

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Lyliane Drumond Lanza

A transferência na Educação: um diálogo entre psicanálise e fenomenologia.

Juiz de Fora

2024

Lyliane Drumond Lanza

A transferência na Educação: um diálogo entre psicanálise e fenomenologia.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: “Educação Brasileira: gestão e práticas pedagógicas”.

Orientador: Dr. Aimberê Guilherme Quintiliano Rocha do Amaral.

Juiz de Fora

2024

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Lanza, Lyliane Drumond Lanza.

A transferência na Educação: um diálogo entre psicanálise e fenomenologia / Lyliane Drumond Lanza Lanza. -- 2024.
146 f.

Orientador: Aimberê Guilherme Quintiliano Rocha do Amaral Amaral

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.

1. Educação. 2. Fenomenologia. 3. Psicanálise. 4. Transferência.
I. Amaral, Aimberê Guilherme Quintiliano Rocha do Amaral, orient. II. Título.

Lyliane Drumond Lanza

A transferência na Educação: um diálogo entre psicanálise e fenomenologia.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação. Área de concentração: "Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas".

Aprovada em 14 de agosto de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Dr. Aimberê Guilherme Quintiliano Rocha do Amaral - Orientador

Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr. Tarcísio Jorge Santos Pinto

Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr. Daniel Omar Perez

Universidade Estadual de Campinas

Juiz de Fora, 16/07/2024.



Documento assinado eletronicamente por **Aimberê Guilherme Quintiliano Rocha do Amaral, Professor(a)**, em 16/08/2024, às 21:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Tarcísio Jorge Santos Pinto, Professor(a)**, em 23/08/2024, às 10:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **DANIEL OMAR PEREZ, Usuário Externo**, em 26/08/2024, às 03:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **1864764** e o código CRC **251E87FA**.



Àquele que me ensinou o que é amor, meu filho Arthur.

AGRADECIMENTOS

Início não só agradecendo, mas fazendo uma homenagem aos meus bisavós maternos Neif e Jamile Musse, que chegaram ao Brasil no início do século passado e, com muita luta, escreveram uma bela história e constituíram uma linda família, majoritariamente de professores. Vovó Jamila, como a ela eu costumava me referir apesar de não a ter conhecido, chegou ao Brasil grávida de minha avó. Doze dias após pisarem em solo brasileiro, veio ao mundo minha avó Margarida. Durante quase toda a minha infância, eu passei os finais de semana no sítio dos meus bisavós, entre os pomares, o moinho d'água, a “venda” de beira de estrada, entre uma família de professores. Minha avó Margarida, subvertendo todas as tradições da época, formou-se em duas licenciaturas, uma mulher muito à frente de seu tempo. Minha mãe, tios, irmão e primos também seguiram a docência. Eu cresci em um ambiente escolar e, provavelmente, ainda que de forma inconsciente, fui influenciada por essa tradição. Mas havia uma palavra no meio do caminho. À época de cursar o ensino médio, fui proibida por minha mãe de fazer o científico e o normal ao mesmo tempo, uma prática de sobreposição comum naquele tempo para as meninas. Ela dizia: “você pode escolher qualquer profissão, contanto que não seja o magistério”. Um significante tão importante, capaz de uma marca tão profunda foi inserido. Poderia aí ter sido produzido um recalque, e talvez tenha sido. Acontece que o inconsciente insiste, ele constrói uma linguagem própria, cria suas regras e o significado é dado pelo sujeito. O inconsciente existe, resiste e insiste. O desejo estava posto e, parafraseando Drummond, eu parecia escutar: vai Lyliane, ser gauche na vida, vai ser professora. Obrigada por tudo!

Agradeço aos meus companheiros e companheiras de partido e de luta. Foram eles que participaram e, de certa forma, me ensinaram a ter uma visão mais solidária e humanista do mundo. Foi com eles que aprendi a lutar por uma vida melhor e mais igualitária para todos, principalmente pelas minorias.

Ao meu orientador Aimberê que, desde a graduação, me instiga à reflexão sobre a Educação, na busca de saberes; que se dedicou a me fazer entender o que é Filosofia e o que é Fenomenologia; que sempre comprou as ideias, um tanto malucas, que eu apresentava como projeto e que hoje ganham vida no presente trabalho. Obrigada!

À banca examinadora, pela leitura minuciosa, pela contribuição para a melhoria da minha dissertação e pelas palavras cuidadosas de crítica e de reflexão.

Ao meu sempre mestre Adlai Ralph Detoni, que não só me apresentou a Filosofia, como me fez tomar gosto por ela; que sempre me incentivou e nunca deixou que eu desistisse; que sempre me ofereceu suas palavras de conforto e amizade.

Ao psicanalista Jodemar Costa Porto que foi incansável em sua ajuda; que me ensinou a compreender o que mais difícil havia no campo da Psicanálise.

Aos meus muitos amigos que não largaram a minha mão e que compreenderam minha ausência em muitos momentos.

Ao meu amigo e colega de mestrado Luciano Cardoso de Souza pela amizade que construímos e pela fundamental ajuda prestada no fim da escrita da dissertação.

À minha nora e à sua mãe, por tantos momentos de parceria, amizade e solidariedade.

Ao meu primo Ricardo e sua esposa Rosana, minha prima de alma, que sempre trazem muita alegria e paz para a minha vida.

Ao meu companheiro, meu amor, que nos últimos meses trouxe leveza para a minha vida e mais desejo por continuar a existir; que me fez sorrir nos momentos difíceis e que me apoia incondicionalmente.

E ao meu filho, meu amor maior. Para agradecê-lo reproduzo as palavras de Lacan: “Amar é dar o que não se tem a quem nada pediu”. O amor é especular e o efeito é sentido como o de o amado ser aquele por cujo olhar nos vemos belamente. O encontro mãe e filho é marcado pela dinâmica da espontaneidade: eis aí o amor. Arthur desvelou para mim o que é o amor!

Obrigada a todos, todas e todes!

Um pintor nos prometeu um quadro.

Agora, em New England, sei que morreu. Senti como outras vezes, a tristeza de compreender que somos como um sonho, pensei no homem e no quadro perdidos.

(Só os Deuses podem prometer, porque são imortais)

Pensei num lugar prefixado que a tela não ocupará.

Pensei depois: se estivesse aí, seria com o tempo uma coisa mais, uma coisa, uma das vaidades ou hábitos da casa; agora é ilimitada, incessante, capaz de qualquer forma e qualquer cor e a ninguém vinculada.

Existe de algum modo. Viverá e crescerá como uma música e estará comigo até o fim.

Obrigada, Jorge Larco.

(Também os homens podem prometer, porque na promessa há algo imortal).

(Borges, 1969).

RESUMO

Pensar e defender a Educação é um ato político de resistência inequívoco, é trazer para o centro do debate todas as capacidades e habilidades transformadoras do sujeito cidadão de potencialmente enxergar “através de” e “para além de”, é elevar a importância da Educação como conduto, meio, via de emancipação de uma comunidade. Baseada nas teorias de Freire e Rancière essa pesquisa pretende compreender o que pode ser feito para que a Educação transformadora busque a igualdade, considerando igualdade o nivelamento de seres nascidos sob condições diferentes, caso dos pobres e oprimidos pelo Estado e pela sociedade. O Outro, encarnado na figura do professor, pode muito, desde que esteja disposto a também se deixar pertencer, a se deixar afetar por esses sujeitos alunos. Uma alternativa de contribuição talvez se dê pelo que se entende por transferência, conceito advindo da Psicanálise. A proposta da pesquisa é fazer uma abordagem seguindo as perspectivas fenomenológicas de Husserl e Merleau-Ponty, especificamente no que refere às concepções de intencionalidade, de vivência e das modalidades de valoração com suas consequências na constituição do sujeito, e as teorias psicanalíticas de Freud e Lacan referentes à transferência, formação da subjetividade, escuta e estruturação das relações com os outros.

Palavras-chave: Educação; Fenomenologia; Psicanálise; Transferência.

ABSTRACT

Thinking and advocating for education is an unequivocal political act of resistance; it is bringing all the transformative capacities and skills of the citizen subject of seeing “through” and “beyond” to the center of the debate. It means raising the importance of education as a conduit, means, or way for the emancipation of a community. Based on the theories of Freire and Rancière, this research aims at understanding what can be done so that transformative education seeks equality, considering it to be the leveling of beings born under different conditions, such as the poor and oppressed by the state and society. The other, impersonated by the teacher, can achieve a lot, as long as one is willing to let oneself belong and to let oneself be affected by these individual students. One alternative to contribution may be possible through what we know as transfer, a concept derived from psychoanalysis. The purpose of this research is to follow an approach according to the phenomenological perspectives of Husserl and Merleau-Ponty, specifically concerning the conceptions of intentionality and lived experiences, the modalities of valuation with their consequences in the constitution of the subject, and the psychoanalytical theories of Freud and Lacan referring to transference, the formation of subjectivity, listening, desire, and structuring of relationships with others.

Keywords: Education; Phenomenology; Psychoanalysis; Transference.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 PROBLEMATIZAÇÃO DO TEMA DE PESQUISA.....	17
3 DE QUE SUJEITO FALAMOS?.....	28
4 TRANSFERÊNCIA.....	31
4.1 FREUD.....	32
4.2 LACAN: “NO COMEÇO ERA O AMOR”.....	42
5 A ANÁLISE DA TRANSFERÊNCIA DO PONTO DE VISTA DA PSICANÁLISE E DO PONTO DE VISTA DA FENOMENOLOGIA.....	53
6 CONDIÇÕES NECESSÁRIAS PARA A TRANSFERÊNCIA: A IMPORTÂNCIA DA ESCUA, DO OLHAR E DO DESEJO.....	77
6.1 ESCUTA E OLHAR.....	77
6.2 DESEJO DO ANALISTA VERSUS DESEJO DO PROFESSOR.....	82
7 OBJETO DE PESQUISA E DESEJO: SE HÁ DESEJO É POSSÍVEL HAVER DISTANCIAMENTO?.....	91
8 EDUCAR PARA QUÊ? TRANSFERÊNCIA PARA QUÊ?.....	95
8.1 EDUCAR PARA QUÊ?.....	95
8.2 TRANSFERÊNCIA PARA QUÊ?.....	111
9 CONCLUSÃO.....	125
REFERÊNCIAS.....	141

1 INTRODUÇÃO

A ignorância, termo que por definição é o estado de quem não tem conhecimento, seja por falta de estudo formal, de oportunidades sociais ou de experiência e vida, nos últimos tempos tem sido usada como matéria-prima da desinformação. Por outro lado, nascemos ignorantes e, de certa forma, essa é a nossa identidade originária. Mudar esta condição ao longo da vida, ou não, é um esforço pessoal, mas também uma opção política.

Por muito tempo, acreditou-se que era necessário transpor a ignorância para desenvolver as potencialidades e habilidades dos indivíduos. Platão, no livro *A República*, propõe um importante diálogo sobre política, que tange a questão da ignorância. Ele aponta que não há sentido na política se não lhe subjaz uma base filosófica que conceitue e direcione questões relevantes, como a justiça. Platão confere à Educação o *status* de função social primordial.

