas profissionais, considerando a premissa essencial da articulação entre o profissional e o pessoal” (ALMEIDA, 2011, p. 31). Segundo esta estudiosa, a vida pessoal e a vida profissional do professor se imbricam mutuamente e determinam seus modos de ser e de estar na profissão (Idem, p. 27). Utilizando dispositivos de orientação clínica para desvelar as implicações da transferência entre professor e aluno no processo de aprender e ensinar do professor, aqui foram resgatados pontos de orientação no texto acima citado, no qual a autora lembra que:

[...] embora o enquadre seja clínico e a análise das práticas profissionais se reporte a um sujeito, em particular, no contexto de um grupo, é importante reafirmar que a finalidade deste dispositivo de formação não é terapêutica (*idem*)

Tal observação se faz relevante frente ao uso do termo clínico que, como já foi citado, remete ao atendimento a sujeitos que exibem um sintoma de enfermidade e apresentaram demanda. No entanto, Almeida pontua que o cuidado, o ensino e a transmissão são fundantes neste método, já que seu objeto é o

sistematização teórica. A ideia era fazer com que os médicos aprendessem a lidar com seus pacientes, especialmente no aspecto da relação entre este par. (Nota da autora)

professor e as subjetividades que entrelaçam suas práticas educativas; não obstante, sua proposta não é terapêutica. A autora ainda registra que

[...] em relação ao dispositivo clínico, o perigo de duas situações que devem ser evitadas: de um lado, a tendência à interpretação e, de outro, a tendência às prescrições, as conhecidas “receitas” pedagógicas (ALMEIDA, 2011, p. 32).

Interpretar o sujeito não é o propósito desta pesquisa; aconselhar ou passar “receitas” pedagógicas também são ações excluídas da proposta metodológica. Almeida reforça, neste texto, que tal dispositivo não se propõe a algum tipo de “cura” do professor, e que se faz necessário fugir da tendência à interpretação dos seus sintomas, bem como se deve evitar pensar “soluções” pedagógicas para o que emerge nas falas. Não se trata de um espaço de aconselhamento ou de prescrições para os professores e isso precisa ficar bem claro. A escuta neste espaço, no entanto, favorece aos sujeitos possibilidades de reflexão e reelaboração de suas práticas.

Outro teórico contemporâneo que discute o método clínico em suas pesquisas e que também foi fundante na construção no método aqui aplicado é M. Pereira (UFMG), que lança mão da Pesquisa de Intervenção de Orientação Clínica, método que possibilita ao sujeito falar “para que sua lembrança se dê sob a forma de repetição, possibilitando-lhe perceber a si mesmo, bem como elaborar-se subjetivamente”, como pontuou em sua pesquisa registrada na obra “O nome do mal-estar docente” (2016, p. 76). Esta obra foi relevante para o entendimento do processo e definição dos dispositivos.

Importante característica dos métodos de orientação clínica é serem também interventivos, uma vez que possibilitam aos sujeitos mudanças de atitudes a partir da própria reflexão; esta característica pode ser mais bem observada em investigações de caráter longitudinal, quando as “respostas” podem ser melhor observadas. No entanto, não há de se esperar que uma pesquisa que favorece a fala dos sujeitos e tem como mediador um pesquisador de orientação psicanalítica aconteça sem provocar nos sujeitos reflexões e reelaborações pessoais, o que já lhe dá a marca de interventiva. Segundo Pereira (2016), a força do pesquisador de orientação psicanalítica reside em fazer com que os sujeitos falem e deixem emergir seus

“equivocos⁵⁷”, dando “chance desse equivoco entrar na cadeia de palavra, na cadeia significativa de quem fala, para também se dar a chance de poder elaborá-lo” (2016, p. 85). Esta reelaboração, que parte da conscientização do que foi revelado pelo inconsciente, atua inevitavelmente como intervenção.

O método de orientação clínica percebe o sujeito como um ser histórico e social, no seu todo; nesta pesquisa, foi escutada a história pessoal do sujeito enquanto profissional de sala de aula, com suas aproximações e distanciamentos de uma prática prazerosa, especialmente no campo das relações tecidas no ambiente da escola. Entendendo que a vivência atual é resultado de uma construção histórica, deu-se atenção especial à sua gênese e ao momento atual do sujeito em suas salas de aula, procurando desvelar, por meio dos significantes em suas falas sobre a relação com os alunos, os pontos que revelam as implicações da transferência e contratransferência no seu processo de aprender e ensinar.

Ratifica-se que o método clínico não é exclusivo do campo médico; é um dispositivo de orientação psicanalítica utilizado na pesquisa para desvelar fenômenos subjetivos do campo da ciência educativa. Pereira (2016) diz que

Enquanto sociólogos, historiadores e outros pensadores sociais centram-se na reconstituição e compreensão regular dos acontecimentos e dos discursos de forma a mostrar como eles foram experimentados subjetiva e objetivamente, um trabalho de orientação psicanalítica – sem desprezar este princípio – centra-se muito mais nos modos singulares de como um acontecimento é sorrateiramente repetido ao ser narrado, e não apenas recordado ou contado (PEREIRA, 2016, p. 73).

Ou seja, nesta perspectiva investigativa, as manifestações do inconsciente são dados relevantes. O pesquisador que se lança na utilização desta abordagem possui aproximação com esta prática; a escuta psicanalítica ajuda na leitura das entrelinhas, no “além” do verbalizado. O entendimento de um comportamento exige, da parte de quem usa o método de orientação clínica, uma relação intersubjetiva com os sujeitos, pois o saber clínico se constitui pela via da transferência, quando entre pesquisador e sujeitos considera-se a existência de

⁵⁷ Aqui o autor fala de equivoco enquanto estrutura inconsciente: lapsos, repetições, fantasias, sintomas, sonhos.

inconscientes que se manifestam na escuta como elementos relevantes para a pesquisa.

Os textos de Margareth Diniz (UFOP) foram utilizados para respaldar esta pesquisa, provavelmente a autora que mais influenciou quanto ao método; esta estudiosa discute o método clínico e teoriza sobre ele e sua utilização em pesquisas acadêmicas e articula a discussão com a construção do conhecimento e saber, pontuando que o tema da pesquisa é, antes de tudo, um resgate do pesquisador com o seu sintoma (2011). No texto *O método clínico e sua utilização na pesquisa*, Diniz (2011b) discorre sobre o método clínico e suas características ímpares e sobre seu lugar nas pesquisas acadêmicas na atualidade. Este texto resgata a aplicação/utilização do método na academia e os afetos que vivem os acadêmicos/pesquisadores e suas subjetividades que não são reveladas nas dissertações e teses. A autora registra que há uma tensão entre conhecimento e saber, em sua dimensão consciente e inconsciente, para falar disso que não é mostrado nas teses e dissertações apresentadas, produto final lapidado com as idas e vindas, incertezas, sofrimentos, percalços e alegrias na elaboração do objeto e na produção do conhecimento. Ela afirma que tanto a pesquisa quanto o pesquisador são afetados entre si, pois existe um “envolvimento de ordem racional e emocional com o objeto de pesquisa e em seguida um necessário distanciamento”, o que provoca conflito entre o conhecimento e o saber. Segundo esta pesquisadora,

Considerar o conhecimento como objetivo (se encontra disponível na cultura, de forma sistematizada e legitimada, para quem queira apreendê-lo e transformá-lo) e o saber, além de uma dimensão objetiva (que se pode perceber quando o sujeito toma para si o conhecimento e o transforma), contendo também uma dimensão inconsciente (que o move ou o paralisa na sua produção ou apreensão do conhecimento), é consentir que, tanto a produção do conhecimento científico, quanto a sua transmissão através dos processos educativos, estão permeadas por nossas fantasias, mitos, resistências, nem sempre passíveis de elucidação. (DINIZ, 2011b, p. 11-12)

Ora, não tem sido tão simples considerar a existência do inconsciente no curso das pesquisas acadêmicas, em alguns espaços tão cartesianas, menos ainda nos lócus onde ocorrem aquelas que são do âmbito da educação. No entanto, afirma Diniz, o método clínico considera o processo e o produto e permite que o

pesquisador se coloque em duas posições: uma em que pesquisa e se mistura com o objeto de estudo e outra em que pode observar essa “mistura” de fora, imprimindo fidelidade na descrição. Ou seja, a despeito do envolvimento, o pesquisador vai colocar-se em um lugar de imparcialidade ao relatar o processo; é assim que o pesquisador que lança mão deste método vai operar.

Segundo a autora, o método clínico para atuar com elementos inconscientes, apoia-se na psicanálise, já que esta possibilita ao pesquisador “construir um conhecimento que considere os elementos inconscientes que o atravessam” (2011, p. 13). Aproximação dos construtos da psicanálise é de suma importância para o desenvolvimento deste método. Nele, o processo e os dispositivos da pesquisa são pontos fundantes, compõem a pesquisa em si, extrapolando o que emerge naquilo que é nomeado como resultados; por esta via, busca-se o singular, o sujeito do inconsciente que, como pontua a autora citada, o campo científico tenta excluir (DINIZ, 2011b, p. 13-14). Ainda neste texto a autora resgata o construto *transferência* como um dos pilares do método clínico. Segundo a autora, “a pesquisa que se utiliza do método clínico tem como eixos, até agora explicitados, uma concepção de sujeito dividido, além da noção de implicação”, complementando que é necessário deixar entrar em cena o conceito de transferência/resistência, entendendo-se que a transferência não se dirige propriamente à pessoa, mas ao “lugar” que ela ocupa ou ao que ela representa no discurso (DINIZ, 2011b, p. 13). A autora lembra que, no processo de análise, a transferência é elemento fundamental e diz que a mesma marca sua relevância entre pesquisador e sujeitos em uma pesquisa que utilize o método clínico.

Pereira (2016, p. 81), corroborando com a fala de Diniz, assinala sobre a transferência que “ela é o laço entre dois. O laço cujo fruto é um amor dissimétrico que se estabelece entre o pesquisado e o pesquisador [...]”. É este amor dissimétrico que possibilita a fala, a escuta e a própria pesquisa que se apoia neste método. Em uma pesquisa como esta que aqui é apresentada, cuja pesquisadora faz parte do universo do objeto pesquisado, inevitavelmente o inconsciente marca sua presença no processo.

5.3 PROBLEMA DA PESQUISA

Sabendo que uma pesquisa deste tipo não formula hipóteses previamente, mas que, por definição, elabora questões que servem de fios condutores para a investigação, construiu-se o problema da pesquisa. Neste, o foco central é desvelar o lugar da transferência entre professor e aluno para o processo de aprender e ensinar do professor, buscando também entender de que maneira o professor é afetado. Ou seja, é defendida a tese de que quando há transferência prazerosa entre professor e aluno, o professor, nos seus afetos ambivalentes, investe mais em seu saber-fazer docente.

5.4 LÓCUS DA PESQUISA

Aqui se faz um desenho da estrutura física da escola e de seu entorno, preservando, dentro do possível, sua identificação. Apresentam-se também alguns dados do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

O *lócus* da pesquisa⁵⁸ é uma escola de Ensino Fundamental II, pertencente à Rede Municipal de Salvador. A princípio foi escolhida outra unidade, localizada em uma região periférica da cidade. O primeiro contato aconteceu em agosto de 2015 e foi possível conviver um pouco com os sujeitos da escola, escutando a movimentação de um espaço em pleno funcionamento. No entanto, a gestão da escola não facilitou o processo, resistindo em receber a pesquisadora e os documentos iniciais para a formalização da pesquisa. Após cinco visitas e permanência de cerca de dez horas na escola, entre pátio e sala dos professores, a gestão disse que chamaria quando fosse possível dar início às observações. Nunca chamou. Ainda em 2015, por indicação de um coordenador da Secretaria de Educação, a pesquisa foi reiniciada em outra unidade, com acolhimento à pesquisadora.

⁵⁸ O nome da escola será preservado, atendendo ao pedido da escola. Aqui ela será nomeada de Escola X.

Trata-se de uma escola que fica na região central da cidade e que oferece exclusivamente o Ensino Fundamental II nos dois turnos diurnos. A escola atende cerca de 600 alunos, muitos do próprio bairro; outros vêm de bairros diferentes da cidade. A escola, na fala de sua gestora, não se situa em nenhuma comunidade específica, ela está no limite de dois bairros que vivem em conflito. O fato de estar em uma zona que mescla comércio, residências, hospitais e clínicas e de não ser pertencente a um determinado bairro é ponto de desvantagem, pois não “pertence” a nenhuma área política, não atraindo para si olhares cuidadosos quanto à sua segurança.

A escola possui 40 funcionários dentre professores, demais servidores e contratados. São 28 professores concursados ou contratados em regime temporário de prestação de serviço mediante processo seletivo público. A gestão da escola é composta por uma diretora que exerce a função de gestora nesta escola há 4 anos, duas coordenadoras pedagógicas (concursadas para o cargo) e uma secretária.

A escola situa-se no segundo bairro mais populoso de Salvador. A população local agrega relevante número de afrodescendentes, oriundos das populações de escravizados que vieram para a Bahia no sec. XVI.

Quanto a estrutura física, a escola possui 7 salas de aula, sendo 6 para aulas regulares e 1 para aulas do projeto da Secretaria de Educação⁵⁹. Tem uma sala de direção e uma secretaria ampla, além de biblioteca e sala de professores e uma sala exclusiva para a coordenação.

5.5 DESENHO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Conviver com os pares na escola/lócus da pesquisa foi relevante para a apreensão deste espaço, cujo Projeto Político Pedagógico (PPP) apresenta um esboço interessante, mas que destoa da prática vivenciada. O PPP é a escrita da filosofia e proposta de trabalho da escola, onde se esboça o desenho do que se

⁵⁹ Projeto de reforço escolar para alunos em dificuldade de aprendizagem e/ou com distorção série idade.

pretende realizar na escola; nesse contexto, reza em sua escrita o seguinte objetivo geral:

Assegurar a aprendizagem significativa através da produção de conhecimentos sistematizados historicamente pela humanidade, tendo como base suas aprendizagens já adquiridas, através de uma avaliação processual e cumulativa do desempenho de aprendizagem, a fim de que os aspectos qualitativos prevaleçam sobre os quantitativos, estimulando o senso crítico nas áreas do conhecimento lógico-matemático, social e de linguagem, possibilitando o exercício da cidadania, as relações respeitadas com o patrimônio natural e o resgate da identidade cultural do educando, por meio da dignidade e da promoção da igualdade no trato das questões étnicos raciais (PPP DA ESCOLA, 2015).

Tal objetivo foi construído pelo grupo atual. É um documento que se encontra ainda em fase de elaboração, mas que traz os valores que se pretende desenvolver: igualdade (de oportunidades), criatividade (para resolver os problemas e inovar no trabalho), parceria (como preferência de trabalho) e respeito (ao outro). As metas buscam a excelência e as ações estratégicas contemplam a implantação de oficinas pedagógicas sobre temas variados e projetos de parceria com as famílias, por entender que o trabalho pedagógico flui de outra forma quando existe entre escola e família um laço, um compromisso. Conta, também, com projetos de reforço escolar para os alunos que apresentam baixa aproveitamento pedagógico e dificuldades específicas de aprendizagem.

Destacando os traços desta escola, pode-se dizer que a unidade é bem estruturada em sua organização administrativa e pedagógica, a despeito da composição física carecer de um cuidado maior por parte do órgão competente⁶⁰. O projeto pedagógico segue no caminho adequado, inclusive com um corpo pedagógico atento para sua execução, não obstante as condições de (im)possibilidade.

A seguir é delineado o quadro 1 – QUADRO DE RECURSOS HUMANOS DA ESCOLA - que apresenta o quantitativo de funcionários e os turnos de trabalho, com detalhamento no texto que segue.

⁶⁰ Esta é a leitura da pesquisadora, não fruto de queixas diretas da gestão da escola.

QUADRO 1 - QUADRO DE RECURSOS HUMANOS DA ESCOLA

Função	Quantidade	Turno
DIRETORA	01	Dois turnos
Vice-diretora	03	1 matutino 1 vespertino 1 noturno
Coord. Pedagógica	02	1 matutino e vespertino 1 noturno
Secretário	01	Matutino e vespertino
Auxiliares de sec.	3	Distribuídos nos três turnos, todos com CH de 20 horas semanais
Merendeiras	2	1 – matutino e vespertino 1 – noturno
Serv. Gerais	4	Distribuídos nos três turnos, todos com CH de 20 horas semanais

QUADRO ELABORADO PARA ESTA PESQUISA

No campo administrativo-pedagógico, além da gestora, atuam duas vice-diretoras e duas coordenadoras, com o apoio de oito horas por dia de uma secretária. No auxílio a esta equipe tem três funcionárias na secretaria que se revezam nos horários de trabalho. São quatro funcionários de serviços gerais que também ajudam no controle de disciplina, ficando nos corredores e portas de banheiro, sendo dois rapazes e duas senhoras. Para completar o quadro de funcionários de apoio, a escola tem agentes de portaria trabalhando no esquema de 12 por 24 horas, que são encarregados de cuidar do portão (entrada, saída, intervalos).

5.5 SUJEITOS DA PESQUISA

Nesta seção são revelados os critérios de seleção dos sujeitos e algumas características dos mesmos, além de um panorama geral dos demais profissionais da escola. Necessário falar na primeira pessoa, uma vez que relato aqui a minha vivência no campo da investigação. Cheguei à escola mediante indicação de um funcionário da Secretaria Municipal de Educação. Para mim, era escola nova da rede em que sou professora, na qual eu entrava na condição de pesquisadora. No primeiro encontro apresentei meu projeto à gestora da escola e me apresentei; não sou simplesmente uma estudante de doutorado de uma universidade pública de Salvador, sou também colega que trabalha nesta mesma rede de ensino. Este ponto marca uma diferença que faz com que eu seja bem acolhida ou não acolhida, como aconteceu com a primeira escola; difícil uma recepção neutra. Fui aceita tranquilamente e tive o espaço liberado para minha inserção. O segundo encontro foi com a coordenadora do diurno, cuja acolhida também foi sensível. Após os acertos iniciais de datas, tempos e espaços, conheci os ambientes da escola.

O primeiro momento com o corpo docente foi em uma reunião para avaliação do projeto que havia sido trabalhado nos meses anteriores e para minha apresentação, oportunidade em que expus também a proposta da pesquisa. Respondi aos questionamentos e estes foram mais de ordem pessoal, como curiosidade de saber como está sendo possível conciliar trabalho e doutorado e como foi a pesquisa de mestrado. Respondi, na medida do possível, às perguntas, preparando o espaço para o meu momento de *pesquisar*.

No turno matutino trabalham 10 professores, com número variável por dia e em horários diferenciados. Destes, em reunião para apresentação do projeto desta pesquisa, sete (07) se voluntariaram e declararam interesse pelo objeto da pesquisa. Assim foram definidos os sujeitos.

Nos dois encontros seguintes foi apresentado e lido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e construído, em conjunto com os professores, um cronograma para os encontros em que seriam trabalhados os dispositivos. Foi respondido também, por cada sujeito, o questionário que possibilitou a construção do quadro de dados sociodemográficos, elemento importante para visualização do perfil do professor que atua nesta escola:

QUADRO 2 - QUADRO DE DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS

SUJEITO	IDADE	EST. CIVIL	FORM INICIAL	OUTRA FORM	TEMPO MAGIST	TEMPO NA INSTUIÇÃO	CH
S1 RAFA	35	S	MAT	ENGEN	5	5	20
S2 ALI	32	S	MAT	---	5	5	20
S3 CRIS	40	C	MAT	MEST	10	10	40
S4 RITA	46	D	LP	PEDAG	20	5	40
S5 AND	36	C	GEOG	MEST	9	9	40
S6 IGOR	40	S	HIST	DOUT	10	10	40
S7 BIA	43	C	ARTES	ESP	11	11	60

QUADRO ELABORADO PARA ESTA PESQUISA

O quadro de dados sociodemográficos contém traços identitários dos sujeitos da pesquisa, em um riscado forte que revela linhas de suas histórias. Dos sete (07) sujeitos, três (03) são formados em matemática e um (01) deles fez formação posterior em Engenharia do Petróleo. O segundo tem mestrado em educação e o outro é recém-formado. O sujeito que é professor de Língua Portuguesa faz formação em Pedagogia; o de geografia tem mestrado também em geografia. O professor de História está concluindo o doutorado e o de Artes é especialista em psicopedagogia. Dos sete (07), seis (06) declaram que desejam seguir a carreira acadêmica, apenas um não sabe se continuará indefinidamente na docência. Dois (02) deles lecionam 20 horas, quatro (04) estão em sala de aula por 40 horas e apenas um (01) trabalha os três turnos em escola, sendo alocada na escola da pesquisa, complementado a carga horária em outra unidade. Todos estão no intervalo de idade entre 32 e 46 anos, sendo um grupo relativamente jovem.

Todos os sujeitos apresentaram desejo de contribuir com a pesquisa e afirmaram que o fizeram tanto pelo tema, que é “bastante interessante”, quanto pelo prazer de contribuir.

Nesta escola, foi possível perceber a posição da família e eu não poderia deixar de registrar isso. Como se escutam nas queixas da escola de Ensino Fundamental I reclamações sobre a ausência da família na educação escolar das crianças, também no Ensino Fundamental II (F2) se padece deste mal. Os professores declaram que gostariam de conhecer mais os pais de seus alunos, de alguns especialmente, mas declaram que já “perderam a esperança” de conhecê-los; aqueles com os quais a escola deseja mais aproximação são os menos presentes, seja por não terem tempo ou mesmo por considerarem que os filhos já são crescidos e não precisam mais ir à escola.

A marca maior dos alunos das escolas de F2 é a adolescência, momento transitório na vida dos sujeitos, mas que é vivido de forma intensa. Os professores trouxeram este elemento como relevante no estabelecimento das relações entre os sujeitos da escola, quando os afetos são instáveis, a sexualidade está se manifestando e cada um vive um mundo particular de crescimento, dúvidas e individualidades.

Para muitos destes jovens a presença da família na escola é um incômodo, é o que os vincula à infância, fase da qual desejam se distanciar cada vez mais. No entanto, o que afasta as famílias não é apenas a necessidade de satisfazer as exigências adolescentes dos filhos, mas, em muitos casos, parece ser o descaso com este jovem que vive momento de rebeldia, sendo, possivelmente, um problema em casa; isso ocorre com alunos mais velhos, de 8º e 9º ano, na maioria. O outro lado da moeda é a família presente, cujos jovens as repudiam por se sentirem infantilizados.

No entanto, foi possível comprovar a fala das gestoras da escola quanto à participação das famílias nas reuniões (duas por ano), quando comparecem mais de 50% dos responsáveis, especialmente dos alunos de 6º e 7º ano; estes ainda são relativamente pequenos, alguns vieram de escolas particulares menores e a família tenta fazer acompanhamento da vida escolar.

A transferência entre professor e aluno é o que move os dois sujeitos em seus fazeres na escola: um para aprender, com o desejo de mostrar para o outro, o professor, que é capaz, que tem, que sabe, que merece sua atenção e seu amor. O outro, o professor, mobilizado de alguma forma por este aluno, se implica no seu *saber-fazer* docente e ambos repetem ali os seus sintomas.

5.7 DISPOSITIVOS DA PESQUISA

Nesta seção são apresentados os procedimentos utilizados na pesquisa: Observação/escuta, Conversação e Entrevistas de Orientação Clínica, dispositivos relevantes para a realização desta pesquisa. Entende-se, aqui, que tais dispositivos são contemplados pelo método de orientação clínica e atendem à proposta, especialmente por possibilitarem uma escuta apurada dos sujeitos no processo de transferência que se tece na sala de aula.

Sobre a Observação/Escuta, sabe-se que nas pesquisas acadêmicas como esta, dentro de uma abordagem qualitativa, a observação é um dispositivo de grande valor. Aqui tal dispositivo é chamado de observação/escuta, pois a forma de se observar nesta pesquisa está para além do que é possível ser registrado pelos olhos, é algo que perpassa outros sentidos. Sua aplicação realizou-se em algumas sessões ocorridas no *lôcus* da pesquisa, com a proposta direcionada ao objeto da investigação que, neste caso, é a transferência entre professor-aluno. Foram realizadas 80 horas de observação/escuta *in loco*, com os dados registrados em uma caderneta de campo. A proposta não foi apenas observar a relação do par professor aluno, mas também os afetos que circundam as relações e as vinhetas reveladoras da transferência.

O segundo dispositivo, a Conversação, constitui-se de um *lôcus* de fala livre coletivizada que se possibilita ao grupo a partir de uma dada temática, assemelhando-se à conversação. Foram realizadas cinco sessões grupais, em dias e turnos diferenciados. Em cada sessão foram ofertados os temas para discussão, o que possibilitou a fala livre dos sujeitos e com pouca intervenção da pesquisadora que, ali, firmava-se no lugar de querer saber mais, de escutar. O fundamental, nesta prática, foi garantir a associação livre dos sujeitos.