Assim, por muito tempo e até recentemente a ignorância foi considerada negativa. Mesmo as pessoas mais ignorantes tentavam demonstrar algum tipo de conhecimento para disfarçar sua condição. Hoje, o que vemos é que a ignorância passou a ser sinônimo de positividade e é tratada como mercadoria. A ignorância passou a ter um *status*, pois pode ser explorada tanto no plano político como no plano econômico. Ela é a matéria-prima para processos de subjetivação que não encontram resistência em princípios como a verdade, a empatia, a solidariedade, a inteligência e a ética. Contrário ao que defendia Platão, a partir da ignorância hoje pode-se potencializar o mercado e a adesão cega, sem críticas, a regimes políticos. Dessa forma, percebemos que manter a ignorância passou a ser um dos principais objetivos de alguns governos, como por exemplo os de orientação fascista, que tomaram corpo, não só no Brasil, mas em diversas partes do mundo.

Nesse cenário da valorização capitalista da ignorância, o homem ignorante é ressignificado e passa a ser considerado como modelo de cidadão ideal. O sujeito ignorante considera que suas limitações são o espelho fiel do mundo, já que não conseguem distinguir o que é discurso e do que é a realidade, o que é essencial e do que é superficial. As reflexões críticas e os argumentos racionais desses sujeitos são substituídos por emoções e afetos manipulados, que apontam para o resgate de um passado idealizado em que ele encontra segurança e sentido para a vida.

Por outro lado e correspondentemente, a Educação é tratada, por alguns grupos políticos contemporâneos, como uma ameaça que precisa ser afastada. Há uma demonização da Educação, tida como atividade corrompida e ideológica, patrocinada por grupos

extremistas, de inclinação fascista. Aparecem, assim, sujeitos que se orgulham em ser ignorantes e que aderem às posturas anti-intelectualistas. Percebe-se aí uma inversão de valores, pois o intelectual torna-se objeto de reprovação social e, proporcionalmente, o culto à ignorância e ao desconhecimento aumentam. Logo, abre-se um flanco em que prevalecem as pessoas que se expressam a partir de uma linguagem empobrecida e, conseqüentemente, ocorre o empobrecimento subjetivo.

Em face dos perigos do quadro acima exposto, propomos o estudo das relações intersubjetivas entre professores e alunos, mais especificamente sob o prisma do fenômeno da transferência psicanalítica, como uma via que pode contribuir para a melhoria da Educação. Sabemos que a Educação não pode tudo, mas defendê-la faz-se necessário. Primamos por uma Educação que promova a reflexão e o pertencimento; uma Educação que reconhece que forma sujeitos inacabados por essência e, portanto, são livres para se fazerem pertencentes ao mundo; uma Educação que cumpra seu objetivo coletivo mais amplo: o compromisso com a ética.

Para tanto, nessa investigação teórica recuperamos a noção de Educação desenvolvida por Paulo Freire, pautada pelo engajamento do sujeito em seu meio social e pela radicalização da ideia da Educação como um direito de todos. Também nos apropriamos dos pensamentos de Rancière, que legou uma obra paradigmática para os educadores atuais: *O Mestre Ignorante*. Ambos autores, no limite, discutem o papel da ignorância na transformação das relações de poder que organizam uma sociedade.

Assim, a proposta da nossa pesquisa consiste em avaliar as dinâmicas de uma sala de aula, no que se refere às relações intersubjetivas, com enfoque no problema de saber se há, ou não, a ocorrência do fenômeno da transferência psicanalítica, bem como saber quais os impactos, negativos ou positivos, por ela causados nos processos educacionais. Para tanto, além dos autores já citados, serão mobilizadas as perspectivas fenomenológicas de Husserl, Heidegger e Merleau-Ponty, especificamente no que refere às concepções de intencionalidade, de vivência e das modalidades de valoração com suas conseqüências na constituição do sujeito, bem como as teorias psicanalíticas de Freud e Lacan, referentes à transferência, à formação da subjetividade, à escuta e à estruturação das relações com os outros.

De saída, buscaremos caracterizar que sujeito estamos discutindo, por meio do exame de como se constitui o Eu. Freud aponta que somos sujeitos não prontos e divididos. Já para Lacan, o sujeito que importa é o sujeito do inconsciente, que se constitui em sua relação com o Outro através da linguagem. Um ponto importante que destacamos é a diferença entre Eu e

sujeito: enquanto o Eu é uma construção imaginária, o sujeito do inconsciente é o sujeito do desejo, é o sujeito por excelência.

Como o foco da pesquisa é entender o fenômeno da transferência que acontece entre professores e alunos, recorreremos aos conceitos da Psicanálise, uma vez que a transferência é o dispositivo fundamental para a prática clínica. Para isso, fizemos um percurso pelas obras de Freud e Lacan. Freud, o primeiro a desvelar a transferência ao tratar uma de suas pacientes, nos informa que a transferência é uma relação de fantasia, de identificação, de laço amoroso que o analisante faz com o analista. Assim, a transferência é um processo inconsciente, que viabiliza o trabalho de análise porque o paciente projeta seus afetos na figura do analista. Lacan evidencia a transferência como um artifício arquitetado por uma fala endereçada a alguém que escuta. Ou seja, não se trata de um diálogo, mas de um sujeito que fala e de Outro que recebe uma fala endereçada a este suposto saber, sobre a sua verdade como enigma inesgotável.

A transferência, que pode acontecer ou não, em um ambiente escolar não pode ser entendida, ou melhor, analisada tal qual acontece em um *setting analítico*. Na Psicanálise falamos de duas pessoas, um sujeito e um Outro que ocupa um lugar, apesar de termos aí dois inconscientes. Já em uma sala de aula, temos um sujeito que ocupa o lugar de professor e outros tantos alunos e, portanto, muitos inconscientes. Daí a importância de associarmos a análise da transferência com as perspectivas da Psicanálise e da Fenomenologia.

Outro ponto de destaque em nossa pesquisa são as condições necessárias para a transferência, com foco na escuta, no olhar e no desejo.

A escuta é para a Psicanálise e a Educação uma arte, uma importante ferramenta. É por meio das falas e das palavras que se pode recuperar a singularidade dos sujeitos. Os sujeitos precisam falar e, principalmente, serem escutados. Freud entendeu que há um saber nos sujeitos que nem mesmo eles sabem que têm, mas que, pela escuta e pela associação livre, podem ser descobertos. O sujeito precisa compreender que tem um saber próprio e singular, que diz respeito a si e à sua história, possíveis de serem esclarecidos pela escuta.

Não menos importante, temos o olhar. Com o intuito de assimilarmos a relevância do olhar recorreremos à Sartre. Ele nos informa que é por meio do olhar do Outro que nos constituímos, pois buscamos o olhar para conhecer e reconhecer a nós mesmos. A Educação se concebe por múltiplos olhares e as relações entre professores e alunos se estabelecem das mais variadas formas, a depender das condições sociais, políticas, econômicas e existenciais. Assim, nos perguntamos: o que é o ser revelado nos espaços educacionais pelo olhar? É pelo

olhar que somos revelados como Para-outro. É pelo olhar que o ser se constitui enquanto sujeito e se reconhece como aluno.

Entendemos, ainda, que há também a necessidade de descrever o desejo. O que é o desejo? Qual sua importância nas relações intersubjetivas? O desejo é, para Lacan, causado por uma falta que não faz sentido, falta que não se subjetiva de objeto e que ele nomeia com a letra *a*. O “*objeto a*” caracteriza a falta de nomeação, por parte do significante, do ser do sujeito, o que quer dizer: aquilo que não se sujeita à sua representação pelos mecanismos do Outro. Conhecedores desse conceito, a nossa intenção é discorrer, a partir do desejo do analista, sobre por onde deve passar o desejo do professor.

O analista, por meio do desejo/saber/verdade, sustenta no semblante o vazio, sabendo que não se sabe tudo, mas pode fazer de conta que sabe. Essa é a direção do processo de análise, essa é a conduta do analista que tem como finalidade levar o analisante à sua verdade que o saber não sabe. E essa também deve ser a postura do professor. Isso é Educação.

Educar para quê? Transferência para quê? A fim de responder a primeira pergunta, voltaremos a um dos mais importantes textos da nossa história, *A República*, de Platão. O pensador grego, no referido texto, apresenta um diálogo imprescindível sobre a política. Todavia, não podemos negar que ele demonstra que a política não tem sentido se não tiver uma base filosófica que a defina e dê direção a algumas questões sociais relevantes. Platão entende que é pela Educação que se alcança tais propósitos. É por meio da Educação que a vida ganha um sentido social e é a Educação que nos constitui.

E atualmente, o que é educar em um mundo em que a potente e real destruição põe em xeque as crenças e valores que articulam uma sociedade? Como inovar em uma conjuntura em que se vive a infinita repetição do mesmo? Como pensar em um projeto de sociedade que prioriza as relações entre política e educação? Voltamos aos pensamentos de Walter Benjamin e de Paulo Freire com a intenção de esclarecer nossos questionamentos. Conforme Benjamin, a Educação deve ser um processo permanente de formação, mediante a elaboração de um saber compartilhado. Ele critica o ensino estritamente informativo, aquele se dá apenas pela assimilação de conteúdos sem crítica. Benjamin contempla a Educação como um movimento de criação, como um confronto, como um diálogo entre gerações, como um processo de produção da verdade. Portanto, para ele, é preciso valorizar as relações intersubjetivas entre professor e aluno.

Freire deixou-nos como legado uma das melhores e mais revolucionárias concepções de Educação. Segundo ele, a Educação está atrelada à experiência humana e tem como finalidade conscientizar, levar os alunos à reflexão e ao entendimento de sua realidade, para

que ele possa, se não modificá-la, ao menos melhorá-la. Freire também delinea a Educação como uma atitude política, uma vez que é por meio dela que os sujeitos podem produzir um enfrentamento e lutar contra os sistemas de repressão e opressão. É a luta pela liberdade de pensar e de agir, de compreender o mundo e de se fazer pertencente a ele.

Nos parece que a transferência está no ambiente escolar e não vem sendo percebida. O que impede que ela seja reconhecida como um fenômeno coadjuvante da Educação? A partir da comprovação da existência da transferência, quais são as ressonâncias? E as consequências? Quais os impactos de levá-la ou não em conta no debate sobre a Educação? Será possível ensinar se não houver transferência?

Freud não escreveu nenhum texto específico sobre a transferência na Educação. No entanto, sua obra nos dá várias pistas que nos ajudam a entender como o fenômeno acontece na relação entre professor e aluno. De acordo com Freud, a “corrente oculta” que o aproximou de seus mestres foi responsável por motivar seu amor pelo saber. Foi devido à transferência travestida de amor pela figura dos professores que Freud sentiu que tinha uma tarefa futura, manifesta em sua dissertação, de que deveria contribuir com algo para o conhecimento humano.

Lacan aponta que, na clínica, a transferência acontecerá exatamente porque há uma assimetria de saberes. No caso escolar, o aluno convida o professor a ocupar o lugar de sujeito suposto saber. Há uma desigualdade de saberes entre o par, pois nesta relação é o professor quem tem, supostamente, o saber desejado pelo aluno, algo que lhe falta. Todavia, para que essa posição possa ser sustentada pelo professor, o Outro, e favorecer o processo subjetivo do aluno, é fundamental que o professor se reconheça como sujeito incompleto, faltante, barrado, sem, entretanto, deixar de ser o que sabe. Para o aluno, o professor se constitui para além do que se mostra.

Mas nem sempre as relações transferenciais são apenas positivas e trazem benefícios. Caso haja a transferência negativa, a contratransferência ou uma transferência mal localizada, os impactos nos processos educacionais podem não ser benéficos. Nesses casos, o professor precisa estar mais atento e tentar, pela escuta, solucionar, dissolver os incômodos. Frequentemente dizemos que a Psicanálise é a clínica da invenção, pois lidamos com sujeitos e suas subjetividades únicas, lidamos com o desconhecido e o imprevisível, o que torna a criação de um método impossível. Na Educação também é assim: não há como criar um método pedagógico-psicanalítico. O aluno pode ficar submetido ao desejo do professor, mesmo sem a ciência do docente, pois, tal qual o aluno, o professor também é revestido de um desejo inconsciente, o que confirma a impossibilidade da existência de um método rígido e

pautado apenas em teorias. Em sala de aula, estamos diante do mundo-vida e de todas as suas manifestações espontâneas e inesperadas.

Legitimamos como essencial a aptidão do professor em estar disponível para o acolhimento do outro, que, a princípio, não sabemos de quem se trata, como circunstância para ensinar. Se em um *setting analítico* o acolhimento à singularidade faz o sujeito se reconhecer em sua humanidade, em sala de aula, o aluno acolhido se sente reconhecido no seu jeito de ser. O contrário, a falta de disponibilidade e de acolhimento, pode acontecer quando o professor, já com informações negativas sobre determinado aluno, vai para a sala de aula com “pré-conceitos”, o que muito pode prejudicar a relação intersubjetiva e, por conseguinte, os processos educacionais.

Finalizamos reafirmando a importância da transferência, com todas as suas nuances, para a Educação. E propondo uma reflexão acerca de que discurso seria ideal adotar: o discurso do mestre ou o discurso do analista, organizados por Lacan. Como, de imediato, não há como responder a esse questionamento, trazemos como alternativa a transcendência do fenômeno da transferência pelo aluno. Em outras palavras, o ideal é que o mais importante para o aluno seja o desejo de saber, independente da sua relação intersubjetiva com o professor. É assim que podemos pensar em uma Educação ainda a ser esculpida, não mais como uma adaptação ao que já se tem, mas sempre com o entendimento de que educar não é formar cidadãos conscientes, é muito mais que isso: educar é acolher o inconsciente que torna vivo o pensamento como instrumento que pode resistir à postura moral e higienizadora, à docilidade dos corpos.

2 PROBLEMATIZAÇÃO DO TEMA DE PESQUISA

De que Educação¹ tratamos e qual nos interessa? Falamos e tentamos nos ater a uma Educação que não seja meramente conteudista, diretiva ou instrumental, que esteja voltada para o mundo da produção e da riqueza e que, por consequência, forme sujeitos meramente mercenários, não cidadãos. Também não é do nosso interesse uma Educação que seja centrada no professor, considerado o único detentor do conhecimento, nem uma Educação tecnicista que tome o sujeito do processo educativo como o método, a técnica. Ademais, a Educação não pode ter como função precípua propagar a ideologia dominante e contribuir com a ordem social vigente.

A Educação que nos importa é a contra hegemônica, que busca entender criticamente qual a sua função na sociedade atual e que sua importância, mais do que individual, seja social e política. Uma Educação que tenha a ver com liberdade, ética e felicidade. É também aquela que torna o aluno o centro do processo educacional e que a função do professor seja ensinar o aluno a aprender a pensar. A Educação precisa ser oposta ao treinamento, à instrução, à formatação e à doutrinação. Buscamos por uma Educação que possibilite a formação de cidadãos reflexivos e críticos, que possam compreender os processos de produção e reprodução sociais, que se insiram ativamente no campo da luta de classes. Primamos por uma Educação que produza ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos. Ou seja, uma Educação que perceba a necessidade real e histórica da socialização do saber e que seja sistematizada e construída coletivamente, pois somente o domínio do conhecimento é capaz de possibilitar a compreensão dos processos produtivos e a importância das classes sociais na produção de riquezas. É importante lembrarmos que, sob a perspectiva do capitalismo, uma parcela mínima de conhecimento que possibilita apenas a inserção no mercado e execução de algumas atividades é destinada às classes sociais mais desfavorecidas. Dessa forma, entendemos que a Educação, mais especificamente os espaços educacionais, devem ser o lócus do trabalho educativo e que deve ter como um dos objetivos produzir em cada sujeito a assimilação de conhecimento relacionados com a práxis social, possibilitando aos alunos a compreensão dos processos produtivos em toda a sua complexidade e totalidade e dando a eles a possibilidade da autonomia para atuar na perspectiva de uma transformação social, hoje excludente, em direção à emancipação do ser social. A Educação é um processo que visa pensar livremente e corretamente, pois os erros vêm dos preconceitos. Ao termos uma Educação que privilegie criar valores e respeitá-los, agir conforme a ética, conhecer a si

¹ Optamos por escrever a palavra Educação com letra maiúscula, ao longo do texto, para enfatizar sua relevância. Educação é um significante que, para a autora, é muito importante.

mesmo e ao mundo, temos uma Educação filosófica. Por fim, pensamos em uma Educação que tenha por objetivo final a ética, não uma ética que seja racionalidade pura, mas uma ética que se traduza em amor.

Em tempos de negacionismos de toda sorte (ou azar), de negacionismos históricos e científicos, defender a Educação é um ato político de resistência. E, para tanto, é importante trazer para a pesquisa educacional o debate sobre as capacidades e habilidades que potencializam a transformação do sujeito em cidadão. Quais serão aquelas capacidades e habilidades aptas a dar ao sujeito a possibilidade de enxergar “através de” e “para além de”, de tal modo que a Educação resulte no engajamento político e social do sujeito? Refletir sobre estes problemas é fundamental para a qualidade da Educação e para democratizar cada vez mais o acesso às instituições de ensino, de modo a contribuir para consolidar o que deveria ser a meta política, de qualquer Estado, de haver uma Educação de qualidade para todos no país. A Educação é um ato, um dos processos mais relevantes no combate à barbárie, pois é, por excelência, o conduto, o meio, a via de emancipação de uma comunidade.

No dia a dia nas salas de aula, percebemos que abundam os sujeitos encerrados e alienados em si mesmos, ou em suas próprias comunidades. Eles se expressam com pensamentos e ações acelerados e impulsivos, o que são particularidades das subjetividades produzidas pelo capitalismo e pelas tecnologias contemporâneas, para as quais não há ou são deprimidas as possibilidades da contemplação e da apropriação crítica da sociedade. Há na sociedade um denso movimento de não pertencimento ao mundo, que é fenomenológico. Ele contribui fortemente para o não engajamento que está na raiz da negação da ciência e da história, por legar ao segundo plano as características ontológicas do ser humano que dão azo para o desejo de transformar o que está ao redor em um lugar mais belo.

É certo que a Educação não pode tudo, ainda mais se consideradas as devastadoras consequências da globalização e do neoliberalismo, principalmente no que diz respeito ao consumismo desenfreado e impensado. Todo esse contexto social se reflete de maneira não menos devastadora na Educação, tornando seus resultados menos comprometidos com o coletivo, por efeito da intenção docilizadora e formadora de sujeitos robóticos promovida pela sociedade de consumo. Nesse arranjo das coisas, o sujeito e sua subjetividade, no ambiente escolar, ficam esquecidos ou são ofuscados por um “ensino” de conteúdos intensivos, que preza a formação de sujeitos competitivos para o mercado, ou seja, de pessoas individualistas. Temos aí não menos que a negação radical do aspecto social e afetivo da Educação e de seu objetivo coletivo mais amplo: o compromisso com a ética.

Ora, nunca antes foi tão urgente recuperarmos a noção de Educação desenvolvida por Paulo Freire, pautada pelo engajamento do sujeito em seu meio social e pela radicalização da ideia da Educação como um direito de todos. Na mesma chave, Rancière também legou uma obra paradigmática para os educadores atuais. Ambos autores, no limite, nos colocam o problema da função da ignorância na transformação das relações de poder que organizam uma sociedade. Também a Psicanálise se debruça sobre o lugar da ignorância na sustentação das relações de poder. Dunker (2020, p. 16) afirma que “[...] o mestre ignorante transmite aquilo que ele ignora, por meio de perguntas sobre o que se vê, o que se pensa e o que se faz diante de algo”. Ele aponta com esse comentário para o elã da transferência. A Educação tenta contribuir para que os sujeitos se tornem doutos, afugentando a ignorância.

Nesse sentido, a Educação transformadora promove a igualdade, considerando por igualdade o nivelamento social de seres nascidos sob condições antagônicas, caso dos pobres e oprimidos pelo Estado e pela sociedade concorrencial. Para Freire, a Educação deve ser vista como alicerce, como um processo de superação das opressões e de libertação dos condicionamentos, em direção à elaboração de um sujeito para quem o ser social prevalece em detrimento do individualismo. É dele que emergirá a sociedade em que os direitos fundamentais se sobreporão aos direitos individuais: “A realidade opressiva é experimentada como um processo passível de superação, a educação para a libertação deve desembocar na práxis transformadora” (Freire, 2020, p. 72). Ainda segundo Freire, é fundamental compreender que a prática é o exercício cotidiano, enquanto a práxis é uma atividade constante e, portanto, formadora da subjetividade, que condiz com a liberdade e a capacidade de evoluir de cada sujeito.

Ocorre que a selvageria capitalista condiciona os sujeitos a buscarem instituições de ensino que oferecem formação voltada, sobremaneira, para a concorrência de mercado, falseando uma ideia de liberdade, visto que atende exclusivamente às demandas neoliberais. À parte de uma escolha ética de ensino, esses sujeitos se veem obrigados a contemplar as exigências do mundo da produção e do consumo. A princípio, o ensino assim modelado excluiria a formação de discentes cidadãos críticos, mais presentes em escolas humanistas que ofereçam valores e laços sociais.

Fazendo coro com Rancière, entendemos a Psicanálise como uma via teórica potencial para a lida crítica com o cenário social complexo e intersubjetivo diante de nós. A Psicanálise oportuniza aos sujeitos a possibilidade de analisar o que não se sabe, propõe uma conversa que se inicia a partir da ignorância. Uma conversa que não acusa a ignorância, mas que olha para ela com interesse. Lacan já afirmava (1988, p. 317), a respeito da necessidade do

convívio com a ignorância, com o respeito por aquilo que é manifesto pelo outro: “não compreendam, não tentem entender rapidamente o que os sujeitos dizem, o fechamento do circuito da comunicação deve ser suspenso”. Ao que poderíamos acrescentar, deve ser suspenso para que se crie a possibilidade do acolhimento, em que se dá a transformação proposta pela Educação transformadora de Freire e Rancière. A subversão do saber pelo uso da posse e da propriedade do saber, antídoto para a docilidade dos corpos, é uma superação possível segundo a Fenomenologia.