O terceiro dispositivo, Entrevista de Orientação Clínica, é a aplicação de uma entrevista aberta, conduzida pelo pesquisador, visando à escuta singular do objeto. Trata-se, também, de um *lócus* de fala livre de onde são pinçados os significantes, as repetições, aquilo que apontam para o sintoma do sujeito.

5.7.1 I DISPOSITIVO: Observação/escuta

Para trabalhar este dispositivo foram realizadas leituras que pudessem nortear sua aplicação dentro de um modelo que conjugasse a formalidade da observação escópica em sala de aula com a informalidade da escuta em espaços diversos da escola. Os registros foram realizados durante e após as observações, na caderneta de campo, seguindo o roteiro do que propõem André e Lüdke (1986): descrição dos sujeitos, reconstrução dos diálogos, descrição dos locais, descrição de eventos/atividades especiais e o comportamento e atitude do observador. Deu-se relevância às vinhetas dos professores que revelaram afetos de transferência com algum aluno, seu discurso singular, assistemático, ou seja, no que pôde ser colhido em sala de aula, nos corredores, em falas espontâneas na sala dos professores ou no café; paralelamente, inscreveu-se nas entrelinhas a angústia de ser observadora silenciosa, pautada no compromisso e na ética da pesquisa. De acordo com Markoni e Lakatos,

A observação é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste em apenas ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejem estudar (1982, p. 65).

As autoras complementam dizendo que este é um elemento básico na investigação científica, especificamente no campo empírico. Está para além de ver e ouvir, pois exige que o pesquisador reflita sobre o fenômeno que se apresenta nas reconstruções das cenas, dos diálogos, nas suas observações para elaboração de resultados. Este dispositivo, segundo Yin (2005), pode ser formal ou informal e tem relevância no processo da pesquisa ao permitir o acesso a informações objetivas e subjetivas dos sujeitos, do espaço, dos fazeres, pois na observação é

possível se enxergar bem mais do que o que está visível ao olhar e, neste sentido, a caderneta de campo tem papel fundante, pois ali se registra, in loco, não só o visto, mas o que foi observado a partir da escuta. Minayo (2002, p. 101), pontua que tais registros realizados durante as observações possibilitam ao pesquisador construir um relatório detalhado, pois “quanto mais rico for em anotação o diário, maior será o auxílio que oferecerá à descrição e à análise do objeto estudado”, vez que ali estão contidos os detalhes do que emergiu durante o processo.

Nesta prática, foi feita a escuta na sala de aula e nos demais espaços de circulação comuns da escola; buscou-se observar a possível transferência entre professor e aluno a partir de seus ditos e não ditos, ou seja, do que se manifestou nas falas, no corpo, no olhar, consciente e inconscientemente. Em sala de aula, o exercício foi de observação não participante; já os momentos vivenciados na sala dos professores e demais lugares da escola configuraram-se em grande medida como espaço de escuta ao sujeito, no singular, demandando por vezes intervenção conforme relatos a seguir. A sala dos professores é um ponto de encontro no intervalo das aulas, quando é possível tomar uma água, um café e “respirar”, como disse um sujeito da pesquisa, e ali se constituiu também um dos espaços de observação/escuta.

Na sala de aula, por mais que se pretenda uma observação acurada, o pesquisador é presença e presença estranha frente a este, o que inevitavelmente o transforma momentaneamente. Portanto, foi frente a estes naturais ajustes de comportamento diante do estranho que nos posicionamos; foram compostas as unidades de análise, a partir dos significantes repetidos que emergiram das falas dos professores e que marcavam nomeações dadas ao aluno.

Na primeira turma em que estive como observadora, fui conduzida e apresentada pela coordenadora pedagógica como “uma doutoranda que veio fazer uma pesquisa na escola” e “professora de uma universidade”; em seguida, me solicitou que falasse com os meninos. Fiz uma breve apresentação, dizendo que sou professora de crianças e de adultos, respondi a uma pergunta explicando o que é um doutorado e diferenciei, a pedido, o que é faculdade e universidade. Recusei

o lugar ao lado da professora e me sentei na fila lateral, encostada na parede da sala, quase no meio da fila, por ser o outro lugar disponível.

Permanecer nesta sala, no primeiro dia, não foi um evento tranquilo para o processo de aula, considerando que vários alunos se dirigiram a mim com perguntas pertinentes à minha presença e até para pedir ajuda nos assuntos da aula. No encontro seguinte, nesta mesma sala e com outro professor, foi mais natural, entrei silenciosa e demonstrei interesse em dar conta de uns registros em minha caderneta de campo, no que fui respeitada.

O processo de observação/escuta foi em movimento, ou seja, não fiquei na mesma sala esperando o professor chegar; optei por seguir o professor, acompanhando-o nas turmas em que trabalharia, inclusive por estar aí meu objeto de observação/escuta: o professor e as transferências na sala de aula.

Com o segundo sujeito, mais uma vez a coordenação da escola me apresentou à turma. Pontuou para os alunos que eu era uma representante do MEC e foi dito num tom meio brincalhão: “ela está de olho!”. Registro esta fala por ter percebido que, por não saberem o que é o MEC e entenderem pelo tom da apresentação que este seria um órgão fiscalizador, alguns alunos pareceram estar tensos por todo o tempo da aula. Tornou-se, como registrou depois o professor, uma aula atípica.

Em outro dia, nesta mesma sala em que eu já havia sido apresentada, e com outro professor, foi assim anunciada minha permanência pelo próprio professor: “Esta aqui é uma colega professora, nossa amiga, que está fazendo uma pesquisa de doutorado”; (S1). Ser anunciada como “amiga da professora” ou “professora amiga” parece que fez a turma agir naturalmente com o professor (e o professor com eles), inclusive com algumas chamadas de atenção, quando se fez necessário.

Os lugares em que fui posta na sala de aula reverberaram no comportamento dos alunos e, conseqüentemente, no que pode ser mostrado da relação entre eles e o professor. Quando fui colocada na posição de amiga, em pouco tempo minha presença foi tornando-se parte da sala e as atitudes entre professor e aluno foram menos controladas; ali se revelou a transferência entre professor e aluno e foi possível notar, na contratransferência, que de alguma forma há impacto desta relação no fazer do professor.

De um modo geral, os professores atenderam aos alunos quando solicitados. A forma de atender é que foi diferenciada; vi professores aceitarem que os alunos levantassem e fossem até sua mesa para tirar dúvidas sobre o conteúdo discutido e os vi responder sobre os assuntos diversos do tema da aula; ao mesmo tempo, vi outros professores limitarem esta comunicação com frases curtas: “não é hora de perguntar” e “não permiti que você levantasse”, sem que isso parecesse causar impacto nos afetos positivos que os alunos revelavam pelo professor. Em suas falas informais, os professores comentaram sobre alunos que são tranquilos, sedentos, problemas, ansiosos e até usaram um significante diferente para adjetivar, ou substantivar, um tipo de aluno: o aluno morto (embora vivo e presente em sala de aula) e isso constituiu as unidades de análise aqui apresentadas.

Unidades de análise

• ALUNO TRANQUILO
• ALUNO SEDENTO
• ALUNO MORTO
• ALUNO PROBLEMA
• ALUNO ANSIOSO

As unidades de análise emergiram das falas recorrentes dos sujeitos, especialmente em falas informais na sala dos professores quando estes traziam, na maioria das vezes, informações, perguntas ou comentários sobre os alunos. A seguir é apresentado o que foi depurado, inicialmente com uma descrição, seguida por uma análise que aqui foi chamada de escuta.

a) ALUNO TRANQUILO

DESCRIÇÃO: Os sujeitos falaram de um tipo de aluno que nomearam de aluno tranquilo. Segundo suas falas, o aluno tranquilo é aquele que não *dá trabalho* no processo de aprendizagem e que tem atitudes *desejáveis*, não sendo desafiador, cumprindo seus compromissos com o que é esperado dele enquanto aluno. A expressão “tranquilo” foi pronunciada com uma expressão que se usa geralmente ao dizer “tanto faz”. Quando perguntei “Tranquilo? Como assim?”, a resposta veio rápida: “Bonzinhos, quietos”. Mas não é este o perfil do aluno que o professor reclama? Esta pergunta ficou sem resposta, mas provocou, possivelmente, reflexão.

ESCUTA: Este aluno deixa o professor também tranquilo, mas não o estimula no processo de ensinar, considerando que o desejo não aparece no discurso do professor quando fala deste aluno. Para corroborar, um sujeito da pesquisa relata que o aluno “[...] parece autossuficiente, não precisa muito de mim” (S1). O desejo do professor parece não se revelar frente a um aluno que não lhe demanda, além de parecer haver uma queixa pela ausência de demanda. Nos momentos de observação pareceu que, com relação ao aluno tranquilo, o professor tem um investimento mais neutro e o processo de ensinar é da ordem de uma técnica, sem grandes envolvimento ou desejo. A transferência entre o par é rasa e parece não estimular o desejo de saber do professor.

b) ALUNO SEDENTO

DESCRIÇÃO: O participante que entrevistou um aluno e me chamou a atenção, inclusive pela sua intenção, foi aluno *sedento*. Um dos sujeitos da pesquisa, ao comentar sobre um evento que ocorria em sala de aula, fala de um aluno que se antecipava em perguntar o que o professor ainda não tinha começado a explicar, o que o fez franzir o cenho e dizer: “[...] ele é muito sedento! Tem pressa. Preciso sempre acalmá-lo falando mais alto, mas ele é ótimo. Tenho constantemente que pesquisar um pouco mais para dar conta das demandas dele” (S1). Mas, o fato de ter que buscar mais é realmente ruim? O que cada um tem feito para saciar a própria sede? O professor tem sede de quê?

ESCUTA: A “sede” do aluno provoca o professor a pesquisar mais e trazer conteúdos novos para a sala de aula, embora por vezes precise acalmá-lo com palavras ríspidas ditas em voz alta. Falando mais um pouco, o professor mais uma

vez usou o termo sede para falar de pós-graduação e pesquisa e do seu desejo de entender o que move o professor na relação com seu aluno. Sobre sua relação com os alunos, percebe-se que aí existe uma transferência sustentada por afetos ambivalentes, circulantes, e que estes afetos também movimentam o desejo do professor no seu processo docente. Este aluno provoca o professor a pesquisar, buscar saber mais. Nesta unidade foi revelado o aluno sedento, aquele que convoca e demanda, e o professor aqui também sedento, que tem seus desejos de ensinar afetados pela condição do aluno, pelos afetos que atravessam a transferência estabelecida entre eles. Frente ao aluno sedento o professor se mobiliza em busca de novas informações, estabelece uma relação de afeto com o aluno-sujeito, embora revele relativa impaciência com este. Ainda assim, existe o desejo de ensinar neste professor, provocado pelo perfil do aluno.

c) ALUNO “MORTO”

DESCRIÇÃO: As falas circulavam sobre o projeto em organização e sobre a participação dos alunos neste processo, quando um dos sujeitos da pesquisa pontua: “A gente tem aluno morto na sala de aula”, ao que os demais concordam rindo, fazendo sinais com a cabeça e tentando me situar quanto a quem é o tal aluno. Outro sujeito riu e disse: “Um só? Temos vários zumbis aqui”. O aluno morto, explicou um dos sujeitos da pesquisa (S6), é aquele que não se manifesta em momento algum. “Às vezes tem até cheiro de morto. Com dois desses numa sala eu pediria exoneração (Risos)” (S6). O professor, ao falar deste “tipo” de aluno, registrou que são poucos assim, com este perfil, porém tê-los em sala de aula “[...] é desestimulante, mas, de um modo geral, não faz muita diferença. Gosto é de aluno vivo! [...]”. “Mas na hora da saída, ontem, ele estava vivinho; me entregou o teste rápido e saiu feito um furacão!” (Risos) (S7).

ESCUTA: Este tipo de aluno faz a denegação do desejo do professor, “cheira” à mortificação talvez dele próprio, levando ao seu apagamento enquanto professor-sujeito. Seu desejo não aparece nesta relação. A transferência com este aluno parece ser desprazerosa, do tipo que não estimula o professor, que o esvazia. O não aparecimento do desejo parece que o coloca no lugar do nada.

Na primeira fala apresentada emerge a angústia do professor de se sentir valendo nada na instituição, o que lhe aproxima do lugar do *aluno morto*, aluno que não sabe, não quer, não faz, não deseja. Frente ao *aluno morto*, o professor se sente também mortificado não só no processo pedagógico, mas também nas questões políticas da escola. Para um *aluno morto*, um professor morto, uma escola morta. Este mesmo *aluno morto* tem momentos de vida quando o professor sinaliza que o vê produzir e “sair” feito um “furacão”. A metáfora do furacão na saída da aula retoma o afeto do professor que se sente despedaçado frente ao aluno passivo, inerte, que não marca um lugar de movimento e desenvolvimento dentro do processo educativo.

Percebe-se em cada sujeito um estilo diferente, assim como no professor, que carrega um estilo próprio no seu fazer docente. Ao ensinar, o professor transmite também seu estilo de aprender, que é assimilado pelo aluno; ou seja, esse campo do ensinar que perpassa os inconscientes de professor e aluno pode ser entendido como transmissão. É o mais além que ensina o professor quando ele próprio é o ensino, é o que *se* transmite.

O que ele transmite é então essa estrutura de relação, que é vazia, mas que ele transmite ‘recheada’, digamos assim, com os conteúdos da matéria que ele estiver ensinando. Seu aluno tomará dessa estrutura vazia para novamente ‘preenchê-la’. Dali surgirá um novo estilo, marcado, porém, por aquele de seu professor” (KUPFER, 2007, p. 134).

Kupfer sinaliza que o estilo do aluno é resposta ao estilo do professor. Quanto do professor há no *aluno morto*? Aquele professor mais passivo, mecânico, é com este que tal aluno se identifica e é este mesmo que sai em defesa do aluno como se fosse defesa de si próprio ao dizer: ele tem ação sim! Ele sabe ser furacão!

O professor ainda faz uma referência à *antigamente*, numa postura saudosa de um aluno dito como ideal, mas que estes professores presentes no momento da fala não conheceram, pois têm um tempo de docência bem recente. Conheceram de ouvir falar ou do lugar mesmo de aluno.

Um das marcas da escola contemporânea é o saudosismo da escola de outros tempos, um saudosismo marcado pela angústia do professor que quer ser todo e não suporta a incompletude, e que por isso fantasia um lugar perfeito que

não existiu. O professor se angustia também frente ao aluno ausente no processo de aprender, ao perceber que seu investimento nem sempre resulta na mesma proporção que se emitiu. Para este aluno, o desejo do professor não é convocado, constitui o lugar do objeto *a*, objeto para sempre perdido.

O aluno morto, por ser resposta ao estilo do professor, um estilo não aceito na docência, provoca os sujeitos da pesquisa. Este modelo de aluno passivo frente ao processo pedagógico e social da escola causa incômodo, é o comportamento que se quer expulsar por representar o nada. É o estilo daquele aluno “morto” que o professor não aceita, mas estilo é algo da marca do sujeito; segundo Kupfer (2007), o estilo é advindo da resposta dada frente ao enigma do desejo do Outro⁶¹ que, na tentativa de produzir uma resposta, cria um estilo próprio, formado a partir de suas experiências pessoais, mas sempre carregando as marcas do estilo do outro. Assim, é pela transferência que este modelo de aluno revelado na pesquisa, o *aluno morto*, convoca o professor a pensar na própria vida e em sua atuação como docente naquela escola.

d) ALUNO PROBLEMA

DESCRIÇÃO: Eis um significante que vez por outra emerge nas falas dos professores quando o tema é a relação com o aluno: problema. “O aluno é problema”, “o aluno tem problema”, “ele cria problema”, o termo aparece em diversos contextos. “O aluno X é um problema, apronta todas, mas ele nunca vem alimentado para a escola, família desestruturada...” (S2). O sujeito apresenta o aluno-problema e, logo em seguida, indica a causa do problema do aluno, como se desejasse justificar seu “problema”. A discussão circulou pelos problemas com as drogas, com a família, com abandono, sendo que para cada situação emergiu um elemento atenuador: “Ele já deixou isso (drogas), agora precisa de família para apoiá-lo, ou cai de novo no vício. Começou como aviãozinho quando o pai foi preso...”. “Nós aqui temos de fazer de tudo, inclusive nestes casos”. A família pareceu ser, para os sujeitos da pesquisa, a vilã, causa de desestruturação do aluno

⁶¹ Lacan (1953-54/1986) diz que o pensamento se constitui na relação com o Outro e o desejo do Sujeito é primeiro o desejo do Outro. O autor diferencia o pequeno outro, que é o eu, imaginário, e o grande Outro, que executa a função da fala.

inclusive nos processos pedagógicos. Mas e o aluno? Será que não é necessário um maior investimento dele em sua própria vida? “Alguns tem que trabalhar e estudar, e não é fácil; eu mesmo comecei a trabalhar com 12 anos...” (S3). “Se eu tivesse escutado minha mãe, teria sido mais fácil; repeti a 7ª série três vezes...” (S7).

ESCUTA: O aluno nomeado como *aluno problema* pareceu ser um dos que estimulam o professor no seu fazer docente, diferentemente do que parece ser comum acontecer; o professor parece buscar solução para os problemas pessoais, familiares e sociais do aluno, querendo inconscientemente ocupar este lugar vazio deixado pelas outras instituições na vida do adolescente.

A função docente tem sido estendida a outras posições e, sem se dar conta, o professor tem abraçado outros lugares. Foram nomeados pelo professor como alunos-problema aqueles que não se ajustam às regras escolares, que apresentam dificuldades de aprendizagem das mais variadas ordens, seja pelo pertencimento a núcleos de violência familiar, pela inserção no universo do trabalho remunerado, pelo envolvimento com o mundo das drogas ou por outros motivos. Estes sujeitos parecem excitar o desejo do professor de ensinar e de ser marca prazerosa em suas vidas, no sentido de propiciarem o avanço dos alunos no que concerne às suas dificuldades de aprendizagem. Entre estes, revelou-se uma relação amódica, limítrofe entre o carinho e a ira, quando o professor diz: “Faço tudo por ele, ajudo até com dinheiro para ele participar do projeto, mas quando vejo que ele não me atende, a vontade que me dá é de deixar de lado, porque ele sempre insiste no *não*”. Ou “Só queria mesmo que me escutasse, eu só quero o bem dele. Ele precisa aprender” (S3). Assim como o aluno ama e odeia o professor pelo lugar que este ocupa, o professor fica à mercê de um significante do aluno para *desamá-lo*. O *não* é muito forte para o professor suportar, vindo de um aluno que representa para ele a possibilidade de ser ali mais do que professor. Para ele é imprescindível que este aluno aprenda, supere suas dificuldades de aprendizagem. Talvez, neste aluno, ele veja inconscientemente a si próprio.

Se o aluno é “problemático”, é preciso barrar; colocar limites é se autorizar a dizer *não* sem perder o lugar de autoridade conquistado. Para alguns professores, ter no aluno a referência de amizade o traz para perto, faz um elo com o jovem que

representa o que ele foi um dia; o professor quer ser solução e, inevitavelmente, sai frustrado, com afetos despedaçados.

Para estes alunos, os professores parecem se dedicar não apenas com o desejo de ensinar os conteúdos programáticos, mas com o desejo de ensinar a vida, de ir para além do espaço da sala de aula, revelando na escola o que Freud nomeou de transferência e que aqui embala afetos ambivalentes de querer e não querer entre professor e aluno. Existe aí o mais além inexplicável do “*amo em ti algo mais do que tu [...]*” que Lacan formula para explicar a transferência que, instituída no aluno, pode fazer eco no professor: a contratransferência, que na escola significa a influência do aluno sobre os sentimentos inconscientes do professor.

e) ALUNO ANSIOSO

DESCRIÇÃO: A nomeação de *aluno ansioso* emergiu nas observações e escutas. Configurou-se no modelo de aluno que quer aprender, que tem desejo pelo saber, que cobra conteúdo ao professor; aquele que quer saber da nota, que deseja boletim, que traz a família para a escola espontaneamente. “Eu gosto de ensinar aos pequenos, eles chegam mais educados que os maiores; [...] dão trabalho para controlar, é verdade, especialmente porque aqui as salas de sexto (ano) são muito cheias” (S4). Segundo os sujeitos da pesquisa, os alunos menores, do 6º e 7º ano, chegam à escola mais investidos e ainda (quase todos) sob o controle da família. “Estão acostumados a ter a mãe vindo à escola, querem saber da nota, pedem boletim, são muito ansiosos. Eu acho que eu era assim *chatinho*” (S6). Os professores discutem então este conceito de *chatice* e dizem que “aluno chato, neste sentido, até que é bom”. São pré-adolescentes empolgados com a mudança de nível; entendem que estar no F2 significa ser mais velho, ter mais responsabilidades, deixar de ser “pequeno”. Mas, por que a necessidade de *controlar* o aluno, como disse S4? O que significa ter esse controle?

ESCUTA: Este é o segundo modelo de aluno com o qual o professor faz par na transferência prazerosa e que o mobiliza na própria ansiedade de ensinar e de aprender, mas que despedaça seus afetos frente às dificuldades que reconhece no processo de aula e de desenvolvimento desse aluno-sujeito na vida. É também o

tipo de aluno que resgata no professor um passado, real ou desejável, que tem lugar no imaginário social do que é um bom aluno.

Este é, também, o aluno que o sujeito da pesquisa mostra quando precisa dar referências de seu trabalho em sala de aula, pois é ele que pode atestar a competência da escola e do professor. O desejo de ensinar está amalgamado aos afetos do professor pela turma de estreantes no F2⁶²; este professor parece afetuoso e teme pelo futuro do aluno “pequeno”, especialmente daquele que está dentro da ordem esperada, do modelo que mais se aproxima do idealizado. Seu desejo é afetado pelo aluno, pela escola, pelo sistema. Sofre pelo controle que o sistema exerce sobre seu processo de aulas, sobre o que parece certo ou errado e que não sabe conceituar. Fala, então, sobre o controle que a escola quer ter sobre suas aulas, suas falas.

A transferência se revela nesta dupla, seja no prazer ou no desprazer, ou mesmo na ambivalência dos afetos que perpassam os sujeitos. Atravessado pelas relações familiares e sociais, os afetos e desejos que envolvem este par estão para além do presente, trazem marcas que o inconsciente não revela e deixa escapar nos atos falhos que desvelam o amor transferencial.

QUADRO 3 - SÍNTESE DISPOSITIVO OBSERVAÇÃO/ESCUTA

ESCUTA		UNIDADES DE ANÁLISE
ALUNO TRANQUILO	DESEJO APAGADO	TRANSFERÊNCIA DESPRAZEROSA
ALUNO MORTO		
ALUNO SEDENTO	IMPLICAÇÃO	TRANSFERÊNCIA AMBIVALENTE
ALUNO PROBLEMA		
ALUNO ANSIOSO		

QUADRO ELABORADO PARA ESTA PESQUISA

⁶² Ensino Fundamental 2

5.7.2 II DISPOSITIVO: Conversação

A conversação foi definida como segundo dispositivo da pesquisa. Na conversação trabalha-se a partir da associação livre coletivizada, possibilitando que o objeto de estudo seja analisado a partir das repetições simbólicas, comportando uma leitura que está para além do pensado. Alguns pesquisadores de orientação psicanalítica utilizaram, recentemente, a conversação (ou dispositivo similar) como recurso, tais como P. Lacadée (2000), M. R. Pereira (2011, 2016), A. L. Santiago (2012), dentre outros. Mesmo com diferenças metodológicas, estes autores foram orientados pela ética da psicanálise que busca, mesmo no espaço coletivo, o singular do sujeito.

A prática da conversação enquanto dispositivo de orientação psicanalítica, segundo Santiago (2012), surge na França, com o CIEN (Centro interdisciplinar de Estudos sobre a Infância), que é uma formação do Campo Freudiano, tendo como propósito abrir o espaço da investigação ao diálogo da psicanálise com outros discursos que têm incidência sobre a criança, especialmente no universo da escola. A partir disso, a prática da conversação tem possibilitado o exercício da Psicanálise aplicada, ou seja, fora do seu espaço originariamente clínico.

Como é possível se constatar, frente às respostas positivas tal dispositivo teve seu uso expandido para pesquisas com adolescentes e com professores. Para defini-lo, Santiago (2012) diz que este consiste em um mecanismo criado por Jacques-Alain Miller com a proposta de que

[...] se converse livremente sobre temas de interesse comum, com o objetivo de permitir a emergência de novas e/ou diferentes construções em torno do tema que está sendo abordado. Não se limita ao simples exercício da fala. (SANTIAGO, p. 85),

E a autora pontua, ainda, que não se trata de uma proposta terapêutica, mas de um espaço em que se possibilita a fala livre. “O dispositivo é simples, mas, contudo, exigente: essas conversações são uma *oferta de fala que traz*

consequências”. Cabe ao condutor ser preparado para uma escuta diferenciada, capaz de intervir quando necessário, devolvendo a palavra para o grupo para que os sujeitos possam se escutar nos significantes que apresentam. Na verdade, assim como diz a autora, a grande visada deste dispositivo é similar a proposta da psicanálise, pois, no caso da pesquisa, propõe aos sujeitos, em suma, que escutem o que eles próprios dizem (p. 85).

Embora embasada na ética psicanalítica, como dito acima, nesta prática há uma inversão, pois o desejo inicial surge do pesquisador e não dos sujeitos a quem se franqueia a fala. Para que esta fala possa fluir, é fundante a transferência com o pesquisador/condutor da conversação; esta, segundo Lacan, ocorre como um laço ao significante. O que está por vir na conversação, por meio da associação livre, é sempre um enigma e precisa ser escutado, podendo ou não provocar reposicionamentos dos sujeitos. Neste sentido, é necessário que se defina uma metodologia criteriosa, com objetivos claros e calçados em princípios éticos.

De acordo Santiago, Miranda e Vasconcelos (2006), esse dispositivo tem na associação livre coletivizada o seu ponto de sustentação, já que possibilita a análise do objeto de estudo a partir dos significantes que emergem durante as falas nas sessões. Todos são, no grupo, autorizados a falar e o significante de um sujeito faz deslizar outros significantes para a escuta do grupo.

A associação livre é um fenômeno que foi descrito por uma paciente de Freud, Anna O., como Limpeza da chaminé⁶³; consiste em permitir que o sujeito fale livremente tudo que lhe vier à cabeça; que seja uma fala livre, sem barras, na medida do possível, para que dela seja colhido não apenas o que foi verbalizado conscientemente, mas também o que subjaz no que escapa, nas manifestações do inconsciente. No entanto, deve-se entender que tal fala não será tão livre, levando em conta que o sujeito falante está sendo guiado por uma investigação acadêmica. Ali o desejo é, a princípio, do pesquisador. Os demais sujeitos envolvidos não apresentam, a priori, uma demanda específica, mas o percurso da pesquisa pode fazer emergir neles suas próprias demandas. Freud lembra, em seu Estudo

⁶³ Anna O. usava os termos *chimney sweeping* (limpeza da chaminé) para falar do que sentia pelo método adotado pelo médico que a tratava, Dr. Joseph Breuer. Esta paciente cunhou a expressão *Talking Cure* (cura pela palavra) ao que, mais tarde, Freud desenvolveu chamando de Técnicas Psicanalíticas de Associações Livres.

Autobiográfico (1925/2006), que deve-se ter em mente que a associação livre não é realmente livre, pois o paciente estará sempre sobre a influência da situação e da transferência. Na pesquisa, não há como o sujeito se desatrelar da condição que propicia o encontro e o laço que se estabelece entre ele e o pesquisador.

O objetivo das sessões de conversação não é produzir um saber sobre o sujeito, e sim permitir ao sujeito que, diante dos significantes que emergem nas suas falas, possa produzir conhecimentos sobre si próprio, sobre suas relações na escola e sobre seu fazer pedagógico.

Diferença, sem sentido, espaços vazios, sacudir identidades, tropeços na linguagem, surpresas, fazer surgirem os mitos de cada um, as ficções que cada um constrói para si, seja criança, adolescente ou adulto, para dar conta do real, esta é a aposta da conversação (VASCONCELOS, 2010, p. 141).

Foi com este sentido que se deu início às sessões de conversação, pois as regularidades não são objeto a serem aqui observados. A pesquisa, neste caso, é feita com os sujeitos e não sobre ele, o que estabelece uma diferença nos temas em debate.

As sessões de conversação com o grupo se estabeleceram a partir de uma temática sugerida. Foram realizadas cinco sessões, em dias e turnos diferenciados, contando com o total de sete sujeitos da escola que participaram por desejo. Antes de iniciar as sessões, concordou-se que a pesquisadora daria o mote para a conversa, mas que ninguém ocuparia o lugar de mestre, o que permite, segundo Miller, que a palavra circule livre. Esta só interferiria se a conversação não se desenvolvesse; as falas deveriam ocorrer dentro do grupo, entre seus integrantes; que o dito ali seria confidencial, só podendo ser levadas a público mediante autorização. Para a pesquisadora, isso definiria o distanciamento do lugar de SsS, embora se fizesse necessário a transferência para que o grupo ocorresse. Como este foi o segundo dispositivo e já havia sido traçada uma relação com cada sujeito, a transferência já estava estabelecida, o que favoreceria o desenvolvimento do grupo de conversação.

Os encontros aconteceram na sala dos professores e o ambiente foi organizado, na medida do possível, para este fim, com cadeiras em círculo, café e

água disponível. A seguir, a descrição das sessões dos grupos de conversação com as respectivas consignas que visaram liberar as falas dos sujeitos.

Definiu-se, a priori, dada a condição de cada um, que cada encontro teria a duração predefinida de 60 minutos; na prática, a duração sempre excedia um pouco. Os temas foram:

- a) O que mobiliza o professor no seu fazer pedagógico.
- b) O processo de aprender.
- c) Prazeres e desprazeres na profissão docente.
- d) A função do professor na escola contemporânea.
- e) O aluno ideal.

Estes cinco encontros estão detalhados nos textos que seguem.

a) PRIMEIRA SESSÃO DE CONVERSAÇÃO: O que mobiliza o professor no seu fazer pedagógico

A primeira sessão se iniciou com a pontuação de um professor:

S1 - Compromisso, responsabilidade, amor. Este ofício é diferente de outros, nós trabalhamos com sujeitos em desenvolvimento. Tem que ter compromisso, amor [...]. Não é fácil. Difícil.

S1 – Eu amo o que faço, cuido direitinho. Com certeza o que me estimula não é o salário, mas é interessante o que vou dizer: o que me mobiliza é o mesmo que me faz querer largar tudo, às vezes. É o danado do aluno. (risos)

Os sujeitos falaram de competência para ensinar, de compromisso, de amor; falou-se dos professores de “hoje em dia” e dos alunos “de antigamente”. Embora tenha se falado de “alunos de antigamente” como alunos perfeitos e pelos quais valia qualquer investimento, discutiu-se o amor à profissão e definiu-se que

o que faz este amor é o aluno. As falas trouxeram significantes acompanhados de seus opostos, numa marcação de afetos ambivalentes: fácil e difícil, cuidar e largar, querer e não querer, amar e desgostar.

Sobre o amor na profissão, a discussão se prolongou e chegou-se ao lugar comum que atravessa algumas discussões na escola: ser professor *por amor*. Foi levantada a questão de uma professora que, em outro momento na sala dos professores, declarou que trabalhava por amor. Na fala, um registro dos afetos ambivalentes nas expressões *amor*, *envolvimento* e *sofrimento*.

S5 - Ninguém aqui trabalha por amor, a gente não ia se submeter a estas condições só por amor; é um trabalho, mas se não tiver amor, não tem como fazer o que a gente faz. [...] A gente sofre com eles. [...] A gente se envolve de verdade, eu já estou doente por causa disso aqui, especialmente o trabalho com os meninos do sexto ano, mas a gente se envolve. Às vezes deixo de ficar mais com meu filho só pra planejar algo especial para eles. É muito envolvimento, tem uns “pestinhas” que são mesmo especiais.

Neste discurso emerge o professor que, de alguma forma, se investe de desejo no seu fazer docente frente às demandas do aluno. O professor que abre mão de momentos de sua vida familiar para “*planejar algo especial*” para o aluno que, em seguida, chama de “*pestinha*”, uma nomeação carinhosa para os alunos que são mais difíceis de lidar. Vê-se, no desejo docente, a transferência operar marcada pela ambivalência. O mote para a conversação foi “o que mobiliza o professor no seu fazer pedagógico” e, embora se tenha falado em troca de conhecimento, relações com os pares, o que mais emergiu foram os afetos ambivalentes que enlaçam as relações entre professor e aluno. O caminho da conversação percorreu outros temas e se afastou parcialmente da consigna, mas o objeto era, na verdade, a fala livre dos sujeitos, o que não demandou que se chamasse a conversa de volta ao mote inicial.

Falou-se de desejo de ensinar e de impossibilidade; na pequena bagagem trazida pelo aluno e de sua indisponibilidade em acumular um pouco mais de

conhecimento e saber. A despeito de um sofrimento declarado no discurso dos professores, este mesmo discurso reafirma o desejo de ensinar, algo mais além do que exercer a profissão docente. O professor quer promover transformações e afirma isso quando fala da necessidade de fazer com o aluno a passagem deste lugar de sujeito com dificuldades de aprendizagem. O que o mobiliza no seu fazer pedagógico é o desejo de ver o aluno aprender, isso foi um consenso nas falas; falas saudosistas sobre um aluno de outrora, que não conheceram e nem sabem se existiu de fato.

O professor é prenhe de desejo; sem desejo não há como viver este lugar onde fervilham mentes infantis e adolescentes, mundos diversos, realidades díspares. É preciso, como emergiu nesta sessão, que o professor seja um sujeito “*escutante, vidente, sentinte*”. Que seja sensível para enxergar este mundo particular de cada sujeito imerso no coletivo da escola. E cada um tenta acertar dando sua medida de liberdade e de controle, de acordo com o que pensa ser o ideal.

Esse mundo desejante, que habita diferentemente em cada sujeito, estará sempre preservado cada vez que um professor, desejando ser sujeito, renunciar ao controle e aos efeitos de seu poder sobre o aluno (ORNELLAS, 2016, p. 21).

A fala desta autora chama a atenção, neste contexto, justamente por ter sido levantada a ideia, entre os sujeitos, de renúncia ao controle do aluno. Para isso, no entanto, reconheceu-se que será preciso dar início a uma outra forma de educar, educando inicialmente os professores, possibilitando-lhes uma escuta necessária, que falta. Mas o que será possibilitar ao aluno a liberdade de agir conforme seu desejo? Desejo tem ética? Qual é o desejo do professor?

Assim, nesta primeira sessão de conversação emergiu o professor de afetos ambivalentes, entre o querer e não querer e a condição de poder e/ou não poder. “Escutar” foi um significante que marcou presença neste encontro, mas foi, possivelmente da própria escuta que tanto falaram os sujeitos. Embora a demanda fosse da pesquisa, aquele ali constitui-se de um espaço de fala e escuta para os sujeitos, a demanda tornou-se deles.

Enquanto o sujeito revelava sua posição de professor dentro de um estatuto ideológico, foi possível escutá-lo psicanaliticamente, enquanto sujeito da falta, das relações falhadas e de um saber permeado de vazios, de furos. As falas revelaram implicação do professor-sujeito com o processo docente a partir da relação com seu aluno. Os significantes “*envolvimento*” e “*desejo*” atravessaram as falas em diferentes contextos, desvelando o desejo de ensinar do professor, referente aos conteúdos pedagógicos ou àquilo que, inconscientemente, transmite em seu ensino.

b) SEGUNDA SESSÃO DE CONVERSAÇÃO: O PROCESSO DE APRENDER.

Iniciamos no horário combinado, mas com apenas cinco sujeitos (os demais chegaram durante o processo). Relembramos as orientações do encontro anterior: fala livre, sem interferência da pesquisadora, que só daria o mote para a conversação fluir. A consigna foi apresentada (Hoje o tema é o processo de aprender) e seguida por uma interrupção: perguntaram a data de meu aniversário. Com cuidado e firmeza, consegui fazê-los voltar à temática do dia. O início da conversação foi descontextualizado da consigna:

S1 – Por mais que a gente queira se concentrar, é difícil. Hoje foi dispensado um funcionário terceirizado somente por implicância, não aceito isso e não posso fazer nada. Os meninos estão chateados com isso.

Logo em seguida o mesmo sujeito pediu desculpas e organizou o grupo para que entrasse no tema proposto. O Sujeito 2 disse:

S2 – Alguns (alunos) não aprendem e isso é muito complicado, é frustrante diante do nosso investimento. [...] mas a gente sobrevive, insiste.

[...]Aprendizagem é um tema interessante, porque com estes aborrecimentos a gente ensina e aprende; aprende é coisa com

eles (!!). [...] Eles são diferentes dos alunos de antigamente, que a gente falava e eles obedeciam, tinham respeito e atenção. Aprendiam, pró.

Neste encontro os professores passaram a me chamar de “pró”, nomeação que alguns dos alunos dão a algumas professoras da escola, não a todas. Normalmente eles são chamados de professor ou professora. Embora não querendo ocupar este lugar e tendo orientado que a conversa seria entre eles, continuo visível no processo, agora como *pró*.

A conversação transcorreu sobre a aprendizagem especificamente dos alunos daquela escola e sobre o par aprender e ensinar. O professor aprende com seus alunos, com as famílias, com a coordenação da escola. Os sujeitos desta pesquisa aprendem a *sobreviver* às frustrações, às faltas, a ausência do *aluno ideal*. Mais uma vez veio a nostalgia e foi retomada a *escola de antigamente*, na qual cada um dos sujeitos viveu o lugar de aluno e atesta que era diferente. Ali era preciso aprender para *sobreviver*.

Falou-se da não-aprendizagem, das dificuldades de muitos adolescentes que foram mal alfabetizados e de como lhes cabe bem a nomeação de aborrecentes. Falou-se dos modelos atuais de família e de como isso é complicado para a escola que tem que *sobreviver* a estas mudanças. Um dos sujeitos, neste ponto da fala, replica: “*Mas acabamos de falar que a escola precisa mudar, evoluir, sair do século passado...*”. Não só os afetos, mas as falas apresentam contradições, ambivalências.

O sujeito falou que muita coisa na escola aborrece, especialmente algumas decisões tomadas sem consulta ao grupo que as vezes parece morto. Para resgatar o tema, perguntei: “*E o aprender e ensinar?*” Falaram que os *alunos* têm dificuldades e que isso entristece, é como se trabalhassem “*à toa*”, mesmo que alguns sigam satisfatoriamente. Os sujeitos refletiram que “*aborrecentes*” são os alunos que aprendem e os que não aprendem. São os que os prendem no fazer docente, que estimulam a prática na escola, aqueles com os quais encontram afinidades, com quem aprendem; são os alunos que os professores parecem desejar, embora tragam na fala um saudosismo de um aluno que só ouviram falar,

mas que não conheceram. O que o professor-sujeito deseja é educar. Segundo Leandro de Lajonquière (2017, p. 84), “[...] quando a intervenção dos adultos junto às crianças está atravessada pela recusa inconsciente do desejo, a educação pode tornar-se um fato de difícil acontecimento”. Esta recusa não sabida, provocada por uma estrutura social e escolar desestimulante, implica no aprender e ensinar, afeta professor e aluno e favorece o afeto de frustração do professor.

Na reflexão dos sujeitos da pesquisa, ser professor é “sobreviver aos temporais da escola”, e cada um vai sobrevivendo de sua forma, com mais ou menos aborrecimentos. A aprendizagem foi por eles dita como via de mão dupla: aprende-se e ensina-se, e está aí a magia de ser professor; o professor precisa também aprender.

Os significantes que marcaram presença foram “*ensinar e aprender, sobreviver e antigamente*”. No início da conversação os sujeitos da pesquisa estavam afetados por um fato que gerou conflito na escola e que, a princípio, sobrepunhou o tema da conversação, mas conduziu para questões outras que revelaram subjetividades do ambiente relacional com os pares e com os alunos, inclusive sobre suas frustrações com a não aprendizagem de alguns. A ocorrência fez emergir os afetos do professor, fazendo-o falar mais naturalmente sobre os desconfortos e conflitos da escola, especialmente com o tipo de aluno que incomoda por sua passividade, mas que, no final das contas, suscita nele o desejo de ensinar e sinaliza para uma transferência ambivalente. Emergiu a fala sobre a escola de antigamente, o aluno de antigamente, aquele desconhecido que, inclusive, cada um acredita que foi ou que conheceu. Entre passado e presente, os sujeitos concluem que o que falta mesmo é tempo diante da efemeridade da vida contemporânea. Tempo suficiente para ensinar, para aprender e para “viver as relações na escola”.

c) TERCEIRA SESSÃO DE CONVERSAÇÃO: PRAZERES E DESPRAZERES NA PROFISSÃO DOCENTE.

O terceiro encontro para a aplicação do dispositivo da Conversação aconteceu com oito sujeitos, um a mais que pediu para participar. O espaço foi a sala dos professores, mantendo a mesma configuração dos outros dois encontros.

Apresentei a consigna e pedi que falassem à vontade; falou-se, então, de aspectos diversos da docência, de como cada um chegou a esta escola e falou-se das relações tecidas com os alunos e seus (des)prazeres. Discutiu-se sobre o desejo de ser professor e sobre a reforma do Ensino Médio e a dificuldade de preparar os alunos do 9º ano para a vida lá fora.

S1 - Eu queria ter o prazer de um dia encontrar um desses meninos numa escola, mas na condição de colega, mas tô sonhando. Eles não querem nada, e quem quer, não quer ser professor, estamos sem autoridade, eles percebem. Nem as meninas querem mais ser professoras.

S4 - É preciso estabelecer limites, ser autoridade, senão eles não aprendem.

Os sujeitos falam do desejo de ver os alunos seguindo uma profissão, mas reconhecem que, frente à escola contemporânea, poucos falam em ser professor já que o professor “*está sem autoridade*”. Não há unanimidade nas falas, alguns discordam e afirmam que a “*autoridade é uma questão pessoal; se alguns não têm ou nunca tiveram, não significa que a profissão docente esteja desaparecendo*” (S4). Pensar o aluno no lugar de docente revela que há uma contra projeção do professor neste aluno. O professor se vê neste lugar que, mesmo que em ambiente diferente, um dia ocupou de forma parecida:

S3 - Sempre gostei das aulas de artes, estudei aqui no bairro mesmo. Hoje eu amo ser professor, a sala de aula é meu palco, faço com prazer. Quando eu trabalho com eles, todos se envolvem, especialmente os menores, eles gostam de mim. [...] Somos amigos. Aqui eu sublimo todas as minhas faltas.

S6 - Os adolescentes são mais problemáticos. [...] eu me identifico com eles, conversamos sobre tudo. Somos amigos, em casa eles não tem com quem falar. Trabalhar com eles me dá prazer; é um dos pontos positivos da profissão.

O aluno é nomeado de problemático e o professor assinala que se identifica com ele e que são amigos. O sujeito da pesquisa parece acolher a transferência amorosa do aluno que traz furos nas suas relações familiares. Se a relação com as famílias deixa a desejar e causa desprazer, com os alunos, em maioria, se dá o contrário. O prazer do exercício docente está no encontro com o aluno, mesmo com os mais problemáticos. É preciso, segundo os sujeitos, *ser amigo*, mas estabelecendo limites. Ser mediador.

Os significantes que provocaram reflexão foram *amigo*, *autoridade e limites*. A ideia de ser mediador entre o aluno e o conhecimento, por vezes, pega um atalho e perde o sentido. Ser amigo do aluno é um ponto de valiosa importância para alguns professores, mas é necessário não se perder de vista o lugar de autoridade na relação, pois é preciso “um mínimo de autoridade para ensinar e aprender” (S1). Alguns sujeitos pontuaram a necessidade de limites na vida do aluno e alguns afirmaram que eles buscam por isso e só encontram na escola. Um dos sujeitos reconheceu que também “precisa ter limites como professor” e que “nem tudo é possível”. Refletem sobre a necessidade do aluno de enfrentar os limites e afirmam que para isso é preciso que eles existam (os limites). Franco, Paulino e Pereira (2011) argumentam que

Professores e alunos são vistos cada vez mais como semelhantes, irmanados quase que na mesma condição. Há que se notar, por exemplo, o quanto os professores de hoje são chamados em diversas circunstâncias de “orientadores”, “facilitadores”, “mediadores” “tutores”, entre outros termos que parecem querer docilizar uma diferença que está posta na origem: a diferença entre mestre e não mestre.⁶⁴ [...] (FRANCO, PAULINO E PEREIRA, 2011, p. 25).

Ao agir desta forma, o professor cede, cada vez mais, aos imperativos da mística modernizadora (*idem*, p. 26) que impõe igualdade a este par, naturalmente dissimétrico. E, como pontuam Franco *et all*, isso tem um preço e este preço está sendo pago. O prazer de ser amigo funde-se com o desprazer de não ser o mestre na relação e isso provoca vazio, vez que o desejo do professor na escola é o de ser mestre.

⁶⁴ Grifo do autor.

O ofício docente, para a maioria dos sujeitos da pesquisa, é seu espaço de maior investimento libidinal. Parecem investir ali suas pulsões, talvez como sublimação, como foi dito. Segundo Freud,

A observação da vida cotidiana das pessoas mostra-nos que a maioria conseguiu orientar uma boa parte das forças resultantes da pulsão sexual para a atividade profissional. A pulsão sexual presta-se bem a isso, já que é dotada de uma capacidade de sublimação: isto é, tem capacidade de substituir seu objetivo imediato por outros desprovidos de caráter sexual e que possam ser mais altamente valorizados (FREUD, 1910/2006, p. 72).

De fato, frente ao falado nesta sessão, os investimentos da maioria dos sujeitos no exercício docente se sobrepõem a outros campos de suas vidas, pois é ali que passam mais tempo, que se realizam profissional e pessoalmente, a despeito de discursos algumas vezes contraditórios.

Não foi simples conduzir este encontro; a discussão sobre as reformas do Ensino Médio estava na pauta do dia e sempre retornavam para este tema que, como alguns sinalizaram, é bastante desprazeroso. De toda forma, foi possível ver o sujeito emergir nas falas e dizer da relação com os alunos, falar do desejo de vê-los um dia ocupando o lugar de professor. Os afetos estavam acesos e o desprazer pulsava nas falas sobre o sistema, as leis e a política.

d) QUARTA SESSÃO DE CONVERSACÃO: A FUNÇÃO DO PROFESSOR NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA.

Neste encontro tivemos novamente os sete sujeitos presentes. A consigna foi colocada: “Hoje o tema é a função do professor na escola. Ou as funções.” A conversa iniciou com uma questão do S1: “Qual é nossa função? O que estamos fazendo aqui?” Complementei, pedindo que pensassem na formação escolar/acadêmica que tiveram, no que significou ser aluno e no que significa agora ser professor.

S2 - Eu gosto de ensinar, desde pequena que eu sabia que ia ser esta minha profissão. [...] Para ensinar tem que ter

disposição para estudar, ter conteúdo, saber se aproximar do aluno. De certa forma, o professor vai ser espelho para o aluno.

Houve relatos das histórias escolares de cada um e, nesse resgate, a professora relata que sempre gostou de ensinar, mas diz também que não pensava que existisse uma clientela como aquela que é sua realidade há mais de cinco anos. Fala de alunos que são carentes e que é preciso sempre fazer um pouco mais, mesmo que isso ultrapasse a função docente. Os sujeitos, embora relativamente jovens, disseram de seus desejos de cuidar do aluno adolescente e emergiram expressões como “*como se fosse meu filho*”, “*é como ser pai*”, “*às vezes sou um pouco mãe*”.

O sentimento maternal ou familiar do professor para com seus alunos é algo comum, por mais preparado que seja o professor. Os jovens estudantes falam de sua dificuldade de comunicação com as famílias, precisam de escuta sobre seus problemas emergentes, como a descoberta do corpo, do sexo, dos amores e de suas perdas, e o professor está lá para isso. E mais: sente-se lisonjeado por isso. Os afetos acontecem, e assim como a escola contemporânea acolhe calorosa e familiarmente, um tanto para encobrir suas faltas e seu despreparo, o professor termina por o fazer também, quem sabe pelos mesmos motivos.

S7 - Ensinar é bem mais que cumprir o programa da escola, hoje nós fazemos o lugar da família. Temos que ensinar modos e também ser modelo. [...] nosso papel de professor fica apagado.

Esta fala é referenciada na postura de parte das famílias dos alunos desta escola pública, conforme concordaram os sujeitos. Os alunos chegam “*sem modos, tem que ser educados para que possamos então ensinar*” (S2, S3) Perguntei qual é o papel que fica apagado e um sujeito repetiu: “*Qual é o papel?*” Com um lápis que tinha uma borracha na ponta fez o gesto de passar a borracha em si mesmo, se apagar. Sujeitos que são professores e, um pouco a cada dia, torcem sua função e fazem um pouco de família para alunos que vem de famílias apagadas e, lentamente, apagam o mestre. Falaram do desejo que trazem no início da semana

e que facilmente se apaga com um ato indesejado de um aluno, um funcionário ou mesmo de um colega.