Pelo que se entende por Educação e para que ela se dê de forma abrangente e seja exercida de forma democrática, para que não se resuma aos conteúdos programáticos constituidores das tantas disciplinas produtoras de um “pensar o correto”, é necessário defender uma Educação que promova a reflexão e o pertencimento; uma Educação que forme sujeitos inacabados por essência e livres para se fazerem pertencentes ao mundo.

Kant (1783) defendia a ideia que associa o esclarecimento ao “pensar por si mesmo”. Para ele, o *aufklärung*, o esclarecimento “é a saída do homem de sua menoridade”, o que só é possível quando o homem consegue sair de sua medíocre condição e tomar coragem de servir-se de si mesmo, sem necessariamente precisar da tutela de outros. A menoridade do homem, produzida por ele mesmo, o afeta em todas as suas relações, sejam no trabalho, na sociedade, na política ou na Educação. A saída dessa condição de menoridade está no autocontrole e na liberdade que cada sujeito deve procurar. Somos convidados a não nos acomodar, a ousar saber: *Sapere aude!* Pois é por meio da ousadia que podemos sair da nossa medíocre condição. Ousadia que implica na coragem de fazer bom uso do próprio entendimento, uma vez que a verdadeira revolução não é a política, é a mudança de pensamento das pessoas. Logo, o esclarecimento exige liberdade, uma liberdade não limitada e não condicionada aos interesses de quem tem o poder e uma das formas de se chegar a esse esclarecimento é pela Educação. Educação que ensina a pensar, a se organizar, a analisar e compreender os conteúdos, que são os objetos da instrução.

No entanto, o que se vê no dia a dia é uma enorme evasão escolar. Principalmente nas escolas públicas, abundam os alunos insatisfeitos, tanto com a escola, quanto com os professores. Eles são sujeitos que não conseguem se sentir pertencentes à comunidade escolar, razão pela qual apresentam grandes dificuldades de aprendizagem, as quais, às vezes, são reflexos das relações intersubjetivas, das formas como os conteúdos são apresentados ou da resistência dos sujeitos alunos, sem, é claro, desconsiderar os estudantes que realmente apresentam dificuldades cognitivas e que, por isso, devem ser incluídos, seja por uma ajuda mais intensiva ou por meio de um acompanhamento especializado. Em face disso, há um

robusto mercado de aulas de reforço, para os que têm condições de pagá-las, que, contudo, só cuida do aspecto conteudístico do ensino. E aqueles que não podem pagar, ficam sem aprender. O que podem o professor e a instituição escolar perante essa questão? É uma questão política e ética. Quando o projeto é o embrutecimento, os professores não podem grandes coisas. O que pode o professor é justamente usar os afetos, a transferência, para provocar o interesse dos alunos e mostrar que há algo além do que é apresentado: abrir o mundo, orientar o olhar para o Ser (Platão, 1965). Sob o ponto de vista dos alunos, a resposta quase sempre tange a falta de compreensão do que o professor fala ou uma falta de empatia do aluno com quem se dispõe a ensinar. E o professor, está mesmo disposto ao exercício do seu ofício ou está ali meramente como figura decorativa cumprindo um protocolo de aulas? E as dificuldades de aprendizagem que têm como causa as questões subjetivas, culturais e familiares desses sujeitos? O que se pode fazer para minimizá-las? O que fazer com alunos que não se comportam como a instituição pretende ou com aqueles que trazem consigo questões psicológicas? Seriam a medicalização e a docilização a saída? O Outro, encarnado na figura do professor, pode muito, desde que esteja disposto a também se deixar pertencer, a se deixar afetar por esses sujeitos alunos. No conjunto, todos estes impasses e insatisfações perpassam a noção de **transferência**, um conceito relacional advindo da Psicanálise.

Os anos de 2020, 2021 e 2022 foram para alguns muito custosos, um misto de extrema angústia, medo, sensação de aprisionamento, mas, ao mesmo tempo, de reflexão. Talvez nem nos piores pesadelos ou nas mais loucas fantasias, alguém imaginaria viver uma situação de pandemia tão grave e longa. Imaginar uma Terceira Guerra Mundial, sim, seria plausível, mas uma calamidade sanitária como a ocorrida, nunca. Talvez porque a sensação fosse de que a ciência já pudesse dar conta de conter ou resolver depressa qualquer situação desse tipo.

No início de março de 2020, com as primeiras notícias de casos de coronavírus no Brasil, vieram, logo depois, os primeiros decretos de isolamento e outras medidas protetivas. A sociedade, tomada pelo momento de pânico, experimentou uma sensação horrível de adoecimento e encontro com a morte. De fato, com essa experiência fomos atravessados pelo Real². As notícias que chegavam por todos os meios de comunicação eram horríveis e os

² al. *Reale* (das); esp. *real*; fr. *réel*; ing. *real*. Termo empregado como substantivo por Jacques Lacan, introduzido em 1953 e extraído, simultaneamente, do vocabulário da filosofia e do conceito freudiano de realidade psíquica, para designar uma realidade fenomênica que é imanente à representação e impossível de simbolizar. O Real é diferente da realidade, pois o Real pode retornar pelo Simbólico. Na psicose, o Real da alucinação não é imaginária, mas real. Utilizado no contexto de uma tópica, o conceito de real é inseparável dos outros dois componentes desta, o imaginário e o simbólico, e forma com eles uma estrutura. Designa a realidade própria da psicose (delírio, alucinação), na medida em que é composto dos significantes foracluídos (rejeitados) do simbólico (Roudinesco & Plon, 1999, p. 645)

pronunciamentos das figuras públicas, bem como os relatos de sujeitos comuns, às vezes, eram surreais. Entre mortes aos milhares, dores, sofrimentos e incertezas, o negacionismo se exacerbou. Tínhamos que lutar contra o óbvio. Grandes foram os impactos em vários setores sociais, entre eles a comunidade escolar, que, do dia para a noite, se viu obrigada a migrar para o formato remoto. Os prejuízos no ensino e na aprendizagem já começaram a ser mensurados. Mas, possivelmente, só conseguiremos compreender integralmente os problemas em alguns anos, uma vez que não foi só a aprendizagem que ficou prejudicada, mas também, e com maior impacto, os laços sociais e afetivos.

O abalo nos laços afetivos e sociais das comunidades escolares, legado da pandemia, é antes de tudo um problema de linguagem. Somos seres inseridos, alienados à linguagem. Em nossas trocas discursivas, a representação de um significante perante outro significante é o que nos constitui enquanto sujeitos. E, exatamente por isso, faz-se necessário compreender o que fez e faz com que muitas pessoas se deixem levar por certos discursos. Propomos a Psicanálise como uma via para tentar entender a adesão dos sujeitos aos discursos do nosso tempo. Com o recurso à Psicanálise, se torna possível o estudo e a reflexão sobre a nossa vivência cotidiana, tanto pessoal, quanto coletiva, de modo a elucidar a adesão a fenômenos políticos extremistas como o bolsonarismo, sabendo que este é a expressão nacional da reascensão do fascismo em diversas partes do mundo todo.

Assim, começemos pela compreensão do que é o Eu³ para a Psicanálise. Para Freud, a estrutura psíquica do ser humano é cindida: a estrutura subjetiva se divide em, no mínimo, duas partes, chamadas de consciente e inconsciente. Em 1914, ele revela que o Eu não é uma realidade originária, é constituído por um processo de encontro com dimensões de alteridade. Na primeira tópica (1900-1915), Freud entende que o aparelho psíquico é composto por três instâncias: o inconsciente, o pré-consciente e o consciente. Nessa tópica, a presença do outro na constituição do Eu aparece pela via da noção de narcisismo. Na segunda tópica, em 1923, Freud reformula sua teoria e propõe um modelo composto por *Id* (ou Isso), Ego e Superego e aproxima ainda mais o Eu da alteridade, visto que anuncia a formação do Eu a partir de um processo de modificação do *Id*⁴. O Eu, dessa forma, surge de um princípio da alteridade, passa

³ al. *Ich*; esp. *yo*; fr. *moi*; ing. *ego* Termo empregado na filosofia e na psicologia para designar a pessoa humana como consciente de si e objeto do pensamento. No Brasil também se usa “ego”. Retomado por Sigmund Freud, esse termo designou, num primeiro momento, a sede da consciência. O eu foi então delimitado num sistema chamado primeira tópica, que abrangia o consciente, o pré-consciente e o inconsciente. A partir de 1920, o termo mudou de estatuto, sendo conceituado por Freud como uma instância psíquica, no contexto de uma segunda tópica que abrangia outras duas instâncias: o superego e o isso. O eu tornou-se então, em grande parte, inconsciente. (Roudinesco & Plon, 1999, p. 210)

⁴ al. *Es*; esp. *ello*; fr. *ça*; ing. *id* Termo introduzido por Georg Groddeck em 1923 e conceituado por Sigmund Freud no mesmo ano, a partir do pronome alemão neutro da terceira pessoa do singular (*Es*),

a ser uma parte do *Id* que se modifica no contato com a realidade. Freud abalou o estatuto do domínio do Eu, da consciência e da razão ao propor uma nova concepção sobre o inconsciente, o qual deixou de ser o oposto de consciência e passou a ser considerado como uma estrutura particular e determinante da subjetividade. O sujeito não todo, se torna dividido em duas formas de funcionamento, a inconsciente e a consciente, e subjugado à primazia do inconsciente. Portanto, o que importa para a Psicanálise é sempre o sujeito do inconsciente.

Lacan faz uma leitura da teoria freudiana para desenvolver suas próprias formulações teóricas acerca da constituição psíquica. Apesar de não abandonar as noções de consciente e inconsciente, substituiu a herança freudiana por outro postulado, denominado de estrutural, e organizou os três registros: Real, Simbólico e Imaginário. Em 1964, no *Seminário 11: Os Quatro Conceitos Fundamentais da Psicanálise*, Lacan escreve que “o inconsciente é estruturado como uma linguagem” e que “o sujeito é efeito do significante”. Ele indica a existência de um sistema de relações que pré-existem ao sujeito e de uma ordem significante que também antecede o sujeito, uma vez que o Outro que precede o sujeito já é tomado pela linguagem. Isto é, o homem, ao nascer já está inserido em uma ordem humana que lhe é anterior, uma ordem social na qual o sujeito adentra pela via da linguagem e da família. A história do sujeito o antecede por um mito familiar que passa a recobri-lo a partir de seu nascimento e através da linguagem. Linguagem que é substancialmente equívoca e passível de várias interpretações.

É por meio do sistema e da estrutura da língua que Lacan propõe relacionar o funcionamento do inconsciente. Ele também compreende que é por meio da linguagem, do discurso que o inconsciente pode manifestar-se. Logo, o sujeito, para a Psicanálise, é aquele que se constitui na relação com o Outro pela via da linguagem. Um sujeito que não é agente, mas determinado pela função simbólica e sua posição em relação ao Outro é permeada por regras e convenções do registro simbólico.

Lacan, no *Seminário 17: O Avesso da Psicanálise*, 1969/1970, volta ao estatuto do sujeito dividido para propor uma nova forma de pensar o estabelecimento do laço social entre os sujeitos, em que há uma conexão entre o campo da linguagem e o campo do gozo. A partir daí, Lacan instaura uma singular forma de se compreender o laço social por meio do discurso. Laços sociais são, para ele, construídos e estruturados pela linguagem e, por isso, chamados discursos. Além disso, os discursos são, em sua interpretação, as quatro formas de relacionar

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. A tradução francesa foi introduzida por Édouard Pichon e a inglesa, por James Strachey. No Brasil também se usa “id” (Roudinesco & Plon, 1999, p. 399).

apontadas por Freud (1930) como causas do sofrimento humano: governar, educar, analisar e fazer desejar. Os quatro discursos (do mestre, universitário, da histérica e do analista, além do quinto, o do capitalista) elaborados por Lacan são configurações dos significantes e o que é importante neles é aquilo que ordena e regula o vínculo social entre os sujeitos.

A experiência analítica, de maneira semelhante também a experiência entre professor e aluno, é, para Lacan, uma “experiência do discurso”, da ordem do saber e que une S1 (o significante mestre, vazio de significação) ao S2 (o saber inconsciente, o lugar da verdade). Assim, o saber é posto na berlinda, impõe-se uma interrogação.

Mas a quem se endereça o discurso? Quem fala, fala para alguém e pretende não só ser escutado, como também sentir-se representado. E representado diante de quem, de quê? A fala e sua sustentação trazem implicações e consequências. No processo analítico, a palavra encontra um valor de enunciação quando o analista responsabiliza e permite ao analisante entender as consequências da palavra e da linguagem.

Por analogia, pensemos em um professor e seus alunos em sala de aula. Quando o professor fala, fala para quem e para quê? E os alunos, falam para quem? Como é possível, por meio de qual fenômeno se suscita interesse nos alunos por meio da linguagem?

Em *Psicologia das Massas e Análise do Eu* (1920-1923), Freud, preocupado com o fanatismo emergente na Europa, procura refletir sobre os movimentos de massa de longa duração. Ele se pergunta sobre o que faria com que as massas se movessem e chegassem, pela via da identificação, ao líder – a idealização –, assim consolidando a solidariedade, o amor que faz a ligação entre os pares. Para ele, a massa seria um retorno à horda primitiva, a um pai líder que não ama ninguém, que é temido e, ainda assim, é um ideal de massa. Os indivíduos constituintes da massa compartilham a ideia de serem amados/odiados pelo líder, exatamente este que não ama ninguém, mas que, para os sujeitos, é sinônimo de proteção diante da impotência e do desamparo. Fazendo uma aproximação com a Teoria dos Discursos de Lacan, alguns deles, como o discurso do mestre, podem ser considerados como discurso da dominação, justamente por sua estruturação, pelo desejo de quererem dominar, já que o comando do significante mestre está ao lado do sujeito, como agente ou verdade, que o domina com o poder ou com o saber.

No Brasil, nos últimos 10 anos, ressurgiu com força a chama do fascismo. Na pós-democracia, a soberania popular vem sendo corroída por autoritarismos: há a oposição explícita ao Estado Democrático de Direito por setores insurgentes da sociedade, de vocação tradicionalista e autoritária. Eles apregoam o uso da força, a criminalização de condutas e outras formas de violência de estado como estratégia para se criar uma sociedade mais segura.

No limite, vocalizam suas dificuldades em elaborar os fenômenos históricos da contemporaneidade. Por isso aderem ao discurso do impossível, do mito, que diz exatamente aquilo que não pode ser dito.

Mas o que teria possibilitado o surgimento desta onda fascista? O fascismo é um fenômeno internacional, favorecido justamente pela crise de sentido, uma crise ética e filosófica: as nossas sociedades não têm mais projeto algum, a não ser o enriquecimento pessoal, com toda a destruição que isso causa. Como esse tema é tabu, os políticos que pregam soluções radicais e simplórias acabam angariando os votos das pessoas que não conseguem pensar. É como se pudesse haver uma simples mágica que resolvesse todos os problemas. Visto assim, entende-se facilmente que é um problema de Educação, pois a adesão aos extremismos é o sinal de uma falta de compreensão da complexidade do mundo. No Brasil, desde de julho de 2013, quando a direita e a esquerda passaram a se manifestar nas ruas do país, as forças políticas de extrema direita, repetindo estratégias de cultura digital de desinformação e disseminação de discursos radicalistas, fomentou a divisão da sociedade. Através de narrativas de ódio sexistas e xenóforas, a favor da ditadura militar e do extermínio dos opositores políticos, a extrema direita provocou, ano a ano, pacientemente, uma fissura no tecido social.

Na base dessa fissura estão deslocamentos do sentido de difícil apreensão pelas massas radicalizadas. Trata-se, antes de tudo, de empobrecimentos na linguagem, cuja consequência é o empobrecimento subjetivo: “A linguagem empobrecida é o resultado do que se tem chamado de ‘racionalidade neoliberal’, um modo de ver e atuar no mundo que transforma (e trata) a tudo e a todos como mercadorias, como objetos que podem ser negociados e/ou descartados” (Casara, 2020, p. 11). É este empobrecimento da linguagem que reforça o domínio e leva à identificação com figuras do poder. Tratado como um sintoma, o empobrecimento da linguagem pode ser tomado como consequência da falta de Educação, o que leva à falta de confronto com os discursos e pensamentos, com o mundo.

O sujeito, assujeitado por discursos empobrecedores de sua linguagem, se torna uma presa fácil para as reproduções discursivas e atos autorizados pelo discurso do “mito”: “[...] pode-se fazer do outro o objeto de sua pulsão de crueldade, e assim, como o outro é inimigo, pode-se: humilhar, xingar, machucar, torturar e matar” (Quinet, 2019)⁵. O discurso autoritário é repleto de certezas e sem nenhuma fissura subjetiva; suscita uma identificação imediata,

⁵ A fonte consultada não é paginada.

mesmo em sujeitos divididos: “[...] o neurótico fica fascinado diante do paranoico que não hesita, que é habitado por certezas e tem certezas sobre o rumo a seguir” (Quinet, 2019)⁶.

Em uma sociedade cindida e radicalizada, o que pode fazer um professor para barrar a legitimação de certos discursos violentos? Será que pode fazer algo? Nós, educadores, que deveríamos contribuir para um mundo mais ético, para despertar nos alunos a reflexão e a liberdade, vivemos assombrados. Nos vemos obrigados a nos comportar de forma contida, com receio de sofrer agressões, de sermos gravados ou denunciados por alguma fala em sala de aula que desagrade os alunos ou os seus responsáveis. Temos convivido, inclusive, com o iminente risco de uma tragédia maior, como as de triste memória vivenciada em algumas escolas brasileiras. O controle autoritário alcança o universo dos conteúdos. Somos tolhidos, massacrados por grupos que tentam a qualquer custo impor um tipo de Educação tradicionalista, preconceituosa e excludente. Ao que se somam os já mencionados movimentos que entendem a Educação como algo que precisa atender às demandas do mercado, querem que formemos alunos, não para a cidadania e para o exercício da liberdade, mas para se tornarem grandes empresários, grandes investidores, reservado àqueles cujos pais podem pagar grandes valores mensais, ou simplesmente operários razoavelmente qualificados e versáteis, para a grande maioria. Em comum, essas forças nefastas subvertem o uso, a posse e a propriedade do saber. Para elas a verdade não importa, não interessa.

De outra parte, o combate à presença do autoritarismo na sociedade, como propõe Dunker (2020, p. 22) pode começar pelo condão da palavra, do significante: “[...] contra essa trajetória regressiva é importante retomar a função elementar da palavra, matéria prima da psicanálise, mas também ponto de partida da democracia e condição de possibilidade da experiência educativa.”

É nesse contexto que propomos o estudo da intersubjetividade entre professores e alunos, mais precisamente a análise de se há ou não uma relação de transferência entre os sujeitos envolvidos e como ela se dá. A hipótese é de que o fenômeno da transferência está aí e não está sendo percebido, o que impede que ele seja reconhecido como um fenômeno coadjuvante na Educação.

A partir da constatação da existência da transferência, quais são as ressonâncias? E as consequências? Quais os impactos de levá-la ou não em conta no debate sobre a Educação? Sabemos que não é possível aplicar diretamente à sala de aula a transferência tal qual ela se estabelece em um *setting analítico*. Em geral, o professor não tem conhecimento da Psicanálise e tampouco seria adequado se colocar no lugar de um analista em uma sala de

⁶ A fonte consultada não é paginada.

aula, tratando os alunos como devem ser tratados os analisantes. Por isso, nossa proposta é utilizar a Fenomenologia como método para compreensão do fenômeno da transferência.

3 DE QUE SUJEITO FALAMOS?

Não sei quem sou, que alma tenho.
 Quando falo com sinceridade não sei com que sinceridade falo.
 Sou variamente outro do que um eu que não sei se existe (se é esses outros).
 Sinto-me múltiplo. Sou um quarto com inúmeros espelhos fantásticos que
 torcem para reflexões falsas uma única anterior realidade que não está em
 nenhuma e está em todas.
 Sê plural como o universo!
 (Pessoa, 1915).

Falamos de sujeitos não prontos, que se constroem ao longo da vida e para com o Outro. Estabelecer laços sociais e se lançar, se deixar afetar pelo Outro é primordial para o estabelecimento da intersubjetividade. Sabemos que os laços acontecem pela via da linguagem e que, segundo Lacan, o inconsciente se estrutura como linguagem. Então, a polissemia e a ambiguidade da linguagem permitem o “achado do sujeito” (Lacan, 1953, p. 272), o que aponta para sua divisão subjetiva e marca a função do Outro nesse processo, ou seja, na aprovação do Outro ouvinte que é quem decide o sentido do que está sendo dito. Há o desvelamento da dialética da intersubjetividade, uma vez que é exclusivamente na fala que ela se efetua, comportando um caráter social, de troca e de reconhecimento.

Para investigar como se dá o processo da intersubjetividade no espaço escolar, um dos objetivos desta pesquisa, partimos do princípio de que é necessário, primeiramente entender a constituição do Eu segundo a Psicanálise, para depois trazê-la à realidade educacional. O sujeito não nasce pronto, o Eu é algo construído, o Eu está sempre contra si mesmo, não há um Eu que vá sempre junto com o que se é. Ou seja, é o sujeito dividido, não todo. Para Freud (1900), na constituição cindida do ser humano, há uma estrutura subjetiva dividida em, no mínimo, duas partes – consciente e inconsciente. O Eu sempre se apresenta como estrutura de batalha entre seus ideais e seus impulsos. “O Eu não é Senhor em sua morada” (Freud, 1917, p. 295).

É preciso nos atermos a uma importante questão, a diferenciação entre eu e sujeito. A contribuição de Lacan que configura uma novidade em relação aos conceitos freudianos é a distinção entre o eu, uma construção imaginária, e o sujeito do inconsciente, o sujeito do desejo. Segundo Lacan, eu e sujeito não coincidem nem se confundem. O sujeito não é um indivíduo, uma pessoa, “o sujeito está descentrado em relação ao indivíduo” (Lacan, 1978/1992, p. 16). O sujeito do inconsciente é o sujeito por excelência, já o eu, função imaginária, pode ser consciente.