O que é então ensinar? Seria o mesmo que educar, ofício dito impossível por Freud? Do ponto de vista da pedagogia, ensinar é ministrar conteúdos, vencer o programa de um componente curricular de forma dedicada, esperando que o aluno apreenda o máximo do que foi trabalhado, o que é possível de se alcançar. Porque, teoricamente, se não há aprendizagem, não houve ensino. O que leva o professor-sujeito à frustração é querer mais que isso; é desejar ter uma relação uniforme com o aluno e acreditar que terá as respostas esperadas e previstas pelo ideal romântico de escola construído na academia. É esperar deste outro o tampão para sua falta, seu complemento.

e) ÚLTIMA SESSÃO DE CONVERSAÇÃO: O ALUNO IDEAL.

Com a sala igualmente disposta como nos encontros anteriores, iniciei a sessão de conversação passando a consigna: “*Hoje falaremos do aluno ideal. Este é o tema que vai conduzir a conversa*”. O tema para esta última conversação foi definido pela recorrência percebida na fala dos professores, ao longo do processo, sobre um possível aluno ideal. Como de costume, S1 iniciou a conversação:

S1 – O aluno ideal é aquele que só existe quando estamos fora da escola. (risos) Somos irresistivelmente românticos e acreditamos em aluno ideal, professor ideal, escola ideal, papai Noel... o ideal está apenas na ordem das ideias. O aluno ideal é aquele que nós desejamos, mas que falta na escola há muito tempo.

S5 – Aquele que me faz trabalhar, estudar, investir em minha profissão é o aluno ideal, independente de seu comportamento, sua origem, sua fé. Talvez na educação infantil o professor tenha seu aluno ideal, ele não fala... (risos). Ali é possível ser romântico [...].

O desejo de estar longe e perto, dentro e fora é revelado nesta última sessão de conversação. Não significa sempre que se verbalize a verdade do que sente, mas isso foi dito de diversas formas nas conversações. Emergiu também a honestidade de quem está “só passando uma chuva”, que está procurando outros lugares, como na fala do professor que declara, mais uma vez, que está estudando para fazer outro concurso e que só vai mesmo sentir falta dos “*meninos*”, mas que para ele “*já deu*”. Informa que os alunos sabem dessa posição dele e que diz todos os dias ao grupo que cada um precisa estudar mais, se esforçar para sair deste lugar.

O professor marca, em sua fala, um gerúndio, um movimento que parece desejar não só para si. É preciso que o aluno também esteja “estudando” para sair deste lugar, para galgar espaços prazerosos na vida. No ponto em que as histórias destes sujeitos se encontram (professor-aluno), é reforçado o desejo e a necessidade de mudar de lugar.

Sair da docência, para este professor, é uma necessidade que se impõe frente a um fazer cujo profissional está desautorizado perante à sociedade, às famílias, aos alunos. A incerteza fica no ar, já que a desautorização tão falada e sentida é maior, está na cultura. Lebrun (2009) diz que

Até pouco tempo atrás, a sociedade era hierarquizada, de forma que havia sempre um único lugar de destaque. Ele podia ser ocupado por Deus, ou pelo papa, ou pelo pai, ou pelo chefe. Isso foi se desfazendo progressivamente e o processo de acentuou nos últimos 30 anos. Hoje a organização social não está mais constituída como pirâmide, mas como rede. E na rede não existe mais lugar diferente [...] (LEBRUN, 2009, p. 83-84)

Na família, na igreja, na escola, todos parecem estar em posição de rede, na horizontalidade. Cai o lugar do pai, a lei não tem mais um lugar definido, é cambiante. Não só as instituições, os sujeitos agora têm uma nova configuração de ser, uma nova forma de constituição. E é sob este novo formato de escola e relação entre o par professor-aluno que se destaca o fenômeno da transferência, elemento influenciador não só no processo de aprender do aluno que vê no professor o agalma que desperta seu desejo de saber, mas também estimulador para o professor em sua relação com o saber, em seu processo de ensinar, de fazer jus

ao brilho que vê refletido nos olhos do aluno. O professor fala de seu desejo, daquilo que falta na relação pedagógica e que extrapola mesmo a dualidade: autoridade, limites, família, estrutura escolar; o que falta para que o aprender e ensinar sejam possíveis, que ultrapasse a lógica comum da escola e da sociedade, que espera basicamente que o professor “dê aulas” e cumpra um calendário de conteúdos.

A escola está desacreditada pelos próprios sujeitos, embora eles afirmem que tem fôlego para sustentar a posição de professor a despeito da desvalorização social, do distanciamento da família. Se a escola é os professores, alguns dos sujeitos se preparam para fazer deste lugar um lugar melhor. Referem-se aos alunos como meninos, pivetes, sempre com um toque afetoso, basculando entre o prazer e o desprazer de forma contundente, *radical* como é a própria escola. Registram em suas falas que o aluno ideal é irreal, é aquele que se deseja, o que falta na escola, mas que é pensado como verdadeiro nos bancos da academia.

Neste encontro de conversação, como já aconteceu, o mote serviu de disparador para as falas, que não foram a ele fiéis. Falou-se livremente do sentimento de ser professor, dos afetos que atravessam a docência, das inseguranças, das paixões com os alunos, do aluno real e do aluno ideal. O sujeito falou, mas não tão livremente, quase sempre preocupado em ser coerente, cuidadoso, político, o que não impediu que o inconsciente comparecesse às sessões. Revelou-se quão fundante é a transferência não apenas para o aluno na condução do seu desejo de aprender, mas também para aquele que exerce o ofício que pretende o impossível, balizando o desejo de aprender para ensinar e a frustração de não conseguir, à risca, seu propósito de educar.

A seguir é apresentado o quadro que sintetiza as conversações, exibindo os temas levados para os encontros a fim de provocar a conversação no grupo, assim como revela-se a escuta da pesquisadora e as unidades de análise que se originaram a partir do dispositivo e da escuta.

QUADRO 4 - SÍNTESE DAS CONVERSÇÕES

TEMAS	ESCUITA	UNIDADES DE ANÁLISE
O que mobiliza o professor no seu fazer pedagógico	Amor Cuidado Envolvimento	ENTRE O AMOR E O CUIDADO
O processo de aprender	Aprender/ensinar Sobreviver Antigamente	APRENDER E ENSINAR
Prazeres e desprazeres na profissão docente	Amigo Autoridade Limites	
A função do professor na escola contemporânea.	Família Modelo Apagamento	
O aluno ideal	Desejo Falta	DESEJO DE ENSINAR

QUADRO ELABORADO PARA ESTA PESQUISA

5.7.3 III DISPOSITIVO: ENTEVISTA DE ORIENTAÇÃO CLÍNICA

O terceiro dispositivo foi a entrevista de orientação clínica, eleito pela afinidade com o estilo de pesquisa em tela. Este é um modelo de entrevista aberta que, segundo Pereira,

[...] tem características que se assemelham, não em sua totalidade, à noção de “entrevistas preliminares” da psicanálise *standard*. Como diz Jacques-Alain Miller, localizar o sujeito não é apenas avaliar-lhe a posição, [...] nem é apenas uma investigação para localizá-lo, mas também é a mudança efetiva da posição, [...] uma ratificação do sujeito com o real (PEREIRA, 2016, p. 92).

Esta investigação pretende identificar, nas falas dos sujeitos, a transferência estabelecida com o(s) aluno(s), possibilitando-lhes ao mesmo revisitar os afetos que circulam por esta relação e um pouco mais: buscar entender se esta transferência implica o sujeito no seu fazer pedagógico. Como dito na citação acima, permitir ao sujeito um encontro com seu real autoriza-lhe mudança de posição.

A princípio é necessário clarear o que aqui se fez, pois embora a orientação desta pesquisa seja psicanalítica, foi necessário estruturar o passo-a-passo do fazer investigativo conforme é demandado pela academia. Isso, no entanto, não desvirtuou o método adotado. A questão trazida por Pereira (2016) no decurso de sua pesquisa-intervenção que resultou no livro “O nome atual do mal-estar docente” também emergiu enquanto esta pesquisa que aqui apresento era apenas um projeto. Escutei do autor palavras semelhantes ao que registrou: “É possível partir de demandas e temas preestabelecidos e acessarmos a verdade inconsciente e a verdade significante que ajude o sujeito a elaborar-se?” (2016, p. 92). Inquietava-me pensar em uma associação livre inicialmente “conduzida”. No entanto, o estranho já estava posto, pois na pesquisa embora a fala fosse dos sujeitos pesquisados, a demanda inicial foi da pesquisadora, não obstante haver depois uma mudança de posição quanto à demanda. De posse do material estruturado por Pereira, o registro e explicações do processo foi menos difícil.

O material para as entrevistas de orientação clínica foi estruturado preliminarmente⁶⁵ em três questões que teriam a função de abrir espaço para a fala do sujeito, desta vez individualmente. Obviamente, por questões indiretas as falas seriam propostas com o objetivo de se colher, nelas, os significantes que ratificassem a transferência prazerosa ou desprazerosa com o aluno, além de sinais que dissessem sobre o papel desta transferência no processo de ensinar do sujeito.

Para iniciar a aplicação deste dispositivo que configurou-se no elemento chave desta pesquisa, fiz um exercício de distanciamento dentro do que foi possível, entendendo que de qualquer forma eu estava enredada em todo o

⁶⁵ Preliminarmente, porque temos a pretensão de dar seguimento a esta pesquisa (que demanda estrutura e tempo maior).

processo, pois já conhecia muitas histórias, algumas dificuldades e problemas, haja vista que estava já há 6 meses na instituição imersa na pesquisa.

Sobre entrevista, Ornellas (2011b, p. 22) nos diz em “A escuta (re)vela” que para analisar a fala dos entrevistados é preciso que se saiba escutar, sentir os tons, as pausas, os ritmos; a autora pontua que a fala é como o desenho composto por linhas e contornos em que o falante projeta o que sente e o que não sente. Sabe-se que no *setting* a fala e a escuta se fazem a partir da transferência entre o par analista e analisante; na escola, esta mesma escuta tem sentido amparado na transferência. Assim se deu o processo de entrevistas com os 7 sujeitos voluntários da escola.

Para além dos teóricos que se sustentam na psicanálise, outros, como Minayo (2007, p. 63), atestam que são muitas as formas e técnicas de se realizar o trabalho de campo numa pesquisa [social], e, segundo a autora, a observação e a entrevista semiestruturada são fundamentais. A entrevista de orientação clínica tem este caráter de não ser estruturada previamente. Iniciamos a pesquisa de campo com a observação que aqui nomeamos de observação/escuta. A autora diz que enquanto a observação

[...] é feita sobre aquilo que não se é dito, mas pode ser visto e captado por um observador atento e persistente, a segunda tem como matéria-prima a fala de alguns interlocutores. Na pesquisa qualitativa, a interação entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa é essencial [...] (MINAYO, 2007, p. 63).

A função dessa interação seria o que, na pesquisa de orientação psicanalítica, nomeamos como o fenômeno transferencial, sabendo que transferência extrapola o conceito de interação. O outro elemento fundante é a escuta clínica, essencial para dar sentido o processo. Assim, as questões postas foram elencadas no sentido de propiciar ao professor um relato livre sobre sua história de aluno e de professor, sobre a transferência e sobre aprender e ensinar. As questões foram:

- 1 – Trajetória acadêmica
- 2 – A relação com os alunos
- 3 – Sua relação com o aprender e ensinar

As questões foram colocadas uma a uma, na mesma sessão, como guia para a fala do sujeito. Nem sempre guiou de fato, haja vista que cada sujeito trouxe suas demandas de escuta e lhe foi possibilitado falar livremente, embora a partir da questão. A seguir será exposto parcialmente a leitura do que foi falado nas entrevistas de orientação clínica, com recortes de falas pontuais e a análise clínica realizada posteriormente à entrevista. Pretendeu-se que as questões facilitassem a associação livre e a escuta do próprio sujeito falante. Ao final de cada entrevista foi realizada nova escuta do material, que foi gravado, e registrado pela pesquisadora.

PRIMEIRA ENTREVISTA - SUJEITO 1

FALA 1 – *“Vou mudar de profissão, é preciso”*

FALA 2 – *“Espero que eles entendam que é preciso estudar para mudar de vida [...]”*

SÍNTESE ESCUTA:

O sujeito relata que seu desejo pela docência vem da formação familiar e que a mãe e irmãs sempre o estimularam para esta formação. É o único rapaz numa casa de cinco mulheres. Diz que era este seu desejo, mas que na atual conjuntura tem a certeza de que “mudará” de profissão assim que for possível.

O professor-sujeito afirma que gosta da profissão, mas reforça que “mudará” de vida, pois sabe que a educação não vai “mudar”. Lamenta precisar mudar de profissão, pois entende que fará falta ao aluno daquela escola, mesmo que momentaneamente, porque “ama aqueles alunos”. Diz que espera que eles sejam “alguém” no futuro e que possam “mudar” de vida. Uma das frustrações é não conseguir fazer com que alguns alunos aprendam, mas sente que deixa neles um pouco do seu desejo. Diz que se com educação as coisas são difíceis de “mudar”, sem educação ficará sempre mais difícil de mudar.

Parece ser um sujeito que se aplica no trabalho que faz, mas que não se encontra tocado pelo desejo e deixa isso muito claro; deixa claro, também, que “gostaria de fazer mais pelo aluno”, mas que se sente impossibilitado, talvez paralisado em algum lugar que não lhe dá prazer. Ao ser indagado sobre *o que é que precisa mudar*, o sujeito resgatou sua relação com a mãe e com as irmãs, e o projeto de mudar de casa sem elas, assim como mudar de profissão, pois acredita que não faz o suficiente, não tem desejo de ensinar e não consegue se envolver com os alunos, embora tenha “amizade” com uns poucos que são mais introspectivos e que não têm muitos amigos. Seu desejo é, de alguma forma, “poder ajudar os meninos” nessa sua estada na docência. Volta ao início de sua fala e diz que não sabe se era mesmo seu o desejo pela docência. Talvez fosse o mais simples naquele momento.

Notei que entre ele e alguns alunos a transferência se instala a partir do imaginário; ele se vê no aluno e deseja ver o aluno como ele; resgata seu percurso, suas dificuldades e não se sente preparado para reviver suas experiências no aluno. Esta transferência, no entanto, faz com que o professor-sujeito invista mais em sua formação, em sua própria vida e menos no seu fazer pedagógico.

Escolher ser professor tem sido, na atualidade, uma das opções que se encontram em fácil alcance para que precisa de uma formação superior, um emprego e baixo investimento. Segundo Lauro Oliveira de Lima (1971), “[...] muitos acordarão um dia com a transformação já feita sem que tenham atentado para o processo construtivo. Olharão tudo com ar de espanto. (LIMA, 1971, p. 62). É com este olhar de espanto que alguns professores se dão conta das transformações sociais ocorridas ao longo do tempo e de como estas mudanças reverberaram na formação dos professores. M. Pereira (2016, p. 166-168) faz uma observação sobre isso ao resgatar que o estatuto do professor era outro em um tempo que a formação para professor também era outra, com mais exigência. Outrora, tornavam-se professores os fidalgos; hoje, estes “novos” professores descendem da classe popular e seu ofício padece de desprestígio social, baixa remuneração e falta de reconhecimento dos investimentos. O autor lembra que

Com a democratização do ensino ao longo do Sec. XX, presenciamos o crescimento do número de estabelecimentos escolares, o que resultou, paulatinamente, na multiplicação do

número de professores [...] para atender a essa demanda (PEREIRA, 2016, p. 165)

Nota-se que cresceu a demanda e diminuiu a qualidade da formação do professor. Parece que para entrar no ensino superior os cursos de licenciatura se configuram como a porta que se abre mais facilmente e assim tem-se em exercício uma gama de professores que entraram no ofício por esta porta (a da facilidade); isso resulta em profissionais que buscam o mais simples, o mais fácil de aplicar e uma acomodação clássica de quem não está investido libidinalmente naquilo que faz. Pereira (*idem*) ainda pontua que, para alguns professores, “a melhor didática é aquela que lhe permite sobreviver a cada dia letivo” com a ilusão de que estão fazendo o melhor que podem. Nesta direção, a necessidade de *mudar* do S1 parece ser a busca pela escolha não feita no propósito de dar sentido à própria vida.

SEGUNDA ENTREVISTA - SUJEITO 2

FALA 1 – “*A gente aprende mais do que ensina. Não sei.*”.

FALA 2 – “*Eu sou jovem, mostro a eles que estudo, dou meu melhor, quero ser modelo*”.

SÍNTESE DA ESCUTA

O mais jovem dos sujeitos diz que “caiu de paraquedas” na profissão, mas diz que “não deseja fazer outra coisa senão ensinar”, especialmente na lida com adolescentes. Muito calmo e também com pouco tempo de exercício docente, ele diz que sabe que este é um momento de mudanças na educação, mas que espera que não aconteça um desastre irreparável⁶⁶.

O sujeito refere sua boa relação com os alunos e seu desejo de fazer mais, ajudá-los a crescer, mas também pontua a frustração que sente quando percebe que seu investimento às vezes dá em *nada*; quando vê seu aluno envolvido com coisas

⁶⁶ Faz referência ao atual governo brasileiro.

ilícitas, rebelde, sem disponibilidade nem para o diálogo. Frustração em não vê-los aprender o que lhes é ofertado. Diz que não sabe.

Para ele, a educação é uma forma de “construir” algo para o futuro e o aluno é o futuro, “mas depende muito do que se faz aqui na escola”. O professor lembra a poesia atribuída a Paulo Freire para dizer que “escola é lugar de ser feliz, de fazer amigos”, mas é lugar de se preparar para a vida lá fora e cada um deve se responsabilizar por isso, pela própria vida.

Sobre aprender e ensinar, o sujeito declara que estuda muito para dar conta das demandas dos alunos e fala de um “aluno especial”, cuja curiosidade e saber lhe impressionam; relata que tem dificuldade em dizer que não sabe algo quando é demandado em sala de aula, mas que “sempre se sai bem” e leva o tema como seu “dever de casa”. Mas sabe que “tem um tanto ainda a aprender”.

Destacou que aprende muito com o seu “aluno especial” e disse de sua preferência por ele; que com ele tem diálogos estimulantes em sala de aula. Que, muitas vezes, estimulado por este aluno, muda o desenho da aula agindo por intuição e a torna mais investigativa e prazerosa.

Revela-se um professor que se implica com seu fazer e que tem um entusiasmo maior que a insegurança. Sua fala é marcada pela repetição da expressão “não sei” e ele pôde se escutar nos nossos silêncios durante a entrevista. Pôde, também, pensar esta contemporaneidade que exige cada vez mais daquele que pretende ensinar, principalmente nos processos relacionais da escola. Mrech (2005) recorda que

O ser humano lida com processos extremamente complexos. Ele opera com afetividade, valores, desejos, incertezas, dúvidas, questionamentos etc. E é no momento em que o real emerge que o descompasso aparece – ao revelarmos que estamos diante de uma dimensão de difícil captura, de difícil estruturação. [...] Os professores tem razão ao indagarem como educar hoje. [...] Como transmitir em função do modelo antigo, quando os alunos vivem no mundo da era da virtualidade e do espetáculo? Como capturar a atenção dos alunos que continuamente são seduzidos pelo entretenimento? (MRECH, 2005, p. 22)

Naturalmente, a relação com o aluno será sempre permeada pelo novo, outra forma de pensar e ser neste mundo cujos afetos, valores e desejos são efêmeros, rapidamente cambiantes. Muito precisa ser atualizado, adaptado a esta década

deste novo milênio: a escola, o professor, os conteúdos, pois “educar não diz mais respeito a apenas transmitir informações e passar um conteúdo. O educar e ensinar atuais também implicam o professor e o aluno como sujeitos, na constituição de algo novo” (*Idem*). Neste contexto, como marca a autora, cabe o “não sei”, porque há muito ainda por sabermos sobre aquilo em que acreditávamos ser mestres.

TERCEIRA ENTREVISTA - SUJEITO 3

FALA 1 – *“Não foi simples estudar, tornar-me professora. Sou exemplo de que é possível se houver desejo e implicação”.*

FALA 2 – *“Quero ensiná-los a aprender”.*

SÍNTESE DA ESCUTA

Este sujeito recorda, demonstrando prazer, que sempre desejou ser professora e que fez a licenciatura em matemática porque sentiu muita dificuldade nesta matéria quando criança. Ela diz que, além de professora, é atleta do ciclismo, faz longos percursos fins de semana com um grupo de atletas. “Se não fosse professora de matemática, seria de educação física”. Ser professora de matemática é sua forma de mostrar para os alunos que aprender é possível, mas tem que desejar, pois “cada um é responsável pelo que constrói na vida”. “Parece difícil, mas não é tanto, é mais uma questão cultural; os sujeitos têm medo da matemática, é o bicho papão que eu enfrentei e que quero tirar da vida dos meninos”. Ela diz que, se não se dedicar, o aluno não dá conta, pois ela joga duro, “tem moleza não”, e lembra que não teve facilidades no seu Ensino Primário⁶⁷; foi reprovada na quarta série por causa da matemática e por isso não ganhou a sonhada bicicleta.

Seu grande desejo é “que o aluno não perca o desejo”, pois é o desejo que fortalece, que pode fazer da escola um lugar melhor. Lamenta que hoje a escola e o professor não sejam tão respeitados quanto antigamente, mas que isso não interfere no trabalho dos professores daquela escola. A ligação com o adolescente

⁶⁷ Atual ensino Fundamental I

é forte, “eu aprendo a linguagem deles” para facilitar o processo do ensino da matemática. Com orgulho, o sujeito fala da participação da escola na Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas⁶⁸, mas reafirma que não pode dar moleza: cada um só tem o que merece; às vezes precisa ser dura, mas afirma que é preciso escutar o aluno, seu desejo, e que é isso que orienta o seu trabalho. Não é simples escutá-lo, respeitá-lo enquanto sujeito, e ter que puxar a corda de vez em quando.

Revelou-se um sujeito implicado com seu aluno numa relação transversalizada pelo seu sintoma, que insiste na escuta e subjetividade de cada um. Charlot (2005) sinaliza, em seu texto “O sociólogo, o psicanalista e o professor” que, independente da teoria, invocamos hoje o sujeito na escola.

[...] pedimos ao professor que trate seus alunos como sujeitos. Por isso, somos pessoas abertas, simpáticas, humanas etc. Mas, precisamos também refletir um instante sobre o que pedimos hoje ao professor e sobre as dificuldades nas quais tal pedido o coloca (2005, 52-53).

Para possibilitar que tal pedido possa ser atendido, ele propõe que se siga quatro mandamentos. Sim, ele usa o termo mandamento mesmo, propositalmente, remetendo à Bíblia e a posição de autoridade, de quem pode mandar. Os quatro mandamentos são: “Tu lutarás contra a desigualdade social na escola”; “Tu instituirás o aluno, tu o tratarás como um Sujeito que tem direito ao sentido, tu lhe permitirás ter acesso ao simbólico sob o signo da Lei, tu serás uma Professora e não uma tia”; “Tu serás eficaz, pois o século XXI é o da eficácia” e “Tu farás teus alunos terem acesso ao saber como prazer e como sentido”.

Charlot discorre largamente sobre cada um desses mandamentos por ele pensados e diz que é necessário que o professor saiba fazer advir a Lei para estes alunos que estão à mercê da sociedade do consumo. Não é tarefa simples, mas é possível e um pouco disso se revelou neste sujeito que, a despeito da condição da escola contemporânea, percebe o aluno como sujeito de desejo e lhe dá espaço de escuta.

⁶⁸ OBMEP. A Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas é um projeto que tem como objetivo estimular o estudo da matemática e revelar talentos no Brasil.

QUARTA ENTREVISTA - SUJEITO 4

FALA 1 – *“Eles precisam de bons professores, faço muito por eles”.*

FALA 2 – *“Eu ensino de tudo ao grupo”*

SÍNTESE DA ESCUTA

Professora de Língua Portuguesa, este sujeito inicia sua fala dizendo ama o que faz e que ama seus alunos, sem exceção. Filha de pais advogados e com dois irmãos, um médico e outro advogado, vem de uma infância equilibrada financeiramente, mas que diz ter sido conflituosa por ser a filha mais nova, “controlada pelos irmãos” durante infância e adolescência. Relata que desde menina dizia que ia ser “cozinheira de bolos”, contrariando o que seu pai e irmãos projetavam para ela: ser médica. Tinha e tem medo de sangue, só “encara se for na escola, para cuidar de alguma emergência de aluno”.

Fez vestibular para psicologia, sendo pedagogia sua segunda opção; cursou pedagogia e depois fez letras, quando já estava na docência em uma escola tradicional de Salvador. O motivo que a mantém na docência é o amor que tem pela profissão, a despeito das dificuldades e da conjuntura política do país. Gosta de trabalhar com os meninos maiores, ajudá-los a construir seus projetos de vida, a definirem suas profissões. Seu desejo de ensinar é alimentado pela carência do *grupo*, “uma carência sem fim”, “carência de tudo, inclusive de condição de aprender”.