A compreensão do eu, orientada pela experiência da consciência, pode nos fascinar. No entanto, é preciso nos desprendermos dessa ideia para termos acesso à concepção lacaniana do sujeito “a fim de permitir-lhes apreender, enfim, onde está, para Freud, a realidade do sujeito. No inconsciente, excluído do sistema do eu, o sujeito fala” (Lacan, 1978/1992, p. 80). Há, portanto, uma divergência entre o sujeito do inconsciente e a organização do eu. O eu pode dizer várias coisas por meio da denegação, o que não explica a relação entre ele e o sujeito.

O sujeito é, também, aquele que se constitui na relação com o Outro através da linguagem, a qual é a base de toda organização pessoal e social. Para tanto, há a necessidade do discurso para o estabelecimento dos laços sociais. Todo discurso cria um laço que se dá em torno de um “impossível” - o mal-estar para Freud. A troca discursiva pode levar o sujeito a entender que está unido por algo que há em comum: a identificação. De modo complementar e do ponto de vista discursivo, existe a tentativa de contornar algo que é da ordem do impossível. Em uma perspectiva pragmática, pode-se pensar o discurso como um ato, um dispositivo que possibilita a construção da subjetividade. Quando um sujeito fala, propõe uma relação com o Outro e, a depender de como é o discurso, um modo de se relacionar. Estabelece-se, portanto, um contrato em um contexto que se constrói pelo discurso.

Lacan (1969/1970) retoma o estatuto do sujeito dividido e propõe uma nova forma de entender o estabelecimento do laço social entre os sujeitos, em que há uma articulação entre o campo da linguagem e o campo do gozo. Os laços sociais são, assim, estruturados pela linguagem: os discursos. É na articulação da cadeia de significantes que os discursos se fundam. O que está em jogo é aquilo que é enunciado e, por conseguinte, regula o vínculo social entre os sujeitos. Assim, o que interessa para a Psicanálise é o sujeito do inconsciente, sem qualidades e vazio, mas disposto à possibilidade constante do vir a ser, já que o sujeito emerge exatamente da relação significante: um significante o representa junto a outro significante, e o discurso é a estrutura fundamental que subsiste nessa relação. “Os discursos nada mais são do que a articulação significante, o aparelho, cuja mera presença, o status existente, domina e governa tudo o que eventualmente pode surgir de palavras. São discursos sem palavras, que vêm em seguida alojar-se nele” (Lacan, 1992, p. 158).

Nossa compreensão do eu e do outro também avança no pensamento existencialista de Heidegger, por meio do qual se afirma um humanismo radical, em uma concepção ontológica. Perguntando-se sobre o ser das coisas (Heidegger, 1999), o filósofo encontra no *Dasein*, o homem é um *Dasein*, o ser por excelência, pois ele é e reflete sobre seu ser. O ser humano funda sua existência também no mundo, em suas circunvizinhanças, através da presença de

seu vizinho. Assim, a espacialidade, como exemplo, se funda na direção e no distanciamento do ser ao outro ser, e, futuramente a isso, toda uma métrica geométrica pode se constituir culturalmente. Desse modo, podemos até pôr criticamente a ideia de uma relação entre sujeitos, uma vez que o que se tem é um constrangimento. Esse é um ponto zero para as tarefas comuns de compreensão das estadas no espaço e tempo do mundo que se divide.

Há sempre um endereçamento a um Outro, quer seja em um *setting analítico*, quer seja em um espaço público ou institucional, bem como na constituição do sujeito político. Em todos estes casos há uma fala endereçada: “[...] o que quer dizer que alguém fala, e que fala com o objetivo... de se fazer escutar” (Thibierge, 2007, p. 29). O que isso implicaria? Quais as consequências de se sustentar uma fala e um endereçamento? Para responder a essa pergunta, pensemos em quê um analista pode observar em seu consultório. Também segundo Thibierge (2007, p. 29): “Um psicanalista dá acesso à responsabilidade e às consequências da palavra e da linguagem na medida em que alguém as assume, quer dizer, na medida em que a palavra encontre aí um valor de enunciação”. Existe um sujeito que fala, que sustenta sua enunciação e, portanto, é representado. O sujeito não existe, senão representado pela linguagem. Mas representado diante de quem, de quê? Diante de um outro: “[...] este outro diante de quem ou de quê o sujeito é representado, também não é alguém propriamente falando. É somente um lugar, que a linguagem suscita e faz existir, na medida em que ela pode ser linguagem endereçada” (Thibierge, 2007, p. 30).

Todavia, se o Outro não compreende o que eu compreendo, como saber se eu mesmo compreendi? O campo da linguagem é complexo e delimita o que humaniza o homem. Trata-se de um campo simbólico, com abertura à subjetividade, uma vez que a palavra vai em direção a um Outro, e não a um semelhante. Este Outro pode ratificar ou acolher o que foi dito, para que haja a subjetivação. Outro que pode, ainda, ao contrário do pretendido, rejeitar, condenar o que foi dito.

Ora, de modo mais ou menos coerente com a constituição dos sujeitos, o processo educacional tem em seus pilares dois eixos essenciais: a identificação e a construção de um saber. Ambas dimensões são mediadas por um Outro: o professor que, por sua vez, pode fazer do conhecimento um mistério a ser desvelado, ao suscitar no sujeito da aprendizagem o desejo de esclarecer um mistério que, ao mesmo tempo, constrói o conhecimento. Há uma relação íntima entre o saber e o Outro.

Assim, tendo em vista que o professor assume a posição do Outro, caberia ao discente a apreensão ou a recusa do saber do mestre, para que se efetivasse no ambiente escolar a transferência e, segundo nossas hipóteses, ocorresse a melhoria dos processos educacionais.

4 TRANSFERÊNCIA

Nesta seção desenvolveremos nossa abordagem do conceito de transferência. O termo transferência (*Übertragung*) apareceu, pela primeira vez, na enciclopédia Villaret, no verbete “Histeria”, escrito por Freud, em 1888. Significa, em alemão, algo que se porta por cima, que está depositado, podendo denotar também transmissão, contágio, tradução e versão. É sempre uma ideia de transporte, de deslocamento, de movimentação de um lugar para o outro. Em nossa língua portuguesa, a etimologia de transferência aponta para origens gregas: *transpherein*; “trans” significa através, entre, e “*pherein*”, corresponde ao nosso verbo levar, a carregar. Transferência, em português, não foi originalmente cunhado no campo específico da Psicanálise, é um vocábulo dicionarizado há muito tempo e utilizado em diversos campos do saber.

Para a Psicanálise freudiana, a transferência foi uma das mais importantes descobertas. Ela constitui o dispositivo central e principal da clínica psicanalítica. É o conceito que dá contexto à Psicanálise, pois permite pensar a dinâmica da relação entre os sujeitos que se comprometem com o processo psicanalítico. É importante dizer que “[...] o tratamento psicanalítico não cria a transferência, mas simplesmente a revela” (Freud, 1901-1905, p. 73).

No entanto, trata-se de um fenômeno que não é exclusivo da relação analista/analisante. A transferência é um fenômeno universal da vida humana: o ser humano participa de uma cultura que o antecede e transcende e seu mundo subjetivo se cria através dos laços sociais. A transferência ocorre nas diversas relações afetivas do cotidiano. Ela pode, também, ser vista como um fenômeno da consciência, sob a forma de um conjunto ou feixe de atos intencionais que tecem uma relação entre os sujeitos, mista de percepção, representação, valoração e sentimentos e, ao mesmo tempo, passiva e ativa, afetiva, sensível e intelectual, sentido que lhe dá a Fenomenologia. Da mesma forma que temos a constituição dos objetos, os juízos ou os sentimentos, temos essa intencionalidade particular que é a transferência.

A transferência, sob o prisma fenomenológico, inclui uma percepção que nos coloca em situação frente ao outro como fenômeno, uma constituição objetiva que tanto pode significar o outro como “sujeito de saber”, ou ao contrário, como um “ignorante” que não nos entende. A transferência é a operadora de uma valoração que pode ser positiva ou negativa. Trata-se de uma relação de dependência, de oposição, da manifestação de um sentimento ou de uma afirmação do outro como outro. E outros atos também podem entrar em jogo nessa relação de desejo ou repulsão.

A elaboração do conceito de transferência, enquanto construto fundamental, que norteou as descobertas e permitiu a articulação da clínica psicanalítica, tanto na obra de Freud, como na de Lacan, é um passo fundamental desta pesquisa. A tentativa de estabelecer a epistemologia do vocábulo e os desdobramentos de sua ocorrência, tanto para a prática clínica, quanto nas várias relações intersubjetivas em geral, é um procedimento necessário, pois só assim poderemos, a partir das convergências e divergências, discutir como se dá o fenômeno na sala de aula.

Isso posto, destacamos que discorrer sobre a transferência nas relações entre professores e alunos, indagando sobre seu papel no processo educacional e sobre sua presença em sala de aula, é um dos objetivos maiores dessa pesquisa. Para tanto, pretende-se trazer reflexões, ancoradas nas ideias de Husserl, Heidegger e Merleau-Ponty, que possam contribuir para a compreensão da transferência enquanto fenômeno e a intencionalidade presente.

4.1 FREUD

Em uma sessão de análise freudiana há grandes doses de afetos, quer sejam positivos ou negativos, além de impulsos de amor que independem da forma de agir do analista. Com outras palavras, está posta, então, a transferência, fenômeno que pode, inclusive, acontecer antes mesmo do primeiro contato pessoal. Em geral, quem procura um atendimento psicanalítico o faz porque sente que sofre, que está com o seu Eu fragilizado. Esse sentimento do mundo tem como característica a distorção da realidade.

Para Freud, uma vez que a vida psíquica é regida pelas influências do *Id* (ou Isso), das imposições do Supereu⁷ e das demandas da realidade, há um constante conflito de forças em nossa percepção do mundo. Principalmente com relação ao *Id*, porque quer suas necessidades assistidas de tal forma que tenciona e deforma o Eu. Toda essa estrutura, porém, não é autoevidente. No cotidiano clínico, o sujeito nem sempre tem ciência do que é um processo analítico. O contato inicial, não raro, se dá permeado por expectativas, ancorado na certeza de um suposto saber do analista sobre as questões do analisante, em meio a receios e sentimentos que podem ou não ser correspondidos, em uma experiência de trocas aberta que muitas vezes pode resultar decepcionantes para o analisante, já que, para o analista, responder às demandas é da ordem do impossível.

⁷ al. *Über-Ich*; esp. *superyó*; fr. *surmoi* ou *sur-moi*; ing. *super-ego* Conceito criado por Sigmund Freud para designar uma das três instâncias da segunda tópica, juntamente com o eu e o isso. O supereu mergulha suas raízes no isso e, de uma maneira implacável, exerce as funções de juiz e censor em relação ao eu. No Brasil também se usa “superego” (Roudinesco & Plon, 1999, p. 744).

O conceito de transferência está presente em toda a obra de Freud. Para ele, não é possível estabelecer um processo de análise sem a ocorrência da transferência. É através do fenômeno da transferência que se pode pensar a dinâmica da relação clínica entre analista e analisante. A transferência é uma relação muito especial, que sustenta o trabalho de análise e permite a atuação do analista, uma vez que este assume uma posição simbólica.