O bom professor parece ser aquele que escuta, dá mão, entende as dificuldades, mas é também o professor que está antenado no seu tempo e discute o novo. Para ensinar o professor precisa estar atualizado, diz o professor/sujeito.

Lembra de seus professores e de alguns que marcaram suas decisões; defende que é preciso permitir aos alunos conhecerem sobre o mundo acadêmico e o mundo do trabalho antes de decidirem o que pretendem estudar, a que vão se dedicar, pois isso é a resposta à pergunta que sempre se escuta desde o início da infância: “O que você quer ser quando crescer?” “Cada um deve ser o que deseja e ser feliz”.

Emergiu, nas suas falas, um estilo de professor que quer ser todo, que deseja dar conta das faltas dos sujeitos de sua sala de aula; do sujeito individual e do *grupo*. Atentando para este significante, o sujeito fez uma leitura e disse que talvez ela seja parte deste grupo pelos vínculos que possui com eles, mas sem deixar de ser a professora. Para Freud, os sujeitos no grupo são dependentes entre si, embora apareça como necessário a posição de uma Lei. Neste caso, Freud (1921/2006), em “Psicologia de grupo e análise do ego” lembra que

Os grupos humanos apresentam mais uma vez o quadro familiar de um indivíduo de força superior em meio a um bando de companheiros iguais, quadro que também é abarcado em nossa ideia da horda primeva (1921/2006, p. 77).

Nestes grupos, como o que se forma na sala de aula e tem o professor no lugar de Lei, Freud observou que os intensos vínculos tornam homogêneas as reações. A Lei, nesta situação, generaliza o vínculo com os sujeitos; para a professora-sujeito da pesquisa, ela parece ser a boa professora que diz que os alunos precisam. Revela-se um sujeito que tem uma boa transferência com a maioria dos alunos e que investe nesta relação por meio de seu fazer pedagógico comprometido.

QUINTA ENTREVISTA - SUJEITO 5

FALA 1 – *“Me interessa pelo mais difíceis, sei que não é tão simples mudar e os aceito. Creio que por isso temos boas relações”.*

FALA 2 – *“Quando eles não aprendem de um jeito, eu tento de outro. Sempre dou um jeito de escutá-los”.*

SÍNTESE DA ESCUTA

Para este sujeito, tornar-se professor foi uma escolha. Teve bons professores e um, especialmente, durante o fim do ensino fundamental, sedimentou seu desejo de fazer uma licenciatura. Relata que estudou em boas escolas e que sempre teve desejo de aprender e que é isso que espera de seus alunos: que tenham desejo. O sujeito diz que reconhece seu papel, que sabe que *“é fundamental na construção desse desejo”*. Dá o melhor, mas o sistema é complicado, cansa.

A relação com os alunos é boa, mas é diferente de quando foi aluno. Hoje se conversa mais, tudo precisa ser explicado, justificado, o professor não pode mais dizer que isso tem que ser assim e pronto. Tem que embasar suas falas. As determinações legais são boas, mas é importante que o professor possa se impor em sala; as vezes é preciso gritar, falar alto porque a turma é numerosa; se não escutam, não aprendem. Ensinar precisa ser um ato de amor, não tem como impor tudo. Se o aluno tem um problema, tem que ser escutado. “Se é canhoto, cabe se encontrar uma forma de ajudá-lo”.

O professor relata sua experiência de ficar com o braço esquerdo preso numa tipoia, quando criança, para “aprender a ser destro”. Não “aprendeu”, é canhoto e reclama que não tinha voz, não podia falar e quando falava, não era escutado.

Algumas coisas não se ensinam, segundo o professor. Já nasce e se desenvolve com os sujeitos, ou não. Já o aprender, esse é um canal aberto, mas cada um tem seu jeito, seu ritmo. Não se ensina a aprender, mas pode se ensinar os sujeitos, em qualquer idade, a escutar.

Mais uma vez, emerge o professor-sujeito implicado com seu sintoma em seu processo de ser professor. Para ele, a escuta é elemento relevante no processo educativo. Viveu a falta da escuta e interessa-se por ofertá-la. Mas, como afirma Ornellas (2016),

Não é tarefa fácil colocar em exercício uma concepção de educação que reconheça a escuta como um princípio que possa orientar o ato educativo. [...] A educação como escuta pode se constituir como espaço de reflexão crítica das relações performáticas vividas por subjetividades cada vez mais padronizadas e imagéticas, buscando correspondências estéticas cada vez mais inatingíveis (ORNELLAS, 2016, p. 12).

Concordamos com esta fala, haja vista que na escola atual, na qual vivenciamos nossas experiências docentes, a escuta tem espaço restrito, dada a emergência dos conteúdos, dos projetos e de toda a parafernália que constitui o que se diz ser uma boa escola.

Apresentou-se um professor-sujeito transferido com o aluno oprimido, que não tem espaço de fala, que talvez se sinta imobilizado. O investimento deste professor parece ser bem mais na relação com o aluno que no fazer pedagógico, embora pareça que isso não deixa a desejar.

SEXTA ENTREVISTA - SUJEITO 6

FALA 1 – “*Não foi bem isso o que planejei para mim profissionalmente.*”

FALA 2 – “*Cada um é responsável pelo próprio processo educativo.*”

SÍNTESE DA ESCUTA

Não guarda muitas lembranças da escola, foi um tempo muito corrido, mudou de casa e de escola algumas vezes. Do ensino médio ficaram alguns amigos, foi um período bom, mas não pensava em ser professor. Retoma o início da fala para recordar de um professor que teve no Ensino Fundamental 1, o que era incomum na sua escola, pelo menos para ele; fala do afeto por este professor e da mudança para outra cidade, outra escola e diz que teve de *sobreviver* a isso. Chegou a pensar em fazer fisioterapia no ensino superior, mas escolheu uma licenciatura porque sabia que nesta área não se fica sem emprego; já teve oportunidade de mudar de profissão, mas não dá mais. Não por falta de tempo, mas porque a escola “é como uma cachaça”; o sujeito explica: às vezes não faz bem, a gente sabe disso e ainda assim busca mais.

Aprender ou não aprender não é escolha do aluno, mas ensinar ou não é escolha do professor e este sujeito escolhe ensinar, mas nem sempre isso produz aprendizagem do conteúdo. Às vezes o aluno aprende outra coisa, até mais do que o professor ensinou. Aprende a *sobreviver*, algo que não se ensina. Segundo Voltolini (2007, p. 137) “a cria humana aprende fundamentalmente para participar de um mundo no qual ele “é desejado e deseja” participar, e pela mesma razão ela às vezes não aprende o que se pretende que ela aprenda. De qualquer modo não é para a sobrevivência que se aprende, mas “por amor”. Significa dizer que é comum que o aluno aprenda para além da proposta pedagógica, ou que não aprenda, porque a aprendizagem se processa pela relação, pela transferência.

O professor/sujeito relata que em quatro anos de licenciatura pouco aprendeu sobre a escola real, este conhecimento só adquiriu na prática, na carne. As relações com os pares às vezes é algo difícil, existe competição e pouca colaboração. Isso às vezes impacta na produção, na preparação das aulas. Impacta também no aluno.

O sujeito fala das dificuldades da escola, do aluno, do que falta e do projeto que aconteceu e agregou todos em torno da proposta de aprendizagem. Já que tem que trabalhar, que seja feito o melhor pelos alunos, não apenas pela sobrevivência, mas por amor.

Neste sujeito se revelou um desejo acomodado, talvez cansado. Suas falas resvalaram um tanto pela política do país, pelas reformas da educação que estão na ordem do dia. Mostrou-se o professor menos ousado que pontuou Pereira (2016, p. 166) em seu texto, e que tenta sobreviver se iludindo ao dizer que faz o melhor que pode. Não revela transferência desprazerosa com os alunos, mas não mostrou implicação ou maior investimento no processo, fosse relacional ou pedagógico.

SÉTIMA ENTREVISTA - SUJEITO 7

FALA 1 – *“Amo meus alunos, mas gosto de estar no meu lugar de professora. Cada um em seu canto.”*

FALA 2 – *“Trago coisas para eles, quando viajo”*

SÍNTESE DA ESCUTA

O sujeito relata que viveu sua infância em espaços escolares, pois sua mãe era professora. Sabia, desde cedo, que precisaria estudar “para ser alguém na vida” e sempre teve professores que a estimulavam. Logo começou a trabalhar em escola, foi auxiliar de classe enquanto ainda estava no Fundamental 2. Foram muitos os professores que marcaram sua vida pela dedicação e carinho com que ensinavam. Sabia que seria professora e aprendeu isso na própria escola.

Sempre teve uma boa relação com os alunos, embora não goste de ser “amiguinha”. É disponível para ajudar, acolher, mas gosta de aluno que se interessa, que se empenha para aprender. Tem um sujeito especial; um menino que chegou da escola particular e que não conseguiu ainda se inserir em um grupo, ele é diferente. É mais atencioso, sempre cheirosinho, tem jeito para artes.

Falou do quanto aprende no dia-a-dia com estes jovens de comunidades diferentes, com suas histórias únicas. Afirma que ser professor é via de mão dupla:

aprende-se e ensina-se concomitantemente continuamente. Ensinar é algo que lhe dá prazer, especialmente para alguns alunos que considera especiais, “aqueles que tem o dom”. Já não sente prazer na escola em que atua e poderia até já ter pedido remoção, mas vai esperar mais um pouco, tem uns pequenos que deseja ver crescer.

Frente às histórias pessoais de cada sujeito, é necessário entender o que é que faz com que um sujeito se embrenhe no magistério e (sobre)viva nele. Segundo Lajonquière (2002, p. 140), o que leva um adulto a assumir o lugar de educador está para além de uma escolha baseada em motivos pessoais; perpassa pelo desejo insabido de quitar sua dívida simbólica com seus educadores, seja do lugar de professor ou de pai ou mãe. Como é impossível calcular o montante desta dívida, ela nunca será totalmente paga e a educação tenta repor “sentido como falta”, mas a dívida ficará para sempre não paga.

Findada a última entrevista desta parte da pesquisa, cabe lembrar a fala de Ornellas ao sinalizar que, na entrevista, “o diálogo entre entrevistador e entrevistado é mantido referenciado numa via de mão dupla” e que “neste modo, entrevistador e entrevistado têm liberdade para falar fora do previsto” (ORNELLAS, 2011b, p. 64).

Assim ocorreu nas entrevistas; quando se fez necessário, tanto entrevistador quanto entrevistado tomaram atalhos ou outros caminhos, mas que caminharam na direção da meta, considerando a perspectiva da associação livre e o rumo da pesquisa.

Assim, os significantes foram recolhidos das falas respeitando dois critérios: a) quando emergiram desavisadamente ou quando sinalizavam repetição e b) pela ênfase que tiveram no discurso dos sujeitos. Devolvidos aos sujeitos, em alguns fez o efeito de reelaboração, em outros talvez a reflexão não partilhada na ocasião. Desta forma, objetivando capturar nas falas dos sujeitos os afetos que pudessem revelar a transferência com o aluno e as possíveis implicações desta transferência no processo pedagógico do professor, pôde-se apreender, ao final desta etapa, que a transferência que o professor estabelece com o aluno é um dos motores para seu investimento educativo, embora não seja o único. A transferência com o aluno age no imediato e impele o sujeito a reformular planos, pesquisar mais no dia sobre os temas que discute, a se preparar para cada aula. Da mesma

forma, quando ocorre um evento desestimulante, como uma ação de rebeldia de um sujeito, o professor se desestimula e faz apenas o seu trivial.

Outro motor fundante para o investimento do professor em estudos, formação continuada e aperfeiçoamentos profissionais em sua área é o desejo de se destacar dentre os demais pelo saber. Outro é a gratificação financeira que é acrescida ao salário. Estes pontos, no entanto, não trazem relevância para esta pesquisa.

5.3.4 Síntese analítica dos dispositivos

Em busca de entrelaçar o que foi apreendido ao longo da pesquisa com a aplicação dos três dispositivos, expõe-se no quadro a seguir, nomeado de Entrelaçamento do Revelado na Pesquisa, os dispositivos usados, as unidades de análise que emergiram no percurso e uma síntese que pretende ser um rascunho dos resultados até então apreendidos, alguns impossíveis de nomear.

QUADRO 5 - ENTRELAÇAMENTO DO REVELADO NA PESQUISA		
DISPOSITIVO	UNIDADES DE ANÁLISE	SÍNTESE
OBSERVAÇÃO/ ESCUTA	• Aluno tranquilo • Aluno morto • Aluno sedento • Aluno problema • Aluno ansioso	AFETOS AMBIVALENTES
CONVERSAÇÃO	• Amor, Cuidado, Envolvimento • Aprender/ensinar, Sobreviver, Antigamente • Amigo, Autoridade, Limites • Família, Modelo, Apagamento • Desejo, Falta	AMAR, APRENDER/ENSINAR, SOBREVIVER
ENTREVISTA DE ORIENTAÇÃO CLÍNICA	• Desejo de ser professor	TRANSFERÊNCIA DE AMOR AO SABER E IMPLICAÇÃO PEDAGÓGICA
	• Transferência prazerosa	
	• Prazer e cansaço (de ensinar)	

QUADRO ELABORADO PARA ESTA PESQUISA

As unidades de análise emergiram em cada dispositivo trabalhado. Na observação/escuta, ficou marcado que o estilo do aluno define o estilo de transferência com o professor. O segundo dispositivo utilizado, a conversação, fez emergir a tríade romântica que reveste os professores nas suas falas sobre a escola e as relações que ali acontecem: amar, aprender/ensinar, sobreviver, revelados em significantes como amor, aprender/ensinar, autoridade, modelo, desejo, falta. Nas entrevistas de orientação clínica desvelou-se o desejo de ser professor, o prazer e o cansaço que emergem no exercício e a transferência prazerosa com o aluno, aquele que espera do professor (que deseja dele esta espera). Na síntese destas escutas, restou: a) transferência e afetos ambivalentes; b) Amar, aprender/ensinar, sobreviver; c) transferência e implicação pedagógica. A transferência de afetos ambivalentes na escola foi um dos achados relevantes que atravessou a pesquisa, e sobre ela Ornellas (2009) afirma que

A ambivalência, muitas vezes, é apresentada com certo mal-estar e desvela a dificuldade que o professor tem enfrentado em lidar com o novo, com o diferente em sala de aula. Superar este mal-estar implica que o professor no cotidiano da sala de aula sustente o sentido simbólico da ambivalência na relação pedagógica e possa construir representações que forneçam o encontro da escuta desses discursos, para entender as marcas do desejo que circulam entre estes e aqueles (2009, p. 289).

É esta ambivalência que faz o ponto de equilíbrio dos afetos que circulam na escola. Se os prazeres e os desprazeres estão em um mesmo ponto de nivelamento, é a ambivalência, este engendramento dos afetos que mantém o professor enlaçado na transferência com seu aluno. Desta forma, a transferência revela-se no par e sinaliza para o quantum de implicação o professor investe em seu fazer diário na docência com adolescentes.

Como em todo investimento, espera-se sempre algum retorno, por mais que romanticamente o professor diga que faz o seu trabalho com implicação, independente do humor da escola, do aluno. Se não se estabelece uma transferência prazerosa entre professor e aluno, pode ser que para este aluno o professor não dê o seu melhor. E se a relação com o grupo, com a turma da sala de aula, tem essa característica de desprazer, não é estranho, também, que para este grupo o professor não invista. No entanto, quando o professor está investido de afetos

positivos e tem resposta de seu aluno, ou mesmo de seu grupo de alunos, aí ele veste seu melhor traje e faz sua melhor performance. Porque, desta forma, ele sente que vale *à pena*.

O que foi revelado nesta pesquisa reforça a ideia de que há muito ainda a ser desvelado, que muitos furos ficaram e que só o tempo possibilitará a construção de resultados fiéis, mas fiéis em seu tempo, em seu contexto.

Confirma-se a tese de que o professor investe mais em seu saber-fazer docente quando está implicado na relação com o aluno, envolvido em afetos prazerosos ou desprazerosos. O efeito da transferência, traduzido pela fala de Lacan na célebre frase que intitula seu texto “Em ti mais do que tu”, revela-se como um amor possível, impossível de ser distinguido no bojo dos afetos que circulam entre os protagonistas do espaço escolar.

Na escola, a relação do professor com o aluno é permeada pelo sintoma de dois sujeitos; o sintoma do aluno, aquilo que ele repete em sala de aula, afeta diretamente o professor, fazendo-o investir ou não no seu fazer docente. Por outro lado, o sintoma do professor está presente em sua resposta. Esta pesquisa teve como enfoque a transferência do professor e aluno e sua implicação no seu investimento docente; não teve a proposta explícita de ser interventiva, mas, a partir de significantes que emergiram nas falas dos sujeitos, tornou-se instrumento para reflexão e elaboração, provocando inevitavelmente (re)ações.

A observação/escuta foi realizada a partir de um roteiro simples, com um ponto complexo que foi a captura de vinhetas que desvelassem a transferência entre professor e aluno, a serem capturadas em sala de aula, corredores, pátio e na sala de reunião de professores, onde os sujeitos se encontram no intervalo. Vale dizer que, mesmo atenta à imparcialidade exigida para esta atividade e à disposição para estar atenciosa no roteiro previsto, inevitavelmente a ação extrapola, e algumas vinhetas escaparam, sem dúvida. Ainda assim, o capturado se revelou material relevante para responder ao problema original da pesquisa.

Os pontos definidos a serem observados objetivavam exclusivamente perceber as nuances da relação entre o par que denotassem a transferência, positiva ou negativa, e a implicação desta no fazer do professor.

Com o dispositivo das Conversações, possibilitou-se a associação livre coletivizada, resultando num encontro de significantes. O que se pode depreender das sessões por meio do que emergiu foi que existe no professor o desejo de ensinar e educar, o que esbarra na frustração que lhe faz sofrer, sobreviver. Nem sempre é possível ao professor entender a existência de um terceiro nesta relação que ele estabelece com o aluno, permeada por afetos opostos, circulando entre Eros e Thanatos⁶⁹, Erastès e Erómênos e outras tantas posições e afetos embalados pela ambivalência.

O aluno jovem, por vezes, na relação com o professor o faz se sentir vazio e ele pensa como seria na escola de outros tempos. A despeito do sofrimento, se estabelece entre o par um elo que tem sido positivo para que o professor assegure seu lugar de autoridade entre os dois.

A última sessão da conversação foi o momento de o professor dizer, de alguma forma, de seu desejo com relação ao aluno; desejo de vê-lo aprender e ganhar outros espaços, desejo de tê-lo perto e desejo de se distanciar. Com as entrevistas de orientação clínica vieram à tona significantes que antes surgiram encobertos. O professor articulou os afetos positivos que tem em relação ao aluno com seu investimento no fazer docente, pontuando o desagrado pela estrutura que dirige o segmento da educação no município. Politizados, apontaram problemas e possíveis soluções que, reconhecem, esbarram nos limites do próprio sistema.

As falas revelaram implicação do professor-sujeito com o processo docente a partir da relação com seu aluno. Os significantes *envolvimento* e *desejo* transversalizaram as falas em diferentes contextos, desvelando o desejo de ensinar do professor, referente aos conteúdos pedagógicos ou àquilo que, inconscientemente, transmite em seu ensino.

Os sujeitos falaram, em seus discursos, de um amor que os aproxima da docência e dos alunos, sem se dar conta que este “amor” tanto por um quanto por outro tem raízes em seus afetos recalcados, em desejos reprimidos que construíram, em seus caminhos de vida, saídas para escapar.

⁶⁹ Freud refere a este par no seu texto de 1920, Além do princípio do prazer, para falar de amor e morte. Eros = pulsão de vida. Thanatos = pulsão de morte.

Assim, resulta que os três dispositivos marcaram que existe no professor um mais além na relação com o aluno, um amor inexplicável que ele nem mesmo tenta nomear, mas que está lá e que resgata parte do que viveu como estudante. A escolha por um ou outro aluno como objeto de sua dedicação se apoia narcisicamente naquilo ele é ou foi, ou mesmo no jovem que gostaria de ter sido. Esta figura pode ser a ideal (que gostaria de ter sido), bem como pode desenhar o real inaceitável, que não pode ser mudado, mas que se oferece agora como oportunidade de (re)leitura. Tal encontro reveste-se de afetos que dançam e mudam de posição, ora amor, ora raiva, pontuando aquilo que Lacan nomeou de amódio, um afeto que tem seu lugar certo na ambiência da escola.

Chego às palavras finais desta escritura que falou de amor e até mesmo de ódio; falou de ambivalência, de abandono, de saber; que disse da educação, da autoridade, da Lei, do não-saber. Uma tese que se inscreve em um contexto histórico conturbado, de crise social, econômica, de valores, no qual a ilegalidade torna-se legal em uma nação regida pela impostura *temerosa*. Como pensar o lugar do mestre frente a este contexto? Como restituir voz a uma educação desautorizada, escamoteada pela usurpação de seu direito de debater, de discutir, de se posicionar como espaço de fala e escuta? Quem sabe uma educação outra, que prime pela ética do bem-dizer, possa reconstruir a civilização



Vincent Van Gogh, O par de sapatos, 1886. (Óleo sobre tela)

PASSE (IN)CONCLUSIVO

O que resta de grandeza para nós são os desconheceres – completou. Para enxergar as coisas sem feitiço é preciso não saber nada. É preciso entrar em estado de árvore. É preciso entrar em estado de palavra. Só quem está em estado de palavra pode enxergar as coisas sem feitiço.

*Manoel de Barros*⁷⁰.

Abro este passe (in)conclusivo com a imagem das botas, de Van Gogh, pensando no final de um escrito que não termina. Assim como as botas da obra de arte podem significar a presença e ausência do homem⁷¹, estas considerações, à guisa de uma conclusão, abre o texto para novos textos, novas escritas; termina sem terminar. Ficará inconcluso, de fato, frente à extensão do objeto que aqui se apontou, como o cume do *iceberg* que se mostra na margem das águas profundas das transferências tecidas na escola, tendo submerso um universo bem maior, difícil de ser explorado. O título da tese remete ao amor e ao saber, significantes que permearam esta escrita, seja assim dito ou traduzido como transferência, esse tipo de (falso) amor fácil de se instalar entre os pares na escola.

O contexto social de realização da pesquisa foi *sui generis*, com uma marca impar na educação brasileira; um momento de subtração de direitos do professor e do aluno, de mudanças radicais na Lei 9.394/96 (LDB - Lei de Diretrizes e bases da Educação) e na Constituição Federal de 1988, para além de tantas outras mudanças que inegavelmente afetam os professores diretamente e indiretamente, transformando a nação em um palco de lutas arbitrárias. O professor sujeito da pesquisa mostrou-se afetado pelas violências sociais, de deposição de uma presidenta, impostura de um déspota, por uma crise econômica que o atinge na medula. Apesar disso, revelou-se, na escola, um professor atento às demandas de seu aluno e falou de amor, de saber, de ensinar e aprender.

⁷⁰ Manoel Wenceslau Leite de Barros foi um poeta brasileiro do século XX, pertencente, cronologicamente à Geração de 45, mas formalmente ao pós-modernismo brasileiro.

⁷¹ “[...] signifiante do que significa um par de botinas abandonadas, isto é, ao mesmo tempo, de uma presença e de uma ausência pura - coisa, se podemos assim dizer, inerte, feita para todos, mas coisa que, por certos aspectos, por mais muda que seja, fala”. O seminário, livro 7: A ética da psicanálise, 1997, p. 356.

E foi neste contexto que, na pesquisa, ouviu-se do professor a declaração de um amor enigmático que percebe que existe entre ele e seus alunos, mas um amor que tem um mais além inexplicável até então. Às vezes é difícil de entender o amor por um sujeito *rebelde sem causa* e até mesmo a aversão àquele que é tranquilo, certinho. Inexplicável amor que se manifesta no inconsciente e escapa nas falas e nos atos, ao que Freud nomeou de transferência. “Como ocorrido com Freud o professor descobre também a transferência como perturbação da técnica. É investido pelo aluno e o investe de um tal modo que escapa a seu controle (VOLTOLINI, 2007, p. 137).

Esta escrita foi principiada com um recorte do texto de Lacan, *A mola do amor: um comentário sobre O Banquete de Platão*, a segunda parte do Seminário, livro 8, *A Transferência*, para dizer deste construto que é um dos pilares da prática psicanalítica. Ali ele apresentou Erastès e Erómênos e as posições marcadas por este par grego em que um dá porque tem e o outro pede o que lhe falta e lhe acende o desejo. Analisando *O Banquete*, de Platão, Lacan resgata a discussão sobre o que é o amor e o agalma, esse conteúdo que captura e faz transferência entre os sujeitos. Esta seção introdutória nomeada de prólogo, teve a intenção de dar início ao passe que, com a escritura da tese, propõe e possibilita uma mudança de lugar e posição, o que, na psicanálise, é a autorização do sujeito como analista. Parafraseando Camões, falou-se da imprecisão da escrita, sabendo que maior ambiguidade é a da leitura, do lugar do outro, cujos textos são impregnados por suas marcas inconscientes.

Antes de discutir a transferência de amor ao saber na ambiência escolar, foi feito um resgate histórico em Freud e Lacan, com conceituações, para entender que tal fenômeno aponta dois lugares que se apresentaram ao longo do texto. O primeiro traz a transferência enquanto fac-símile de impulsos e fantasias que se tornam conscientes no processo analítico, substituindo alguém do passado pelo próprio analista. Para isso, foram resgatadas algumas pontuações do *Caso Dora*, dentre outros textos que tentam clarear o conceito. A segunda grande contribuição para o entendimento do construto da transferência são os textos de Lacan, especialmente o já citado *Seminário 8, A transferência*, e a conceituação deste

discípulo de Freud sobre o conteúdo dos silenos, o agalma, joia que, nos sujeitos, são os seus saberes.

Neste sentido, foi necessário percorrer a trilha e chegar à contratransferência, conceito que ultrapassa o próprio nome haja vista que não é algo que se põe contra a transferência, mas um dispositivo acionado pelo analisante que mobiliza os afetos (des)prazerosos do analista. A contratransferência pode ser um aditivo para o trabalho analítico, agindo em prol deste, ou, ao contrário, tornar-se um elemento impeditivo. No processo de análise, também atua o inconsciente do analista e ele também repete seu sintoma.

Em uma rápida seção falou-se de repetir e atuar, resgatando o texto *Recordar, Repetir e Elaborar*, pontuando também a importância da resistência, fenômeno que emerge na transferência analítica. Discutiu-se o conceito lacaniano de Sujeito suposto Saber, entendendo-o como elemento fundante no amor transferencial, uma vez que o desejo pelo agalma do outro provoca este tipo de amor.

Nesta mesma esteira, trago uma breve leitura do texto de Platão, *O Banquete*, para articular a frase de Lacan (*Amo*) *em ti mais do que tu* com o agalma que neste texto é explicado por Sócrates. Inspirado pelo diálogo sobre Eros, traz-se para a discussão o desejo, que é o desejo do outro. Desejo que, segundo Sócrates, articula-se com a falta, pois Eros não deseja o que já possui e sim o que é ausência; deseja e ama o que lhe falta, o que não tem. Foi a partir do discurso de Sócrates que Lacan evidenciou a noção de *falta constitutiva da relação de amor*. Sócrates capturava os significantes e os usava para provocar seus discípulos, mobilizando assim o diálogo. Este tema evoca uma análise da contemporaneidade, cujos sujeitos são, cada vez mais, preenchidos com suas faltas; a ordem é a busca pela realização pessoal, em detrimento do bem-estar social, como bem pontuou Zigmunt Bauman (BAUMAN, 1998, p.10).

Em uma seção exclusiva, foi debatido um pouco sobre o agalma, por esta ideia caminhar lado a lado com a noção de transferência. Ele é a causa das paixões e, como disse Lacan, ele “surge como uma espécie de cilada para os deuses [...]” (LACAN, 1960-1961/2010, p.182-183). É ele o objeto do desejo, o pequeno *a*, objeto perdido causa de desejo.

Após a escrita sobre os conceitos psicanalíticos, fez-se uma articulação sobre transferência entre professor e aluno no ambiente escolar, onde se desenrolam os processos educativos sistematizados. Ali, também, as relações são atravessadas pelo terceiro elemento, a transferência, (im)possibilitando o que se pretende: educar. Na relação entre professor e aluno ela se estabelece, seja pelo agalma que o aluno vê no professor, seja pela repetição de seus laços primevos. Aguiar e Almeida (2008) dizem que tanto os professores quanto os alunos repetem seus vínculos vividos na infância. Repetem “[...] na relação transferencial, no ambiente de trabalho, os vínculos objetivos vivenciados na infância” e complementam que “[...] os mestres projetam nos alunos seus ideais de perfeição, exigindo que lhes respondam desde um lugar de objeto (fálico) e não de sujeito de desejo” (ALMEIDA E AGUIAR, 2008, p. 69). As duas posições (professor e aluno) são permeáveis aos afetos reeditados, seja no prazer ou no seu oposto. Dessa forma pode vir a ser, para o aluno, possível e prazeroso o aprender. Para ele, o professor se revestirá de um brilho e ocupará o lugar de sujeito suposto Saber.

A transferência afeta o par, mobilizando no aluno o desejo de aprender e imprimindo no professor o prazer de ensinar. Para além de ensinar, o professor é instrumento de transmissão, pois entre ele e o aluno pode se instaurar este algo mais, quando o professor ensina a partir do que ele próprio é, mais que os conteúdos programáticos. Quando há transferência entre este par, o fenômeno da transmissão se presentifica na sala de aula.

Outro elemento importante discutido neste trabalho e que se articula intimamente com a transferência é o que Freud chamou de *recalcamento*, que nada mais é senão um mecanismo de defesa do sujeito, sua forma de esquecer inconscientemente e intencionalmente, alguns conteúdos que não são possíveis de serem elaborados no momento presente. Elementos que não são aceitáveis pela consciência e que são assim arquivados, jamais deletados, uma vez que retornam nos atos falhos, sonhos, chistes, nos laços que se estabelecerão no futuro.

Falou-se também das figuras gregas Erastès e Erómênos, o que tem para dar e o que deseja, referindo, mais uma vez, ao texto platônico. Este par é composto por estruturas simétricas, sujeito e objeto, mas que tem seus lugares

cambiantes; na escola, a situação é semelhante. É urgente que o professor construa, em sua formação, subsídios para entender a subjetividade do aluno e a sua própria. Está aí a mínima possibilidade não de educar, mas de não se frustrar tanto com esta impossibilidade.

O texto faz um esboço da escola neste novo milênio, não tão diferente da de tempos passados; mudaram os sujeitos, a escola permanece inalterada, a não ser pelo claro declínio de sua autoridade e prestígio social. É preciso pensar uma escola que escute do desejo do aluno. E, embora aqui muito se tenha falado do par professor-aluno, desenha-se um par diferenciado, composto triangularmente por professor, aluno e este terceiro: o inconsciente.

A busca por uma saída para o impasse educativo trouxe para estas páginas o monstro do fundo do mar e o revolto redemoinho que dificultaram a passagem de Ulisses por aquelas águas. Há que existir uma terceira saída, e é aí que está a aposta em uma educação orientada pela psicanálise, cuja proposta ultrapasse a adaptação e controle dos sujeitos.

A pesquisa, em si, é delineada a partir destas considerações sobre o embasamento teórico que sustenta o objeto. O método adotado se configura também como teoria e precisa ser explanado em sua justificativa. Inicialmente buscou-se definir pesquisa qualitativa e método clínico, para depois clarear o que motivou a escolha pelo método e pelos dispositivos adotados. A seguir, foram expostos os dados do lócus, dos sujeitos e o passo a passo da pesquisa, numa linguagem apoiada na psicanálise.

O propósito da investigação acadêmica foi buscar desvelar o lugar da transferência entre professor e aluno para o processo de aprender e ensinar do professor, tentando vislumbrar se o professor é afetado - e de que maneira o é - por estes afetos em seu fazer pedagógico. A tese de que quando há transferência entre professor e aluno, o professor, nos seus afetos ambivalentes, investe mais em seu saber-fazer docente foi confirmada ao se revelar entre o par um tipo de transferência que engendra amor e saber, o que aqui nomeou-se de transferência de amor ao saber.

Durante esta saga investigativa, buscou-se nos significantes que emergiram nas falas dos sujeitos sinais que revelaram os afetos que sinalizavam para a

transferência entre o par. Concomitantemente, buscando a todo custo seguir o roteiro previsto, articulou-se tais significantes com os processos de ensinar e aprender do professor, sem muito êxito. Foi possível entender que nem tudo segue o rascunho inicial e que o *script* é apenas um esboço do que pode ou não acontecer na pesquisa. Ainda dentro da perspectiva dos objetivos, tentou-se identificar de que maneira a transferência pode constituir um manejo que possibilite o aprender e ensinar para, por fim, se conferir que estas são funções que se complementam e que a transferência apenas facilita o processo, não sendo elemento fundamental para que tais fenômenos de realizem.

Foi possível constatar que a transferência positiva (prazerosa) realmente afeta o professor, investindo-o de desejo e deleite. Durante as sessões de conversação e entrevista orientação clínica foi possibilitado ao professor se deparar com seu sintoma, aquilo que o faz gozar no lugar que ocupa nas relações da sala de aula. Em meio aos afetos opostos, entre o querer e não querer, afirma-se, entre o par, o amor transferencial, este amor ao saber desvelado ao logo das letras de Freud e Lacan. E assim, frente ao desejo narcísico de mudar a vida do aluno, a transferência se constitui na relação, favorecendo a prática docente.

Encontrou-se um professor que, a despeito do (mal)trato imposto pelo sistema à profissão, exerce a docência com empenho e que encontra motivos para dedicação naquele que é o sujeito do seu fazer: o aluno. O aluno é o sujeito que faz o professor articular suas falas com o significante amor, mesmo quando este vem acompanhado de algum afeto desprazeroso. São muitos e diferentes os afetos que se manifestam na escola, misturando-se com prazer e desprazer, ansiedade e cansaço, fome e desistência, mas nada supera o afeto inexplicável que faz liga entre professor e aluno.

Na fala de Lacan, a transferência é este amor inexplicável que sustenta as relações amódicas no setting psicanalítico e em qualquer outra relação de dois, entre um que fala para outro que escuta; em que existe um que tem para dar e outro que é falta e desejo e que entre estes dois opera o terceiro, como no quadro que abre esta tese: descortinando e deixando escapar o velado. Assim se constitui o afeto inexplicável que lateja na pele dos sujeitos, faz marca na escola e se (re)vela na transferência: o amor (im)preciso.

O problema da pesquisa foi respondido, mas as andanças até alcançar tal resposta foi dura, cansativa, sem deixar de ser estimulante. Como diz Diniz (2011b, p.20), “[...] perguntar é situar-se entre o que se sabe e o que não se sabe. Nesse movimento de instaurar perguntas, ao invés de tentar responder a todas elas, o/a pesquisador/a nutre o seu desejo de saber”. Saio com meu desejo nutrido, preche de perguntas entre o que sei e o que não sei.

E, para (in)concluir, é preciso falar também do que não foi. Do que não deu. Do que foi difícil. Emergiriam elementos impossíveis de nomear, de ordem inconsciente, e não foi simples entender que faz parte do processo. A complexidade e vastidão do tema da pesquisa é inesgotável, o que faz desta uma escrita inacabada que se desenha como o desejo alimentado pela falta, aquela que faz o sujeito buscar e buscar. Viver o campo da escola e estar imersa nos estudos psicanalíticos é uma provocação diária que faz com que, do lugar de escritora e pesquisadora, eu viva e perceba o espaço da falta. Se escrever é preciso, ler é um tanto impreciso dadas as sutilezas presentes nos diferenciados lugares de leitura vividos pelos sujeitos. As faces da leitura mostram brechas e desvãos. Li e escrevi o que pude assimilar dos teóricos e que em mim ficou inscrito, especialmente nas lacunas. Ao final de cada passe ou seção, sedimentava-se o entendimento de que a falta se presentificava para fechar as ideias, colocá-las dentro do círculo que eu desejei chamar de *minha tese*.

Em ti mais do que tu, último texto do livro 11, de Lacan, *Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*, retratou a pesquisa, esta que viu nos sujeitos o mais além dos afetos ambivalentes que regulam as transferências no ambiente da escola. O que falta, então, para que este lugar, criado pelos adultos para supostamente educar as crianças que a frequentam e as que vivem neles próprios, possa viver uma abertura para o desejo de cada um? O que fazer para que este lugar pelo qual quase todos os sujeitos passam torne-se algo que contribua para a constituição do sujeito balizado entre seus afetos ambivalentes? Como tantos outros pesquisadores desta área, ainda não encontrei resposta; sou apenas perguntas em busca de saber.

Talvez a formação psicanalítica do professor venha a ser elemento de poder para a escola que se deseja. É preciso que ele próprio se reconheça no exercício

profissional que escolheu; para tanto, será necessário “deitar o professor no divã para seguir as criações imaginárias que ele tece sobre seu ofício” (BACHA in MRECH, 2005, p. 121) e esperar que, numa catarse, ele se torne alguém que não teme “sentir, sensibilizar, seduzir”. Formar um professor para uma educação psicanaliticamente orientada é algo que se faz “[...] numa direção inversa àquela proposta pelas ‘ciências da educação’”, uma vez que estas estão aí para “purgá-lo das sujeiras da sua subjetividade e apagar os vestígios das potências monstruosas e pulsionais que o angustiam” (*Idem*, p. 122). A ideia desta proposta é, antes de tudo, desvelar no âmago do professor seu desejo pela arte de ensinar, de exercer o ofício de professor, cuja paixão o moveu um dia para o princípio de tudo.

É urgente pensar neste laço que aqui se discute, nesta possibilidade de amor ao saber entre estas que, há muito tempo, entreolham-se com desejo e que juntas dão vida ao que chamamos de *Educação Psicanaliticamente Orientada*. Não é um exercício simples, está claro, e se por vezes parece impossível, cabe aos dois campos – a psicanálise e a educação – torná-la exequível. Não obstante a quantidade de pesquisas contemporâneas sobre este tema, está na hora de imprimir ação, executar o laço e desfazer os nós.

Quanto aos rumos desta tese, após quase quatro anos de escrita e reescritas, o caminho será a publicação em formato de livro para um público de educadores articulados com a psicanálise. Continuarei a socializar o texto em eventos que tratam da educação e de seu futuro, na perspectiva de imprimir outras discussões, outras educações, novas escutas à escola. Dela também vem à tona o tema de investimento no estudo pós-doutoral, que chega e fica como pergunta: na escola, de que serve ser sábio em amor? A pesquisa não se finda, apenas acabou de começar. Aos poucos serão revelados seus achados nos congressos de educação e de psicanálise/educação por onde continuarei a caminhar. Porque é preciso caminhar pensando a educação orientada pela psicanálise, que articule as éticas do bem e do desejo, a despeito de estarmos inseridos em um contexto de caos, desrespeito e desvalorização da educação; à revelia de uma situação nacional imposta e impostora, é preciso continuar a pensar em uma escola possível, com liberdade de fala e espaço de escuta, sem censura de ideologias, restrição de temas nem discriminação partidária, fomentando o exercício da subjetividade.

Hora de fechar as cortinas, mesmo com alguns acordes no ar. Solenemente, entrego para leitura esta escritura que, agora, se configura como o meu passe na jornada acadêmica para o lugar de professora-formadora psicanaliticamente orientada. Para continuar o tema e engendrando fim e começo, fica a pergunta lacaniana: de que serve ser sábio em amor?

A transferência de amor ao saber é um fenômeno que afeta professor e aluno: o professor no estilo (que obtura a falta do outro) de ensinar e, o aluno, no desejo de aprender pela via do agalma (objeto que faz desejar), no sentido de implicá-los na busca pelo saber e conhecimento.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Rosana Márcia Rolando Aguiar; ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. **Mal-estar na educação: o Sofrimento psíquico de professores**. Curitiba: Juruá, 2008.

AICHHORN, August. **Juventud Desamparada**. (1925) Barcelona: Gedisa, 2006.

ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de; PAULO, Thais Sarmanho. Psicanalisar e Educar: o estilo e a sublimação como produções do sujeito em sua relação com a cultura. In COHEN, Ruth Helena Pinto. **Psicanalistas e educadores: tecendo laços**. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009.

ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. Dispositivos clínicos de orientação psicanalítica na formação de professores: entre o cuidado, o ensino e a transmissão. In ALMEIDA, S. F. e KUPFER, M. C. M. (Orgs.) **A psicanálise e o trabalho com a criança-sujeito: no avesso do especialista**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. **A pesquisa-intervenção na formação continuada de professores e o dispositivo de análise das práticas profissionais, de orientação psicanalítica: revisitando algumas questões e considerações**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 64, p. 89-101, abr./jun. 2017

ANDRÉ, Marli e LÜDKE, Menga. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

AURÉLIO, *O mini dicionário de Língua Portuguesa*. 4ª ed., Rio de Janeiro: 2002.

BACHA, Márcia Neder. Mestre (e) Cuca. In MRECH, Leny Magalhães (org.). **O impacto da psicanálise na educação**. São Paulo: Editora Avercamp, 2005.

BACHA, Márcia Neder. **Psicanálise e Educação: laços refeitos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

BALINT, Michael. **O médico, o paciente e a doença**. Rio de Janeiro: o Atheneu, 1984.

BAUMAN Z. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

CAJAHIBA, A. S. A. **Introdução à psicopedagogia**. São Paulo: Baraúna, 2014.

CHARLOT, Bernard. **O sociólogo, o psicanalista e o professor**. In: O impacto da psicanálise na educação. São Paulo: Editora Avercamp, 2005.

CHEMAMA, R. (Org.) **Dicionário de Psicanálise**. Porto Alegre: Ed. Unisinos, 1995.

CIFALI, M. Demarche clinique, formation e écriture. In PERRENOUD, P. *et all.* **Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?** Bruxelas: De Boeck Université, 2001.

CIFALI, M. **Psicanálise e a escritura da história de Michel Certeau**. In: MRECH, Leny M. (org.). O impacto da Psicanálise na Educação. São Paulo: Editora Avercamp, 2005.

COHEN, R. H. P. (org.) **Psicanalistas e educadores: tecendo laços**. RJ: Wak Ed., 2009.

DICIONÁRIO DE PSICANÁLISE: **Freud e Lacan**. Salvador: Ágalma, 1997.

DINIZ in MRECH, L. M. e PEREIRA, M. R. (Orgs). **Psicanálise, transmissão e formação de professores**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço/FAPEMIG, 2011a.

DINIZ, Margarete. **O método clínico e sua utilização na pesquisa**. Revista espaço acadêmico, nº 120, 2011b. p. 09 a 21

ELIA, Luciano. **Desenvolvimento, estrutura e gozo**. Revista Marraio, nº. 9, abril de 2005, p. 11-20. Rio de Janeiro: Formações clínicas do campo lacaniano.

FOCHESATTO, Waleska Pessato Farenzena. A cura pela fala. **Estud. psicanal.**, Belo Horizonte , n. 36, p. 165-171, dez. 2011. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-34372011000300016&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 05 ago. 2017.

FORBES, Jorge. Uma aprendizagem de desaprender – o entusiasmo da invenção. In: MRECH, Leny Magalhães (org.). **O impacto da psicanálise na educação**. São Paulo: Editora Avercamp, 2005.

FRANCO, Raquel Braga; PAULINO, Bárbara Oliveira; PEREIRA, Marcelo Ricardo. **Acabou a autoridade?** Professor, subjetividade e sintonia. Belo Horizonte, MG: Fino Traço Fapemig, 2011.

FREUD, S. (1895) **Estudos sobre a histeria**. In: FREUD, S. Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, vol. II. Rio de Janeiro: Imago Editora, 2006.

FREUD, S. (1899) **Lembranças Encobridoras**. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, vol. III. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, S. (1900) **A interpretação dos sonhos**. In: FREUD, S. Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, vol. IV. Rio de Janeiro: Imago Editora, 2006.

FREUD, S. (1905) **Fragmentos de um caso de histeria**. In: FREUD, S. Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, vol. VII. Rio de Janeiro: Imago Editora, 2006.

FREUD, S. (1909) **O caso do homem dos ratos**. In: FREUD, S. Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, vol. X. Rio de Janeiro: Imago Editora, 2006.

FREUD, S. (1910). **Leonardo da Vinci e uma lembrança de sua infância**. In Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas completas de Sigmund Freud, vol. XI. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

FREUD, S. (1912) **Sobre a tendência universal à depreciação na esfera do amor** (contribuições à psicologia do amor II). Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, vol. XI. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

FREUD, S. **O caso de Schereber, artigos sobre a técnica e outros trabalhos** (1911). In: *Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Vol. XII Rio de Janeiro: Imago, 2006,.

FREUD, S. (1912). **A dinâmica da transferência**. In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, vol. XII. Rio de Janeiro: Imago Editora, 2006.

FREUD, S. (1913-1914) **O retorno do totemismo na infância**. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, vol. XIII. Rio de Janeiro: Imago.

FREUD, S. (1913) **O interesse educacional da psicanálise**. In: FREUD, S. Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, vol. XIII. Rio de Janeiro: Imago Editora, 2006.

FREUD, S. (1913). **O interesse científico da psicanálise**. In: Edição Standard Brasileira das Obras psicológicas completas de Sigmund Freud, vol. XIII. Rio de Janeiro: Imago Editora, 2006.

FREUD, S. (1913-1914). **Algumas reflexões sobre a psicologia escolar**. In: Edição Standard Brasileira das Obras psicológicas completas de Sigmund Freud, vol. XIII. Rio de Janeiro: Imago Editora, 2006.

FREUD, S. (1913-1914). Animismo, magia e onipotência de pensamento. In: **Totem e Tabu**. In: FREUD, S. Edição Standard brasileira das obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, vol. XIII. Rio de Janeiro: Imago Editora, 2006.

FREUD, S. (1913-1914). **Totem e Tabu**. In: FREUD, S. Edição Standard brasileira das obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, vol. XIII. Rio de Janeiro: Imago Editora, 2006.

FREUD, S. (1914) **Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar**. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, vol. XIII. Rio de Janeiro: Imago.

FREUD, S. (1914) **Sobre o narcisismo: uma introdução**. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, vol. XIV. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, S. (1915). **O inconsciente**. (1915) In: Edição Standard Brasileira das Obras psicológicas completas de Sigmund Freud, vol. XIV. Rio de Janeiro: Imago Editora, 2006.

FREUD, S. (1914) **Recordar, repetir e elaborar**. In: FREUD, S. Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, vol. XII. Rio de Janeiro: Imago Editora, 2006.

FREUD, S. (1915). **Observações sobre o amor transferencial**. In: Edição Standard Brasileira das Obras psicológicas completas de Sigmund Freud, vol. XII. Rio de Janeiro: Imago Editora, 2006.

FREUD, S. (1915). **A história do movimento psicanalítico, artigos sobre metapsicologia e outros trabalhos**. In: Edição Standard Brasileira das Obras

psicológicas completas de Sigmund Freud, vol. XIV. Rio de Janeiro: Imago Editora, 2006.

FREUD, S. (1916). **Conferências introdutórias sobre Psicanálise.** In: Edição Standard Brasileira das Obras psicológicas completas de Sigmund Freud, vol. XVI. Rio de Janeiro: Imago Editora, 2006.

FREUD, S. (1916-1917) **Conferência XXVII. Transferência** In: FREUD, S. Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, vol. XVI. Rio de Janeiro: Imago Editora, 2006.

FREUD, S. (1917 [1916-1917]a) **Conferências introdutórias sobre psicanálise, parte III, Teoria geral das neuroses: conferência XX – A vida sexual dos seres humanos.** Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, vol. XVI. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, S. (1917 [1916-1917]b) **Conferências introdutórias sobre psicanálise, parte III, Teoria geral das neuroses: conferência XXI – O desenvolvimento da libido e as organizações sexuais.** Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, vol. XVI. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, S. (1917). **Luto e melancolia.** Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, vol. XVI. Rio de Janeiro: Imago Editora, 2006.

FREUD, S. (1920) **Além do princípio de prazer.** Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, vol. XVIII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, S. (1920-1926). Psicologia de grupo e a análise do ego. In: **Além do Princípio de Prazer.** (1920) In: Edição Standard Brasileira das Obras psicológicas completas de Sigmund Freud, vol. XVIII. Rio de Janeiro: Imago Editora, 2006.

FREUD, S. (1924) **A dissolução do complexo de Édipo.** Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, vol. XIX. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, S. (1925). **As resistências à psicanálise.** (1916) In: Edição Standard Brasileira das Obras psicológicas completas de Sigmund Freud, vol. XIX. Rio de Janeiro: Imago Editora, 2006.

FREUD, S. (1925). **Estudo autobiográfico**. In: Edição Standard Brasileira das Obras psicológicas completas de Sigmund Freud, vol. XX. Rio de Janeiro: Imago Editora, 2006.

FREUD, S. (1927) **O futuro de uma ilusão**. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, vol. XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, S. (1929). **O mal-estar na civilização**. Edição Standard Brasileira das Obras psicológicas completas de Sigmund Freud, vol. XXI. Rio de Janeiro: Imago Editora, 2006.