O caso da paciente Anna O, relatado por Freud e seu parceiro Breuer na obra *Estudo sobre a Histeria* (1895), é um caso seminal para a psicanálise. Foi durante este trabalho que o fenômeno da transferência foi desvelado por Freud. Anna O era paciente de Breuer, sob a supervisão de Freud. A moça, uma jovem vienense aristocrata, vivia sob controle extremo dos pais, o que a levou a desenvolver um conjunto de sintomas bastante significativos e característicos da histeria⁸. Ao descrever Anna O, Breuer destacou que a jovem era de “notável inteligência”, com dotes poéticos que lhe permitiam imaginar as mais diversas e bizarras fantasias. Além disso, percebeu-se que Anna se entregou por inteiro ao tratamento, demonstrando total confiança no médico, no que iam traços de um estado de apaixonamento intenso. Breuer, por sua vez, estabeleceu uma relação de proximidade com a paciente. Ele se colocou disponível e se ofereceu como possibilidade de ancoramento para uma fala reveladora, que necessitava de um destinatário. Este ponto o diferenciou dos médicos que trataram Anna anteriormente, com a forma convencional vigente à época, e criou as condições relacionais iniciais necessárias ao fenômeno da transferência.

Há algumas divergências teóricas entre Freud e Breuer sobre o entendimento do funcionamento psíquico de Anna O. Breuer considerava a histeria um paradigma que produzia uma retenção dos sentimentos, dos encontros impossíveis de serem vividos. Ele considerava que a vida social impõe limitações à expressão dos afetos, o que produziria uma dissociação da consciência, cujo efeito seria desviar o afeto de sua representação inicial para uma parte do corpo, em processo de conversão. Freud acompanhava Breuer e entendia que a histeria acontecia, sim, em função da divisão permanente, ou seja, a divisão da consciência, considerado fenômeno básico da histeria; no entanto, ele acreditava que há uma causa permanente dos afetos e das ideias, de natureza sexual. Breuer tratava Anna O pelo método

⁸ Derivada da palavra grega *hysteria* (matriz, útero), a histeria é uma neurose caracterizada por quadros clínicos variados. Sua originalidade reside no fato de que os conflitos psíquicos inconscientes se exprimem de maneira teatral e sob a forma de simbolizações, através de sintomas corporais paroxísticos (ataques ou convulsões de aparência epiléptica) ou duradouros (paralisias, contraturas, cegueira). As duas principais formas de histeria teorizadas por Sigmund Freud foram a histeria de angústia, cujo sintoma central é a fobia, e a histeria de conversão, onde se exprimem através do corpo representações sexuais recalcadas. A isso se acrescentam duas outras formas freudianas de histeria: a histeria de defesa, que se exerce contra os afetos desprazerosos, e a histeria de retenção, onde os afetos não conseguem se exprimir pela ab-reação (Roudinesco & Plon, 1998, p. 337).

catártico, com hipnose, o que, por algum tempo, trouxe efeitos benéficos. Após um episódio de “apaixonamento” da paciente por Breuer e a ocorrência de um surto em que Anna O se dizia grávida do médico, Breuer abandonou o caso. Freud, então, extraiu destes acontecimentos que há uma relação ambígua entre analista/analísante: Anna tanto quer uma maior proximidade com Breuer, quanto, às vezes, o recusa. Ou seja, há um deslocamento dos sintomas, que tem a ver com a relação entre a paciente e o médico. Freud, assim, começa a se questionar: o que há nesse processo que faz com que Anna desenvolva uma relação de fantasia com quem cuida dela?

Ele [Breuer] poderia ter me liquidado ou me desorientado, remetendo ao caso de sua primeira paciente, em que fatores sexuais não teriam desempenhado nenhum papel absolutamente. Mas nunca o fez; algo que não entendi, até que fui capaz de interpretar corretamente o caso e de reconstruir o desfecho de seu tratamento, seguindo algumas observações que ele havia feito. Depois que o trabalho da catarse parecia concluído, subitamente a garota entrou num estado de “amor transferencial” que ele já não relacionou com a doença, e embaraçado saiu dela (Freud, 1923-1925, p. 102).

A essa relação de fantasia, de identificação, de laço amoroso, Freud deu o nome de transferência. Ficando, portanto, cada vez mais evidente que na relação do paciente com seu analista surgem certos fenômenos de sua transferência emocional que são de grande importância para a teoria e a técnica, do mesmo modo.

Apesar de já haver percebido a ocorrência da transferência, foi somente após abandonar o método catártico, da hipnose, que Freud assumiu a questão conceitualmente. Ele passou então a admitir que não era necessário que as pacientes estivessem em estado de hipnose para que o material mnêmico aparecesse no discurso; por associação livre o fenômeno também se dava. A associação livre, por definição, é um método pré-analítico do inconsciente, manifesto por meio de ideias oriundas da fala do paciente, sem que haja qualquer intervenção do analista. Foi criada para que o paciente pudesse se expressar livremente, sem qualquer intenção orientada ou influenciada pelo pensamento do analista.

Outro momento importante para o entendimento da transferência é descrito no *Caso Dora* (Freud, 1901-1905). A menina Dora tinha uma fragilidade psíquica que se apresentava por meio de sintomas de depressão, de transtornos de caráter e de alguns sintomas somáticos. Em conjunto, os sintomas levaram Freud a pensar em uma estrutura histérica. O fator que leva Dora a procurar Freud são as ideias suicidas. A jovem apresentava indícios do desejo de se suicidar e, em determinado momento, escreveu uma carta de despedida dirigida aos pais e a deixou em um local para que os mesmos a encontrassem. Ou seja, uma carta endereçada,

deixada com o claro objetivo de que chegasse ao outro, para dar ciência, compartilhar de suas ideias. Os pais, na verdade o pai, ainda em dúvida se seria um desejo real ou algo cênico, resolveu encaminhá-la à Freud. A história da moça girava em torno da sua relação com o pai e com o casal K. Dora supunha que seu pai mantinha uma relação amorosa com a Sra K, com quem ela também desenvolveu uma relação de admiração, enquanto introdutora do saber sexual. Em função do estado de saúde do pai, a família se muda para uma cidade menor, no campo, justamente onde conhecem o casal K. O Sr K, um comerciante, é casado com uma bela senhora italiana, que mais tarde passaria a cuidar do pai de Dora. Com o passar do tempo, o pai de Dora e a Sra K começam a estabelecer, veladamente, um romance; ponto que vale considerar, trata-se da mulher à qual o desejo do pai estava direcionado. Dora se vê diante da seguinte situação: de um lado, um pai com uma saúde fragilizada, mas que ainda apresenta alguma vivacidade; do outro, uma mãe que se apaga cada vez mais. A Sra K, que consegue despertar o desejo em um homem cujo corpo está em deterioração, desperta em Dora um interesse fundamental. Na escuta clínica, trata-se do ponto que dá sustentação à feminilidade na estrutura histórica. No caso específico, a relação de Dora com a sexualidade, com o desejo, com os homens, não tem como passar pela mãe; portanto, tem como intermediária a Sra K. Dora relata ainda uma experiência traumática com o Sr K: um beijo roubado dentro da loja do então amigo do pai. Além disso, o caso tem nos relatos de sonhos alguns pontos importantes. Em um deles, a casa estava em chamas e outro, com enredo um pouco mais complexo, levou Dora a interromper seu tratamento com Freud:

Eu estava passeando por uma cidade que não conhecia, vendo ruas e praças que me eram estranhas. Cheguei então a uma casa onde eu morava, fui até meu quarto e ali encontrei uma carta de mamãe. Dizia que, como eu saía de casa sem o conhecimento de meus pais, ela não quisera escrever-me que papai estava doente. ‘Agora ele morreu e, se quiser, você pode vir.’ Fui então para a estação [*Bahnhof*] e perguntei umas cem vezes: ‘Onde fica a estação?’ Recebia sempre a resposta: ‘Cinco minutos.’ Vi depois à minha frente um bosque espesso no qual penetrei, e ali fiz a pergunta a um homem que encontrei. Disse-me: ‘Mais duas horas e meia.’ Pediu-me que o deixasse acompanhar-me. Recusei e fui sozinha. Vi a estação à minha frente e não conseguia alcançá-la. Aí me veio o sentimento habitual de angústia de quando, nos sonhos, não se consegue ir adiante. Depois, eu estava em casa; nesse meio tempo, tinha de ter viajado, mas nada sei sobre isso. Dirigi-me à portaria e perguntei ao porteiro por nossa casa. A criada abriu para mim e respondeu: ‘A mamãe e os outros já estão no cemitério [*Friedhof*]’ (Freud, 1901-1905, p. 59).

Uma série de interpretações e desdobramentos puderam ser feitas em relação aos sonhos e às falas de Dora. No entanto, o que mais importa é a ilustração da transferência:

“[...] toda uma série de experiências psíquicas prévias é revivida, não como algo passado, mas como um vínculo atual com a pessoa do médico” (Freud, 1901-1905, p. 72). Conclui-se que, na fantasia de Dora, Freud substituiu o pai. E Freud, ao atender Dora, sentiu em si os feitos e efeitos da transferência e da contratransferência⁹:

Não consegui dominar a tempo a transferência; graças à solicitude com que Dora punha à minha disposição no tratamento uma parte do material patogênico, esqueci a precaução de estar atento aos primeiros sinais da transferência que se preparava com outra parte do mesmo material, ainda ignorada por mim. Desde o início ficou claro que em sua fantasia eu substituí meu 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” (Freud, 1901-1905, p. 73).

Freud não conseguiu controlar a transferência, pois não a percebeu a tempo de interpretá-la. Considerando que o fenômeno transferencial é caracterizado pelas “[...] reedições, reproduções das moções e fantasias que, durante o avanço da análise, soem despertar-se e tornar-se conscientes, mas com a característica (própria do gênero) de substituir uma pessoa anterior pela pessoa do médico” (Freud, 1901-1905, p. 72). O que se espera do analista é que ele saiba conduzir o manejo da transferência em tempo hábil. Acontece que essa é a parte mais difícil. Somente pela via de uma escuta refinada, de indícios quase imperceptíveis e sem arbitrariedades, é possível administrá-la, já que a transferência se coloca como incontornável e é usada pelo paciente, de forma inconsciente, para criar empecilhos ao que interessa para o tratamento. Após a transferência ser pontuada pelo analista, o analisante é capaz de compreender as ligações construídas e caminhar no processo:

Na psicanálise, por outro lado, de acordo com sua colocação diferenciada dos motivos, despertam-se todas as moções [do paciente], inclusive as hostis; mediante sua conscientização elas são aproveitadas para fins de análise, e com isso a transferência é repetidamente aniquilada. A transferência, destinada a constituir o maior obstáculo à psicanálise, converte-se em sua mais poderosa aliada quando se consegue detectá-la a cada surgimento e traduzi-la para o paciente (Freud, 1901-1905, p. 73).