FREUD, S. (1933[1932]) **Novas conferencias introdutórias sobre psicanálise. Conferência XXXIV – Explicações, aplicações e orientações**. Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, vol. XXII. Rio de Janeiro: Imago Editora, 2006.

FREUD, S. (1937) **Construções em análise**. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, vol. XXIII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, S. (1940 [1938]) **Esboço de psicanálise**. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, vol. XXIII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, S. Prefácio in AICHHORN, August. (1925) **Juventud Desamparada**: prefacio de Sigmund Freud, prólogo de Hebe Tizio. Barcelona: Gedisa, 2006

GARCIA-ROZA, **Palavra e Verdade: Na filosofia antiga e na psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

GASKELL, George. **Entrevistas individuais e grupais**. In: GASKELL, George e BAUER, Martin. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2011.

GAVIOLI e KUPFER, M. C. M. Médicos educadores e Professores terapeutas? Algumas relações entre o tratar e o educar. In ALMEIDA, S. F. C e KUPFER, M. C. M. **A Psicanálise e o trabalho com a criança-sujeito: no avesso do especialista**. Rio de Janeiro: WAK Ed., 2011.

GODOY, A. S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. In: Revista de Administração de Empresas. São Paulo: v. 35, n. 2, 1995.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. Piracicaba: UNIMEP, 1996

KAUFMANN, P. & cols. **Dicionário enciclopédico de psicanálise, o legado de Freud e Lacan**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

KUPFER, Maria Cristina M. **Freud e a educação, dez anos depois**. In: REVISTA DA ASSOCIAÇÃO PSICANALÍTICA DE PORTO ALEGRE / Associação Psicanalítica de Porto Alegre. - nº 16, 1999. - Porto Alegre: APPOA, 1995.

KUPFER, Maria Cristina M. **Por uma vara de vidoeiro simbólica**. In: Autoridade e Autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas / Júlio Groppa Aquino (org.). São Paulo: Summus, 1999.

KUPFER, Maria Cristina M. **Freud e a educação: o mestre do impossível**. São Paulo: Scipione, 2000.

KUPFER, Maria Cristina M. **Educação para o futuro: Psicanálise e Educação**. São Paulo: Escuta, 2007.

KUPFER, Maria Cristina M. **Amor e saber: a psicanálise da relação professor e aluno**. In COHEN, Ruth H. P. (org.) **Psicanalistas e educadores: tecendo laços**. Rio de Janeiro: WAK Ed., 2009.

LACAN, Jacques. **O Seminário. Livro 1: Os Escritos Técnicos de Freud**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

LACAN, Jacques. **O seminário, livro 7: A ética da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

LACAN, Jacques. (1960-1961) **O Seminário. Livro 8: A Transferência**. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 2010.

LACAN, Jaques. (1964) **O seminário. Livro 11: Os quatro conceitos fundamentais da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

LACAN, Jacques. **O Seminário. Livro 17: o avesso da psicanálise**. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 2008.

LAJONQUIÈRE, L. de. **Infância e ilusão (psico)pedagógica: escritos de psicanálise e educação**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

LAJONQUIÈRE, L. de. **Figuras do infantil: a psicanálise na vida cotidiana com as crianças**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LAJONQUIÈRE, L. de. A educação e as crianças diferentes de hoje. In: ORNELLAS, Maria de Lourdes S. (org.) **Psicanálise e educação: (im)passes subjetivos contemporâneos IV**. BH, Minas Gerais: Fino Traço, 2017.

LAPLANCHE & PONTALIS. **Vocabulário de Psicanálise**. SP: Ed. Martins Fontes, 2004.

LEBRUN, J. P. **Pais, ensinem os filhos a falhar**. Veja, Rio de Janeiro, ed. 2142, 9 dez, 2009. Disponível em <http://www.fronteiras.com/entrevistas/ensinem-os-filhos-a-falhar>. Acessado em 24/01/2017.

LIMA, L. O. (1971) **Mutações em educação segundo McLuhan**. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

LOPES, Eliane M. T. O professor é um mestre? In MRECH, Leny Magalhães (org.). **O impacto da psicanálise na educação**. São Paulo: Editora Avercamp, 2005.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANNONI, M. **Educação Impossível**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1987.

MARKONI, M. A. e LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1982.

MAURANO, Denise. **A transferência**. RJ: Zahar, 2014.

MELMAN, Charles. Sobre a educação de crianças. In: TAVARES, E.E.. (Org.) **Educa-se uma criança?** Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1995.

MILLER, J-A. **Percurso de Lacan, uma introdução**. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

MILLOT, Catherine. **Freud Antipedagogo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1987.

MINAYO, M.C. de S. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

MIRANDA, Margarete Parreira, SANTIAGO, Ana Lydia Bezerra e VASCONCELOS, Renata Nunes. Pesquisa em psicanálise e educação: a

conversação como metodologia de pesquisa. In: **Psicanálise, Educação e Transmissão**, 2006, São Paulo. Anais eletrônicos.

MRECH, Leny M. (org.). **O impacto da psicanálise na educação**. São Paulo: Editora Avercamp, 2005.

MRECH, Leny M., PEREIRA, Marcelo Ricardo. **Psicanálise, transmissão e formação de professores**. Belo Horizonte, MH: Fino Traço/FAPEMIG, 2011.

MRECH, Leny M. **Psicanálise e Educação: novos operadores de leitura**. São Paulo: Pioneira Thomsom Learning, 2003.

ORNELLAS, Maria de Lourdes S. **Ficar na escola: um furo no afeto**. Salvador: Edufba, 2008.

ORNELLAS Maria de Lourdes S. **Afetos manifestos na sala de aula**. São Paulo, Annablume, 2005.

ORNELLAS, Maria de Lourdes S. Educação, afeto e Representação Social. In NASCIMENTO, Antônio D. e HETKOWSKI, Tania M. (orgs.) **Educação e contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas**. Salvador: Edufba, 2009.

ORNELLAS Maria de Lourdes S. (org.) **Psicanálise e educação: (im)passes subjetivos contemporâneos**. Salvador: Quarteto, 2011a.

ORNELLAS Maria de Lourdes S. **A escuta (re)vela**. Salvador, Edufba, 2011b.

ORNELAS, Maria de Lourdes Soares. Professor sujeito: uma escuta psicanalítica. In FORNARI, Liege Maria Sitja; ORNELLAS, Maria de Lourdes S (orgs). **Entrelinhas: educação, psicanálise e escuta**. Salvador: EDUFBA, 2016.

ORNELLAS, Maria de Lourdes S. (org.) **Psicanálise e educação: (im)passes subjetivos contemporâneos IV**. BH, Minas Gerais: Fino Traço, 2017.

ORNELLAS, Larissa Soares. Por uma educação psicanaliticamente orientada. IN: FORNARI, Liege Maria Sitja; ORNELLAS, Maria de Lourdes S (orgs). **Entrelinhas: educação, psicanálise e escuta**. Salvador: EDUFBA, 2016.

PECHBERTY, Bernard. Entre o Tratamento e a Formação: conflitos identificatórios na formação pedagógica. In FORNARI, Liege Maria Sitja;

ORNELLAS, Maria de Lourdes S (orgs). **Entre-linhas: educação, psicanálise e escuta**. Salvador: EDUFBA, 2016.

PEREIRA, Marcelo R. **A impostura do mestre**. Belo Horizonte: Argvmentvum 2008.

PEREIRA, Marcelo R. **Subversão docente: ou para além da “realidade do aluno”**. In MRECH, Leny M. O impacto da Psicanálise na Educação. São Paulo: Avercamp, 2005.

PEREIRA, Marcelo R. **O avesso do modelo: bons professores e a psicanálise**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

PEREIRA, Marcelo R. **O nome atual do mal-estar docente**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2016.

PLATÃO. **O Banquete**. Tradução, notas e comentários de Donaldo Schöler. Porto Alegre: L&PM, 2013. PLATÃO. **O Banquete**. Tradução, notas e comentários de Donaldo Schöler. Porto Alegre: L&PM, 2013.

PONTALIS (1994). **A estação da psicanálise**. Jornal de Psicanálise, vol. 27, n. 52. Instituto de Psicanálise da SBPSP.

RAMOS, Rogério de Araujo. **Dicionário Didático de Língua Portuguesa: ensino fundamental 1**. São Paulo: Edições SM, 2011.

ROUDINESCO, Elisabeth; PLON, Michel. **Dicionário de psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

SANTIAGO, Ana Lydia B. **A inibição intelectual na psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 2005.

SANTIAGO, Ana Lydia. A conexão do desejo à escola: do “não quero saber disso” ao “o que posso saber disso” in PEREIRA, Marcelo R. **A psicanálise escuta a educação 10 anos depois**. Belo Horizonte, MG: Fino traço/FAPEMIG, 2012.

SCHÜLER, Donald. Comentários. In: PLATÃO. **O Banquete**. Porto Alegre: L&PM, 2013.

TOREZAN, Zeila C. Facci; AGUIAR, Fernando. O sujeito da psicanálise: particularidades na contemporaneidade. **Revista Mal-Estar Subjetividade**, Fortaleza, v. 11, n. 2, 2011.

VASCONCELOS, R. N. **Violência escolar: uma das manifestações contemporâneas do mal-estar**. Tese. Doutorado em Educação. UFMG, 2010. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/FAEC-858P9M>. Acessado em 10/09/2016.

VOLTOLINI, R. Rinaldo. **Ensino e Transmissão**. 2009. Disponível em www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com. Acessado em 05.06.2014.

VOLTOLINI, Rinaldo. DOSSIÊ Cuerpo, Lenguaje y Enseñanza Área Temática: Diferenças e Subjetividades em Educação. **A relação professor-aluno não existe: corpo e imagem, presença e distância**. ETD – Educação Temática Digital, v. 8, jun. Campinas: 2007. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/695/710>. Acessado em 10 de janeiro de 2017.

VOLTOLINI, Rinaldo. **Educação e psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

YIN, Robert K. Estudo de Caso: Planejamento e Métodos. Porto Alegre: Editora Bookman, 2005.

ANEXOS



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Como doutoranda do Programa de Pós-graduação e Extensão em Educação e Contemporaneidade da UNEB, venho convidá-lo(a) a participar de minha pesquisa doutoral que nomeia-se ***Amo em ti mais do que a ti: transferência de amor ao saber entre professor e aluno***, considerando que a mesma tem a pretensão de contribuir positivamente para uma educação referente. Declaro que registrarei os dados com a garantia de que estas informações serão tratadas como confidenciais e com o principal objetivo de acessar os aspectos da transferência na escola e investigar sua contribuição para o processo de aprender e ensinar dos sujeitos. Ressalto que os achados da pesquisa serão utilizados apenas nesta pesquisa e os resultados divulgados na defesa e no volume da tese, sem descartar a possibilidade do material vir a ser publicado posteriormente em forma de livro. Como se trata de participação voluntária, consideramos que pode desistir de participar da pesquisa no momento em que desejar. Para outros esclarecimentos, ponho-me à disposição.

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Título do Projeto: *Amo em ti mais do que a ti: transferência de amor ao saber entre professor e aluno*

Pesquisadora: Edileide Maria Antonino da Silva. TEL. (71) 9 8786 2657

Orientadora: Maria de Lourdes Soares Ornellas

Instituição: Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu,, por meio deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, declaro que recebi explicações claras e detalhadas quanto aos objetivos e finalidades do presente estudo, bem como de seus procedimentos. Afirmando, também, que fui esclarecido sobre a garantia de privacidade quanto às informações que forneci; que receberei uma via deste termo; que estou ciente de que os dados colhidos serão divulgados apenas para fins científicos e que poderei retirar meu consentimento, a qualquer momento, se assim julgar necessário.

Salvador, ____/____/____

Assinatura: _____



1- INSTRUMENTO DE OBSERVAÇÃO/ESCUTA

EM SALA DE AULA	
Escuta da relação entre professor e aluno na sala de aula	
OUTROS ESPAÇOS	
Escuta da relação entre professor e aluno em outros espaços da escola	
Observações imprevistas:	



2 – CONVERSAÇÃO

Temas propostos para cada sessão (dia) de Conversação

- A) primeira sessão: O que mobiliza o professor no seu fazer pedagógico.**
- B) segunda sessão: O processo de aprender.**
- C) terceira sessão: Prazeres e desprazeres na profissão docente.**
- D) quarta sessão: As funções do professor na escola contemporânea.**
- E) quinta sessão: O aluno ideal.**



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA- UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE- PPGEduC
EDUCAÇÃO, PRÁXIS PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DO EDUCADOR - Lp 2

3 - ROTEIRO BASE PARA ENTREVISTA DE ORIENTAÇÃO CLÍNICA

1 – Trajetória acadêmica

2 – A relação com os alunos

3 – Sua relação com o aprender e ensinar



INFORMAÇÕES SOCIODEMOGRÁFICAS

1. Gênero:

☐ Masculino ☐ Feminino

2. Estado Civil:

☐ Solteiro/a ☐ Casado/a ☐ Viúvo/a ☐ Separado/a

3. Cor ou Raça:

☐ Branca ☐ Preta ☐ Amarela ☐ Parda ☐ Indígena ☐ Negro

4. Faixa etária:

☐ até 30 ☐ 31 a 40 ☐ 41 a 50 ☐ 51 a 60

☐ 61 a 70 ☐ mais de 71

5. Titulação:

☐ Graduação ☐ Especialização

☐ Mestrado ☐ Doutorado

6. Área de formação inicial

7. Área de Pós-Graduação

8. Renda:

☐ 01- 02 salários mínimos ☐ 02- 05 salários mínimos

☐ 05- 10 salários mínimos ☐ acima de 10 salários mínimos.

9. Quantos tempo de trabalho docente?

☐ menos de 5 anos; ☐ de 6 a 10 anos;

☐ de 11 a 15 anos; ☐ de 16 a 20 anos; ☐ mais de 21 anos

10. Carga Horária na Unidade Escolar:

_____ semanais

11. Carga Horária total como professor:

12. Turno(s) de atuação

☐ Matutino ☐ Vespertino ☐ Noturno

13. Atua em outro nível de ensino?

☐ SIM ☐ NÃO

14. Tem outro emprego fora da educação?

☐ SIM ☐ NÃO

GLOSSÁRIO

1. **AFETO** – No senso comum este significante é entendido como algo sempre prazeroso, mas a Psicanálise mostra que ele está em um campo maior, pois se encontra na dimensão do prazer e do desprazer. Para Freud, o afeto pode ser conceituado como qualquer estado afetivo, agradável ou desagradável, e se apresenta sob a forma de uma energia pulsional. Sobre afeto, Lacan diz que ele “[...] é convertido, deslocado, invertido, ou até mesmo enlouquecido e nos obriga a não-ser senão esse objeto sempre desconhecido e faltante” (LACAN, 1978, p. 45).
2. **AFORISMA** – O aforisma é sempre a condensação, numa frase rápida e de efeito, de um longo percurso teórico que culmina nesta frase condensada. Assim sendo, ele é prenhe de polissemia e tende a nunca ser esgotado em suas possibilidades de leitura. (VOLTOLINI, Rinaldo. A relação professor-aluno não existe: corpo e imagem, presença e distância. DOSSIÊ Corpo, Lenguaje y Enseñanza Área Temática: Diferenças e Subjetividades em Educação. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/695/710>.
3. **AFETO** – Tem sua origem na palavra latina *affectus*, que significa disposição, estar inclinado a. A raiz vem de *afficere*, que corresponde a afetar e significa fazer algo a alguém, influir sobre. Para Freud, o afeto é um representante da pulsão e pode ser positivo (prazeroso) ou negativo (desprazeroso). Assim, o afeto é um representante pulsional, que, ao lado da representação, intermedia o acesso da pulsão à esfera psíquica, já que a primeira tem sua fonte no corpo. Para Freud, o afeto é uma energia e sua representação é uma ideia.
4. **AGALMA** – É o ornamento, tesouro ou presente que se oferece aos deuses. Subjetivamente, significa valor, brilho, aquilo que ressalta. É um conceito fundante para que se compreenda o objeto causa do desejo (*o objeto a*). No

Seminário, livro 8, Lacan discute o Banquete, de Platão, e define o agalma como objeto da transferência. Ele resgata a fala de Alcebiades que, no elogio a Sócrates, fala de seu agalma e o compara ao sileno, caixinha de joias tosca que guarda algo de grande brilho, de valor. O agalma de Sócrates é que causa amor em Alcebiades. Este amor ao saber é o que se chama de transferência. Objeto de desejo brilhante, galante, termo que vem de *gal*, brilho, no antigo francês. (Psicanálise e Educação: (im)passes subjetivos contemporâneos. Vol. 1, 2011, p. 24)

5. **AMBIVALÊNCIA** - Em psicanálise, ambivalência é a existência simultânea e conflituosa de dois afetos opostos dirigidos ao mesmo objeto; por exemplo, amor e ódio pela mesma pessoa. Para Freud, ambivalência é um dos conceitos fundantes da psicanálise. Ornellas (s/d) afirma que a ambivalência na escola, “muitas vezes, é apresentada com certo mal-estar e desvela a dificuldade que o professor tem enfrentado em lidar com o novo, com o diferente em sala de aula. (s/d, p. 9). Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT20-4974--Int.pdf>.
6. **AMÓDIO** - Termo criado por Lacan (1972-1973) e citado no seminário XX para indicar o amalgamento dos afetos amor e ódio. O neologismo aponta para a aproximação destes afetos que se enodam e são estruturantes para a constituição do sujeito. Indica a ambivalência de afetos que aproxima pulsões opostas.
7. **AMOR NARCÍSICO** - É o amor que busca no outro a imagem de si. Freud distingue o narcisismo em dois tipos: primário e secundário. No texto de 1914, o autor fala da posição dos pais na constituição do narcisismo primário dos filhos. Ele pontua que o amor dos pais pelos filhos é o narcisismo dos pais ali revivido como forma de amor objetual, um narcisismo renascido, o que ele define como narcisismo primário. O narcisismo secundário é aquele no qual há um investimento objetual do sujeito, geralmente direcionado para a mãe. A escolha objetual narcísica é o amor por si próprio através do outro. Todo amor objetual comporta uma parte de

narcisismo. (<https://psicologado.com/abordagens/psicanalise/introducao-ao-conceito-de-narcisismo>)

8. ASSOCIAÇÃO LIVRE (vide Talking Cure) - Método no qual o sujeito é estimulado a exprimir livremente todos os pensamentos, seja a partir de um elemento dado (palavra, número, imagem de um sonho, qualquer representação) ou de maneira espontânea. A associação livre coletivizada é a possibilidade de escuta do sujeito inserido no grupo e acontece em rodas de conversa ou conversação, dispositivos de pesquisa de orientação psicanalítica.

9. ATENÇÃO FLUTUANTE - Trata-se de uma regra técnica à qual tenta se conformar o psicanalista ao não privilegiar, em sua escuta, nenhum dos elementos particulares do discurso do analisante. Freud formula essa técnica em 1912, da seguinte maneira: “Não devemos atribuir uma importância particular a nada daquilo que escutamos, sendo conveniente que prestemos a tudo a mesma atenção flutuante”. A atenção flutuante pressupõe, portanto, de parte do praticante, a supressão momentânea de seus pré-julgamentos conscientes e de suas defesas inconscientes (Chemama, 1995).

Consiste em simplesmente não dirigir o reparo para algo específico e em manter a mesma ‘atenção uniformemente suspensa’ em face de tudo que se escuta [...] Ver-se-á que a regra de prestar igual reparo a tudo constitui a contrapartida necessária da exigência feita ao paciente, de que comunique tudo o que lhe ocorra, sem crítica ou seleção (FREUD, 1911, p.125-26).

10. ATO FALHO – É uma manifestação do inconsciente e se caracteriza por um equívoco na fala, na memória ou até em uma atuação física. O ato falho não é a única forma de manifestação do inconsciente; sonhos e chistes são outras formas dele escapar. Dizer que o inconsciente escapa, é afirmar que nenhum gesto, pensamento ou palavra acontece acidentalmente, sempre tem uma causa e/ou um propósito. “Nossos atos falhos são atos que são bem sucedidos, nossas palavras que tropeçam são palavras que confessam. Eles revelam uma verdade por detrás. (...) Se a descoberta de Freud tem um

sentido é este – a verdade pega o erro pelo cangote, na equivocação”. (LACAN, 1954/1986, p. 302).

11. **ATUAÇÃO (*ACTING OUT*)** – A tradução da expressão inglesa *acting out* é *agindo fora*. É possível que um paciente não consiga fazer o discurso de uma lembrança ou de um afeto que foi recalcado e, não conseguindo traduzir em simbólico sua “lembrança”, ele passa ao ato, elabora o fato atuando (agindo). Freud usa este termo em seu texto *Recordar Repetir e Elaborar* (1914) e ali ele ressalta seu entrelaçamento com a prática psicanalítica.
12. **AUTO-EROTISMO** - Termo proposto por Havelock Ellis e retomado por Sigmund Freud para designar um comportamento sexual de tipo infantil, em virtude do qual o sujeito encontra prazer unicamente com seu próprio corpo, sem recorrer a qualquer objeto externo. (Roudinesco e Plon, p. 46)
13. **CADEIA SIGNIFICANTE** - Elemento do discurso situável tanto no nível consciente quanto no inconsciente. É o significante que representa e determina o sujeito (CHEMAMA, 2007, p.346). "*Um significante é aquilo que representa o sujeito para outro significante*" (LACAN, 1960/1998, p. 833).
14. **CASTRAÇÃO** - Lacan define a castração como uma operação simbólica, que determina uma estrutura subjetiva: aquele que já passou pela castração não é mais complexado, ao contrário, é normatizado em relação ao ato sexual. (Chemama, 1995, p. 30) In *Psicanalise e Educação: (Im)passes Subjetivos Contemporâneos*, vol 1, 2011, p. 202.
15. **CATARSE** - Palavra grega utilizada por Aristóteles para designar o processo de purgação ou eliminação das paixões que se produz no espectador quando, no teatro, ele assiste à representação de uma tragédia. O termo foi retomado por Sigmund Freud e Josef Breuer que, nos Estudos sobre a histeria, chamam de método catártico o procedimento terapêutico pelo qual um sujeito consegue eliminar seus

afetos patogênicos e reviver os acontecimentos traumáticos aos quais estão ligados. (Roudinesco e Plon, 121)

16. **CATEXIA** - É a energia libidinal disponível na psiquê, vinculada à representação mental de uma pessoa, ideia ou coisa. Juntamente com o conceito de libido, Freud definiu catexia. Uma vez que a libido foi catexizada, ela perde sua mobilidade original e não pode mais ser alternada para novos objetos, como normalmente seria possível, ficando enraizada na parte da psiquê que a atraiu e reteve.
17. **CLIVAGEM** (do eu) - Termo introduzido por Sigmund Freud em 1927 para designar um fenômeno próprio do fetichismo, da psicose e também da perversão em geral, e que se traduz pela coexistência, no cerne do eu, de duas atitudes contraditórias, uma que consiste em recusar a realidade (renegação), outra, em aceitá-la. (Roudinesco e Plon)
18. **CONHECIMENTO E SABER** - Se o conhecimento é o que se mostra disponível na cultura, a partir de sistematizações de pesquisas e estudos legitimados pela academia, o saber comporta uma dimensão consciente que se nomeia a partir da apropriação de um sujeito desse conhecimento disponível, mas também uma dimensão inconsciente que pulsa e sustenta a apropriação, mas que nem sempre é passível de nomeação. Essa dimensão de não-saber move o sujeito, a causa, sem que necessariamente o sujeito possa se apropriar dela. (DINIZ, 2011, p. 20)
19. **CONSCIENTE E INCONSCIENTE** – De acordo com Lacan (1985) a Psicanálise inova ao apresentar um sujeito dividido: ao produzir o conceito de inconsciente, opera uma inversão no saber existente, a de que a subjetividade está posta apenas no plano da razão. Como consequência, ocorre a divisão da subjetividade que, a partir de então, não pode ser mais entendida como una, mas bipartida em sistemas: o inconsciente e o consciente. A razão é considerada apenas como um efeito de superfície em relação à luta interna que domina esses sistemas. E a consciência passa a

ser vista não mais como lugar da verdade, porém do ocultamento, da ilusão, da distorção. (DINIZ, 2011, p. 14).

20. **COMPLEXO DE ÉDIPO** - Termo nomeado por Freud a partir da mitologia grega e que designa uma fase do desenvolvimento psicosssexual da criança do sexo masculino, quando esta começa a sentir uma forte atração pela figura materna e se rivaliza com a figura paterna. O Complexo de Édipo constitui-se de desejos amorosos e hostis que a criança vivencia em relação aos seus pais no pico da fase fálica. Seu declínio e a entrada no período de latência estão relacionados à ameaça de castração (meninos) e ao desejo de ter um bebê (meninas). A resolução do complexo, após a puberdade, é possível através da escolha de um substituto adequado para o objeto de amor. O Complexo de Édipo mantém sua função de um organizador inconsciente durante toda a vida e forma um elo indissolúvel entre o Desejo e a Lei. (In Psicanalise e Educação: (Im)passes Subjetivos Contemporâneos, vol. 3, 2015)
21. **COMPULSÃO À REPETIÇÃO** - Freud chamou de “compulsão à repetição” o processo de reviver repetidamente uma determinada neurose. É esta compulsão que leva o sujeito a repetir um modelo de relacionamento ou acontecimento frustrado na tentativa de descarregar a energia acumulada ou represada, e isso pode se repetir indefinidamente até que se consiga sucesso.
22. **CONHECIMENTO E SABER** - Ao tomar o saber em sua dupla dimensão consciente-inconsciente e considerar o sujeito dividido por essa dupla dimensão, podemos entender essa noção como um operador que facilita analisar a tensão existente entre conhecer e saber, tanto no campo da pesquisa como no campo do ensino e da aprendizagem. Se o conhecimento é o que se mostra disponível na cultura, a partir de sistematizações de pesquisas e estudos legitimados pela academia, o saber comporta uma dimensão consciente que se nomeia a partir da apropriação de um sujeito desse conhecimento disponível, mas também uma dimensão inconsciente

que pulsa e sustenta a apropriação, mas que nem sempre é passível de nomeação. Essa dimensão de não-saber move o sujeito, a causa, sem que necessariamente o sujeito possa se apropriar dela. (DINIZ, 2011b, p. 19-20)

23. **CONTRATRANSFERÊNCIA** - Conjunto das manifestações do inconsciente do analista relacionadas com as manifestações da transferência de seu paciente. (Roudinesco e Plon, p. 133)
24. **DESLOCAMENTO** - O *deslocamento* é um mecanismo de defesa do sujeito; ele desloca ações de um alvo desejado para um substitutivo e isso ocorre se o primeiro alvo estiver fora do alcance. O deslocamento pode manter a ação e simplesmente mudar o alvo dessa ação, mas, em certos casos, a própria ação também pode mudar. Quase sempre os alvos têm semelhanças entre si. (Roudinesco e Plon, p. 148)
25. **EROS E THANATOS** – Eros, na concepção freudiana, representa as pulsões de vida, e Thanatos representa as pulsões de morte. (In *Psicanálise e educação*, vol1, 2011, p. 194)
26. **ESCOLHA ANACLÍTICA DE OBJETO** – É o tipo de escolha em que o objeto de amor é definido a partir das marcas deixadas pelas figuras parentais cuidadoras do sujeito em sua primeira infância. Fundamenta-se no fato de as pulsões sexuais se apoiarem originalmente sobre as pulsões de auto conservação.
27. **ESCOLHA NARCÍSICA DE OBJETO** – É o tipo de escolha do objeto que ocorre a partir do modelo de relação do sujeito consigo mesmo.
28. **ESCOLHA OBJETAL** - Para Freud, escolha objetal significa a escolha do objeto sexual. Ele deixa claro que apesar de ser “escolha”, não significa de fato uma escolha consciente. Ou seja, *a escolha objetal* é uma escolha no nível do inconsciente, não significa opção ou decisão do sujeito. É algo que nasce da história de cada um, já existe previamente à escolha.

29. **ESTILO** – Segundo Kupfer, estilo pode ser um modo próprio, único de escrever, de falar, de se posicionar. Pode ser a marca singular de um sujeito em sua maneira de enfrentar a impossibilidade de ser. (In *Psicanálise e Educação: (Im)passes Subjetivos Contemporâneos*, vol. 1, 2011, p. 74)
30. **ÉTICA DO BEM** - A ética do bem é aquela que visa conformar os sujeitos à moral social, agindo em prol do bem comum. Opõe-se à ética da Psicanálise (a ética do desejo), pois não considera a dimensão do desejo inconsciente.
31. **ÉTICA DO DESEJO** - Ética do desejo, segundo Lacan, é a ética da psicanálise, aquela que permite aos sujeitos se interrogarem sobre seus desejos, ficando responsáveis por este desejo, sendo possível responder à indagação: “Agiste conforme o desejo que te habita?” (LACAN, 1991, p. 376).
32. **FANTASIA ou FANTASMA** – A psicanálise vai chamar de fantasma o drama imaginário em que o sujeito está presente e que figura, de modo mais ou menos deformado pelos processos defensivos, a realização de um desejo, até mesmo de um desejo inconsciente.
33. **FITA DE MÖEBIUS** - Uma fita de Möebius ou banda de Möebius é um espaço topológico obtido pela colagem das duas extremidades de uma fita, após se fazer meia volta numa delas. Deve seu nome a August Ferdinand Möebius, que a estudou em 1958. Esta fita só tem um lado e nela o dentro e fora se confundem. (*Psicanálise e Educação: (im)passes subjetivos contemporâneos*. Vol. 1, 2011, p. 23)



IMAGEM DE DOMÍNIO PÚBLICO

34. **FORT-DÀ** - Freud, em 1920, no artigo "Para Além do Princípio do Prazer", descreve uma brincadeira de seu neto em um jogo que ele chamou de *fort-dà*. No jogo, a criança investia seus afetos, desejos e atenção na ambivalência da ausência-presença de um objeto, que era um carretel de madeira amarrado por um barbante. O aparecer e desaparecer do objeto sob seu manejo lhe provocava prazer e angústia, numa ambivalência de afetos marcada pela falta. (SANDIN, E. O. in <https://jus.com.br/artigos/18760/a-importancia-das-fases-psicossexuais-do-desenvolvimento-infantil-segundo-freud-para-melhor-proteger-o-psiquismo-da-crianca-e-do-adolescente>.) .
35. **FRUSTRAÇÃO** - Condição do sujeito a quem é recusada a satisfação de uma exigência pulsional. Neste caso, a recusa pode ser do próprio sujeito. Para Freud, a frustração (*Versagung*) não implica, sistematicamente, a ideia de passividade. Freud reúne sob este termo tanto a insatisfação devida à recusa de um agente externo a atender uma exigência libidinal quanto a insatisfação ligada a fatores internos, como inibição e defesas do eu, que leva a formulações exitantes, canhestras ou impossíveis da demanda. (Roudinesco e Plon, 285)
36. **GOZO** – O gozo é separado nitidamente da condição orgástica, trazido por Násio (1993) como um lugar vazio de significantes e por Ornellas (2013) como oposto ao prazer, não tendo ideal de plenitude, posto que a linguagem é uma textura e não um sujeito, marcado essencialmente pela falta. (In *Psicanálise e Educação: (Im)passes Subjetivos Contemporâneos*, vol. 3, 2015, p. 185).

Segundo Roudinesco e Plon, o termo foi raramente utilizado por Sigmund Freud e tornou-se um conceito na obra de J. Lacan. Inicialmente ligado ao prazer sexual, o conceito de gozo implica a ideia de transgressão da lei: desafio, submissão ou escárnio. O gozo, portanto, participa da perversão, teorizada por Lacan como um dos componentes estruturais do funcionamento psíquico, distinto das perversões sexuais. Posteriormente, o gozo foi pensado por Lacan no âmbito da teoria de uma identidade sexual,

expressa em fórmula da sexuação que levaram a distinguir o gozo fálico do gozo feminino (ou gozo dito suplementar). (ROUDINESCO E PLON, 1998, p. 285)

37. **GRUPOS BALINT** – M. Balint, médico e psicanalista, desenvolveu criou um método de pesquisa de práticas profissionais que ficou conhecido como Grupos Balint. Embasado na teoria psicanalítica, o médico realizava reuniões de duas horas semanalmente, com médicos que relatavam casos de seus pacientes. A ideia era fazer com que os médicos aprendessem a lidar com seus pacientes, especialmente no aspecto da relação entre este par.
38. **HIÂNCIA** - É a lacuna que existe no sujeito, aquilo que falta. Significa espaço em aberto. Falta.
39. **IDENTIFICAÇÃO** - “A identificação”, diz Freud (1920, p. 133), “é conhecida pela psicanálise como a mais remota expressão de um laço emocional com outra pessoa”. Freud define assim a identificação como investimento de uma outra pessoa. A identificação chega mesmo a ser definida como a forma mais original de ligação de sentimento com o objeto. Poderíamos dizer, outrossim, que as identificações são uma lenta hesitação entre o “eu” e o “outro”. A identificação sucede a um investimento objetal ao qual o sujeito deve renunciar, sendo na realidade essa renúncia uma forma de manutenção no inconsciente, que assegura a identificação. Ainda nesse capítulo, Freud afirma que a escolha de um objeto, isto é, o investimento, pode regredir até a identificação. Assim, Freud (1920, p. 134) sustenta que “a identificação esforça-se por moldar o próprio ego de uma pessoa segundo o aspecto daquele que foi tomado como modelo”.
40. **IMAGO** - Imago é um significante oriundo da psicologia junguiana, também usado por Freud e Lacan em seus escritos; significa a imagem inconsciente do objeto, normalmente elaborada a partir das primeiras relações intersubjetivas reais e fantasísticas como meio familiar, algo que fica investido pulsionalmente. Protótipo inconsciente de personagens que

orientam seletivamente a forma como o sujeito apreende o outro [...] (Laplanche & Pontalis, 2004, p. 234-235).

Segundo Roudinesco e Plon, é um termo que foi introduzido por Carl Jung para designar uma representação inconsciente através da qual um sujeito designa a imagem que tem dos seus pais. (ROUDINESCO E PLON, 1998, p. 371)

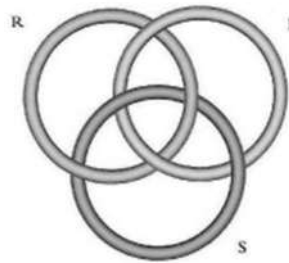
41. **IMAGINÁRIO** – termo utilizado por J. Lacan a partir de 1936 (inspirado na psicologia de Wallon, na fenomenologia de Hegel e de Husser e no conceito de Umwelt, extraído de Jakob von Uexköl), relaciona-se com Estádio de espelho e designa a relação com a imagem de outro. Associado ao Real e ao Simbólico, o imaginário se define, no sentido lacaniano, como o lugar do eu por excelência, com seus fenômenos de ilusão, captação e engodo. (ROUDINESCO E PLON, 1998, p. 371)
42. **IMPULSO** – Energia Psíquica. Freud, ao estudar o atributo que os impulsos têm de impelir o homem à atividade, considerou-o análogo ao conceito de energia física, que se define como a capacidade de produzir trabalho. Assim, Freud entendeu que uma parte dos impulsos pode ser considerada energia psíquica. (In *Psicanálise e Educação: (Im)passes Subjetivos Contemporâneos*, vol 1, 2011, p. 205).
43. **INCONSCIENTE** - Em psicanálise, o inconsciente é um lugar desconhecido pela consciência: uma “outra cena”. Na primeira tópica elaborada por Sigmund Freud, trata-se de uma instância ou um sistema (Ics) constituído por conteúdos recalçados que escapam às outras instâncias, o pré-consciente e o consciente (Pcs-Cs). Na segunda tópica, deixa de ser uma instância, passando a servir para qualificar o isso e, em grande parte, o eu e o supereu. (Roudinesco e Plon, p. 374)
44. **ISSO** – Termo conceituado por Freud a partir do pronome alemão neutro da terceira pessoa do singular (Es), para designar uma das três instâncias da segunda tópica freudiana, ao lado do *eu* e do *supereu*. O isso é concebido

como um conjunto de conteúdos de natureza pulsional e de ordem inconsciente. No Brasil foi traduzido com id. (ROUDINESCO E PLON, 1998, p. 399)

45. **LEMBRANÇAS ENCOBRIDORAS** – São pseudo-recordações de fatos da vida infantil que não foram percebidas quando aconteceram, pois estavam inconscientes, mas que deixaram alguma marca e isso faz com que se repita.
46. **LIBIDO** - Libido é expressão extraída da teoria das emoções. Dá-se esse nome à energia, considerada como uma magnitude quantitativa (embora na realidade não seja presentemente mensurável), daqueles instintos que têm a ver com tudo o que pode ser abrangido sob a palavra ‘amor’. (FREUD, 1922. Psicologia de Grupo e A Análise do Ego – Sugestão e Libido)
47. **MECANISMO DE DEFESA** - Trata-se de uma manobra empregada pelo ego para se proteger contra a ansiedade suscitada por impulsos intoleráveis. A negação é um mecanismo de defesa em que o que é verdade é intelectualmente negado.
48. **MESTRE NÃO-TODO** - A definição de mestre *não-todo* surge em contraposição ao lugar de mestre *todo*, que significa aquele que sustenta um discurso no qual o sujeito da castração não aparece. Em seu lugar surge um agente que supõe dominar a linguagem que se desdobra diante de seu ouvinte. Imagina que seu discurso não tem falhas e acredita ilusoriamente ser o mestre de tudo, dono do saber (Barros *et all, s\d.*)
49. **METÁFORA** - É uma substituição significativa que provoca um efeito inesperado de sentido.
50. **METÁFORA PATERNA** - É a simbolização primordial da Lei, efetuada na substituição do significante do desejo da mãe pelo significante Nome-do-Pai.

51. **MÉTODO SOCRÁTICO** - Método interrogativo que articula e divide o objeto, desenvolvendo um saber, interrogando um significante com a coerência de um significante. Era o método utilizado por Freud em seus ensinamentos, por isso o nome “Socrático”.
52. **METONÍMIA** – É o uso de uma palavra fora do seu contexto semântico normal, por ter uma significação que tenha relação objetiva, de contiguidade, material ou conceitual, com o conteúdo ou o referente pensado. Na psicanálise ela tem este mesmo teor. O desejo é a metonímia de uma falta.
53. **NARCISISMO** – Narcisismo é a admiração que o sujeito tem por sua própria figura, o amor exagerado por si próprio. O nome vem do mito grego Narciso, o que se apaixonou pela própria imagem, culminando em sua morte por afogamento enquanto admirava sua imagem refletida nas águas.
54. **NEGAÇÃO ou DENEGAÇÃO** - Termo proposto por Sigmund Freud para caracterizar um mecanismo de defesa através do qual o sujeito exprime negativamente um desejo ou uma ideia cuja presença ou existência ele recalca. No Brasil também se usam “negação” e “negativa”. (Dicionário de psicanálise/Elisabeth Roudinesco, Michel Plon; Rio de Janeiro: Zahar, 1998, p. 145)
55. **NÓ BORRAMEU** - Trata-se de uma estrutura na qual três círculos de cordão são atados de forma que se for cortado qualquer um deles a junção com os outros dois círculos será desfeita. Estes círculos trazem a representação das três categorias: Real, Simbólico e Imaginário que, de acordo com Lacan, devem ser mantidas juntas (Roudinesco e Plon, p.541). Resumidamente, para Lacan, o simbólico foi definido como o lugar do significante e da função paterna; o imaginário, como o lugar das ilusões do eu, da alienação e da fusão com o corpo da mãe; e o real como um resto impossível de simbolizar (FOCHESATTO, W. P. F. A cura pela fala. **Estud. psicanal.**, Belo Horizonte , n. 36, dez. 2011

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-34372011000300016&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 05 ago. 2017.



Nó borromeu: (R) Real, (S) Simbólico e (I) Imaginário.

IMAGEM DE DOMÍNIO PÚBLICO

- 56. OBJETO *a*** - Para Lacan, o objeto *a* é o objeto para sempre perdido devido à divisão do sujeito, aquele que os sujeitos buscam na tentativa de uma completude; um objeto ausente sempre presente. Representa a falta constitutiva do sujeito. Objeto causa do desejo que engendra a eternização do desejo pelo deslocamento de um significante a outro significante.
- 57. OUTRO** - É um lugar onde se organizam elementos significantes que articulam o inconsciente, marcando a ordem simbólica do sujeito. O outro se refere ao semelhante, ao próximo (a mãe) da relação especular no imaginário.
- 58. PARAPRAXIAS** - São fenômenos que obedecem a um mecanismo psíquico comum, semelhante ao dos sonhos. Constituem a expressão manifesta de um desejo reprimido no inconsciente, que pode ser descoberto através da associação livre. Atos falhos.
- 59. PASSE** - Passe é um dispositivo proposto por Lacan em 1967, três anos após sua exclusão da IPA, em sua "Proposição de 9 de outubro de 1967 sobre o psicanalista da Escola". O advento do Passe seria a passagem do sujeito de analisante a psicanalista (sem que precise deixar o lugar de analisante).
- 60. PROFESSOR-SUJEITO** - O Sujeito da psicanálise é o Sujeito do inconsciente. O professor-sujeito é aquele marcado pela falta e por uma

busca constante por ser *todo*. É um sujeito que se constitui por diversas falas que não são suas, mas do social. Ao mesmo que tempo que é livre, é submisso, se assujeita ao outro. Sua marca singular é a incompletude de ser desejante, faltante, com um estilo próprio de enfrentar sua falta-a-ser.

61. **PULSÃO** - Termo usado por Freud (1905) para designar a energia sexual humana, diferindo-a da energia sexual animal (instinto). O fator diferencial entre a pulsão e o instinto é que a pulsão, diferentemente do instinto, não tem objeto próprio biologicamente determinado.
62. **PULSÃO DE MORTE** - Oposta a Eros, a pulsão de morte é, a princípio, voltada para o próprio sujeito na forma de autodestruição, manifestando-se, também, sob a forma de agressão.
63. **REAL** - O Real é definido como o impossível, fora do campo demarcável, o que ex-siste, não pode ser simbolizado pela palavra ou pela escrita. Lacan diz que o Real é o que “não cessa de não se escrever”, pois retorna sempre ao mesmo lugar. Ou seja, o Real é o vazio e se articula com os vazios constituintes do simbólico e do imaginário. De acordo com o Dicionário de Psicanálise Larousse (CHEMAMA, 1995), o Real é “aquilo que, para um sujeito, é expulso da realidade pela intervenção do simbólico”.
64. **RECALCAMENTO** - Freud define o recalcamento como o processo de afastar determinada representação do consciente, mantendo-a à distância, mas não eliminando-a, considerando que esta pode se manifestar pelo inconsciente. A finalidade do recalcamento é evitar o desprazer.
65. **REEDIÇÃO DE AFETOS** – Freud vai chamar de reedição de afetos a transferência de sentimentos que os sujeitos fazem no presente, trazendo para suas relações atuais os pontos não resolvidos em suas relações primeiras. É a repetição de modos de relação que emergem inconscientemente, conforme ele mostra no Caso Dora.
66. **RELAÇÃO PRIMORDIAL** - Relação primordial é aquela vivenciada com os primeiros cuidadores, geralmente (mas nem sempre) a mãe. A qualidade

desta relação e as faltas vividas nela é o que se busca nas relações futuras, segundo o pai da psicanálise, Sigmund Freud.

67. REPRESSÃO - A repressão é um mecanismo mental inconsciente; através dele as ideias ou os impulsos indesejáveis e inaceitáveis para a consciência são suprimidos por ela e impedidos de entrar no estado consciente.

68. RESISTÊNCIA – Termo empregado em psicanálise para designar o conjunto de reações de um analisante cujas manifestações, no contexto do tratamento, criam obstáculos no desenrolar da psicanálise (ROUDINESCO E PLON, 1998, p. 659).

A resistência ocorre pela existência de um conflito e de uma ideia censurável. Quando há conflito, a ideia pode ser associativamente deslocada, emergindo sob a forma de uma outra lembrança (ou de um sonho ou de um ato falho), que seria o vetor resultante de duas forças.

69. RETORNO DO RECALCADO - Processo pelo qual os elementos recalcados, nunca eliminados, tendem a reaparecer e conseguem fazê-lo de maneira deformada sob a forma de compromisso.

70. SAVOIR-FAIRE – Termo francês que significa saber-fazer. Pode ser entendido como a experiência prática de um saber, e também pode significar a habilidade de um sujeito em relacionar-se com outros através do simbólico. Na análise, o termo tem duas conotações: uma no sentido de manipulação indevida da transferência do paciente, e outra que seria a justa apreciação dos posicionamentos da transferência, segundo E. Porge.

71. SILENO - Silenos ou sátiros eram divindades de aspecto grotesco. No texto de Platão, parece se referir a elementos ornamentados por estas figuras sem beleza, podendo ser caixinhas ou estátuas ocas nas quais de guardavam objetos belos, preciosos e de valor. (O Banquete)

72. SIMBÓLICO - Termo extraído da antropologia e empregado como substantivo masculino por Jacques Lacan, a partir de 1936, para designar um sistema de representação baseado na linguagem, isto é, em signos e

significações que determinam o sujeito à sua revelia, permitindo-lhe referir-se a ele, consciente e inconscientemente, ao exercer sua faculdade de simbolização. Utilizado em 1953 no quadro de uma tópica, o conceito de simbólico é inseparável dos de imaginário e real, formando os três uma estrutura. Assim, designa tanto a ordem (ou função simbólica) a que o sujeito está ligado quanto a própria psicanálise, na medida em que ela se fundamenta na eficácia de um tratamento que se apoia na fala. (Roudinesco e Plon)

73. **SINTOMA** - Sintoma, para a teoria psicanalítica, é uma expressão do inconsciente que revela uma solução de compromisso estabelecida entre um desejo e uma defesa. Para Lacan, sintoma é um desejo de reconhecimento e é destinado a um Outro. Não é uma doença, mas a expressão de um conflito inconsciente. Expressão da realização de um desejo e a realização de um fantasma inconsciente, que serve à realização de tal desejo (Freud, 1892, p. 31). In (Psicanálise e Educação: (Im)passes Subjetivos Contemporâneos. Vol. 1, 2011, p. 23)
74. **SUJEITO** - O sujeito da psicanálise é o sujeito do inconsciente, clivado, sem qualidades, vazio, caracterizado pela possibilidade constante de *vir a ser*. Lacan reduz o sujeito a uma suposição: "[...] *Em análise, todo sujeito conta o seguinte: ele é sempre e nada mais do que uma suposição.*"
75. **SUJEITO BARRADO** - (\$) Para Lacan, o \$ é o sujeito da falta, clivado, dividido, sujeito do desejo, um efeito da imersão da criação humana na linguagem. (Chemama, 1995, p. 361) In Psicanálise e Educação: (Im)passes Subjetivos Contemporâneos, vol 1, 2011, p. 195)
76. **SUJEITO DO DESEJO** – É aquele que se localiza diante do objeto como falta-a-ser, ou seja, em relação ao objeto *a* como objeto perdido. Sujeito da falta.
77. **SUJEITO DO GOZO** - O sujeito do gozo é aquele alienado na sua relação com o objeto *a*. Não se trata apenas de gozo do corpo, mas também do gozo da linguagem. É o falasser: sujeito mais o corpo, a substância gozante.

- 78. SUJEITO SUPOSTO SABER (SsS)** – Lacan usou esta expressão para explicar que o sujeito (analista) atribui um saber ao seu analista. (Chemama, 1995, p. 87). A ideia de SsS é diretamente ligada à questão do desejo; o analista é SsS por ser seu sujeito do desejo. Lacan escreve, no seminário 20, que é aquele a quem se supõe o saber. *“Aquele a quem eu suponho o saber, eu o amo. Acreditei dever suportar a transferência, no que ela não se distingue do amor, com a fórmula do Sujeito suposto Saber”*.
- 79. TALKING CURE** – O processo da *Talking cure* (cura pela fala), também chamado por Anna O. de *chimney sweeping* (limpeza da chaminé), é o que se instituiu como a técnica da Associação Livre. A paciente de Freud descrevia o que sentia ao falar durante seu tratamento, dizendo que “falar livremente” seria como realizar a limpeza da chaminé, referindo à cura pela fala.
- 80. TRANSFERÊNCIA** – Trata-se de um fenômeno que ocorre entre dois sujeitos, desde que haja entre eles algum tipo de relação. A transferência está vinculada às relações primevas dos sujeitos e à condição de falante. Para Freud, a transferência é o deslocamento das representações de afeto, de experiências vividas na infância para outras revividas na atualidade. Para Lacan e para Freud, a transferência é um fenômeno espontâneo da análise e Lacan registra que ela não é apenas repetição, mas algo que se articula em torno do Sujeito Suposto Saber. Para este autor, a transferência é consequência imediata do discurso analítico, que é a própria estrutura da situação analítica.

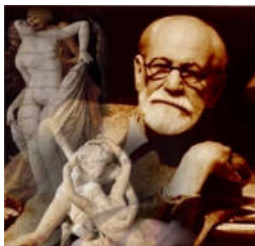


IMAGEM DE DOMÍNIO PÚBLICO

(Este glossário reuniu conceitos relativos a termos da psicanálise, já publicados em livro e dicionários da área, muitos utilizados na elaboração desta tese. Visa contribuir com a leitura do pedagogo que se inicia na leitura da articulação da psicanálise com a educação.)