É possível que o “fracasso” de Freud, no caso Dora, aponte mais para o seu desapontamento com a interrupção repentina do tratamento por parte da analisante que com a

⁹ al. *Gegenübertragung*; esp. *contratransferencia*; fr. *contre-transfert*; ing. *counter-transference* Conjunto das manifestações do inconsciente do analista relacionadas com as da transferência de seu paciente (Roudinesco & Plon, 1998, p. 337).

falta de manejo da transferência. No entanto, não podemos deixar de destacar um fato importante: Freud foi capturado pela contratransferência heterossexual. Ou seja, ele esperava de Dora uma transferência de igual tipo: Freud não deu atenção ao que Dora sentia pela Sra. K e repetiu o comportamento do Sr. K ao dizer que sua esposa também não era nada para ele, reiterando, então, de forma iatrogênica, a atitude do Sr. K. No final do posfácio ao relato do caso Freud anotou:

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. Assim, atuou uma parte essencial de suas lembranças e fantasias, em vez de reproduzi-las no tratamento. Naturalmente, não sei dizer qual era esse ‘x’ (Freud, 1901-1905, p. 74).

É possível que a questão ‘x’ esteja ligada à contratransferência de Freud, com sua própria feminilidade, que estaria intimamente ligada à inclinação homossexual de Dora em direção à Sra. K, está evidenciada no processo analítico. Freud fala sobre a contratransferência, pela primeira vez, em um ensaio publicado em 1910, intitulado *As Perspectivas Futuras da Terapêutica Psicanalítica*. Neste documento ele compreende que a contratransferência só pode ser controlada se o analista estiver em determinada posição subjetiva, além de estar também em processo de análise. É necessário, para o controle, que as emoções estejam suspensas e a neutralidade e abstinência dos afetos estejam sob tutela, a fim de se proteger das intensidades transferenciais. Mas tal ponto de vista não é unânime.

Mas sendo o médico, não obstante, um ser humano e, como tal, suscetível de humores, simpatias, antipatias e também de ímpetos pulsionais (...) é obrigado, ao longo da análise, a realizar uma dupla tarefa: deve, por um lado, observar o paciente, examinar suas falas, construir seu inconsciente a partir de suas proposições e de seu comportamento; por outro lado, deve controlar constantemente sua própria atitude a respeito do paciente e, se necessário, retificá-la, ou seja, dominar a contratransferência (Ferenczi, 1919, p. 246).

Como se vê, Ferenczi, diferente de Freud, entende que a contratransferência não deve ser eliminada ou evitada. Em vez disso, deve ser usada de forma positiva no processo analítico, pois as contratransferências “[...] não englobam apenas os pontos cegos ou aspectos não analisados no analista, e sim tudo que se passa do lado do analista, seja obstáculo ou instrumento para análise, todos os fenômenos no analista podem ser definidos como parte integrante de sua contratransferência e devem ser colocados em pauta” (Malentacchi, 2014, p. 2).

Outrossim, Freud pôde, com o caso Dora, encontrar seu lugar de analista, assim como seu lugar na experiência de nada ser além de um operário na função de substituição. Para Freud, a transferência é um processo inconsciente que possibilita o trabalho de análise, pois o paciente projeta todos seus afetos na figura do analista. A transferência pode aparecer como uma intensa demanda de amor, de atenção, de reconhecimento, ou sob formas mais moderadas, tais como o desejo de ser reconhecido como filho predileto, entre outras. Percebe-se que quanto mais crus e menos sublimados forem os impulsos libidinais transferidos, mais próximo se estará da expressão não elaborada do conflito original vivido pelo paciente.

No texto *A Dinâmica da Transferência* (1912), Freud elabora algumas considerações sobre o fenômeno, seu desencadeamento durante o tratamento e sua assunção. Ele alega que as condições determinadas por uma pessoa para o amor, a satisfação das pulsões e seus objetivos são resultado das predisposições inerentes e das influências da infância, as quais serão repetidas regularmente ao longo da vida e reeditadas conforme às condições exteriores e a natureza dos objetos de amor acessíveis. Acontece que parte desses afetos só se expandiu na fantasia ou se manteve totalmente no inconsciente. Ou seja, se não houver a satisfação da necessidade de amor pela via da realidade, o sujeito terá que se aproximar de outras pessoas que possam corresponder às representações de expectativas libidinosas: e a figura do analista pode ser uma delas. Todavia, o dispositivo considerado essencial ao trabalho psicanalítico, aquele que fora da análise possui efeito de cura e é condição para o tratamento bem-sucedido, pode, também, durante a análise, ser a mais forte resistência contra o tratamento:

[...] quando as associações livres de um paciente falham, a interrupção pode ser eliminada com a garantia de que no momento ele se acha sob o domínio de um pensamento ligado à pessoa do médico ou a algo que lhe diz respeito. Tão logo é feito esse esclarecimento, a interrupção acaba, ou a situação muda: a cessação dá lugar ao silenciamento do que ocorre ao paciente (Freud, 1911-1913, p. 137).

Segundo Roudinesco & Plon (1999, p. 659), entende-se por resistência: “[...] o conjunto das reações de um analisando cujas manifestações, no contexto do tratamento, criam obstáculos ao desenrolar da análise”. E Freud compreendeu que a transferência, no processo psicanalítico, aparece como a mais poderosa arma da resistência, pois confessar um desejo proibido e relativo à pessoa que escuta é especialmente difícil (Freud, 1911-1913). O papel do analista, mediante a transferência, passa a ser o de explicar o processo transferencial, abordando os seus vínculos com a resistência.

Ao iniciar um tratamento, geralmente pode-se observar a emergência de um vínculo muito agradável. O paciente tende a demonstrar entusiasmo pela figura do analista, supervalorizando suas qualidades, sendo amável, reagindo de forma positiva às interpretações e tentando compreendê-las. A livre associação e o material mnêmico aparecem em abundância. Quando há a prevalência de uma relação cordial, ocorre uma melhora objetiva em alguns aspectos da sintomatologia. Aqui, estamos diante de uma transferência positiva, o que facilita o trabalho de análise e reduz a resistência.

No entanto, tal situação positiva nem sempre prevalece. Também não é incomum surgirem dificuldades no tratamento. Quando acontece, o paciente se comporta como se estivesse fora do tratamento, o que causa a interrupção do processo da livre associação. Aí estamos diante da resistência. A causa básica desse processo, para Freud, é o analisante ter transferido para o analista seus componentes pulsionais, tendo colocado em ato as suas disposições internas. As resistências podem se alimentar da transferência erótica, quando o vínculo assume um caráter sexual, ou da transferência negativa. A transferência negativa ocorre quando o vínculo transferencial toma um caráter hostil, de modo aberto ou velado. É exatamente com esses tipos de transferência que o analista deve se preocupar: esclarecer ao analisante qual o tipo de amor está posto no processo de transferência de modo a superar a resistência: “Se ‘abolimos’ a transferência tornando-a consciente, apenas desligamos da pessoa do médico esse dois componentes do ato afetivo; o outro componente, capaz de consciência e não repulsivo, subsiste e é o veículo do sucesso na psicanálise” (Freud, 1911-1913, p. 143).

Durante o processo de análise pode acontecer de o paciente se “apaixonar” pelo analista: quando acontece, o que está em jogo é a transferência com características de amor. O que fazer diante dessa situação? Corresponder a este sentimento não é uma via possível. Cumpre ao analista reconhecer que o enamoramento do paciente é fruto da situação analítica e não de seus encantos pessoais e, com isso, impedir uma relação ilícita. A segunda alternativa seria romper com o tratamento, o que para o paciente não seria benéfico, pois, mesmo ao trocar de analista, a situação poderia se repetir. O ideal, portanto, é conduzir este amor em busca da cura. Freud também pontua que forçar ou induzir o amor transferencial não é uma boa opção, posto que esta atitude, em geral, corresponde a um movimento narcísico do analista. O melhor entendimento acontece quando há compreensão de que a irrupção de uma apaixonada exigência de amor é trabalho da resistência; em outras palavras, quando o amor que o paciente imagina sentir pelo analista impede que os pensamentos da livre associação sejam ditos, cria-se a “[...] impressão de que a resistência, como um *agent provocateur*,

aumenta a paixão pelo analista e exagera a disposição para a entrega sexual” (Freud, 1915, p. 215). O amor transferencial é resistência, mas também é transferência, ou seja, é o inconsciente se manifestando. Seguir em direção ao recalque ou à sublimação deste amor também não é uma boa opção. O analista deve, portanto, permitir que o paciente fale desse amor, na tentativa de entender de que maneira esse amor diz do inconsciente, da posição subjetiva desse sujeito na vida ou dos primeiros amores vivenciados:

Exortar a paciente a reprimir, renunciar ou sublimar os instintos, quando ela admite sua transferência amorosa, não seria agir de maneira analítica, e sim de maneira absurda. Seria o mesmo que habilmente conjurar um espírito a sair do mundo subterrâneo e depois mandá-lo de volta sem lhe fazer perguntas (Freud, 1915, p. 217).

O tratamento psicanalítico, para ser exitoso, opera sobre o amor transferencial, sem a ele ceder ou censurar. Afinal, completa Freud, “[...] como sabemos, as paixões são pouco afetadas por discursos sublimes” (Freud, 1915, p. 220). Ainda na sequência das orientações de abstinência, ele alerta que o caminho a ser seguido pelo analista não encontra modelos na vida real.

Em 1917, nas *Conferências Introdutórias à Psicanálise*, Freud retoma os escritos sobre a transferência e indaga qual é exatamente o espaço para a atuação do psicanalista? A solução apontada é o manejo da transferência, desde que essa não se reduza à lógica sugestiva. Ou seja, é necessário o uso da interpretação do conteúdo transferencial. E tal manejo situa-se na compreensão de que a transferência é uma “falsa ligação” e, assim sendo, se a ligação errônea do afeto for comunicada ao paciente, o problema estaria resolvido. A Psicanálise não pode fazer crítica moral ou propor sugestões. Então, como se trabalha o inconsciente? É necessário situar a repressão, ou o recalque, de modo a descobrir onde está a sexualidade reprimida. Assim se pode encontrar as resistências, travestidas de defesa, que a sustentam. Trata-se de trabalhar o Eu e analisar o inconsciente, pois, já que a defesa está no Eu, e não no inconsciente, ela é passível de interpretação. Analisar o material reprimido tem, portanto, que dar lugar à análise das defesas. Ora, no Eu estão as defesas e o desejo de se curar. Freud traz estas definições ancoradas no conceito de transferência. A defesa psíquica se manifesta no âmbito da transferência e se coloca disponível para a análise de sua parte consciente, o que quer dizer que sobre o material reprimido o analista não consegue falar; sobre as defesas, sim. E, no entanto, quando se desmancham as defesas, o material reprimido vem à tona, o campo transferencial seria lócus capaz de suggestionar o paciente para superar as resistências:

Nosso saber acerca do conteúdo do inconsciente não equivale ao saber do paciente; se apenas o comunicamos, o paciente não o tem no lugar do seu conteúdo inconsciente, e sim ao lado deste, e muito pouco terá mudado. Precisamos, antes, imaginar topologicamente esse conteúdo inconsciente, procurá-lo, na memória do paciente, ali onde se formou através de uma repressão. Essa deve ser eliminada, então a substituição do conteúdo inconsciente pelo consciente pode ocorrer sem percalços. Mas como suspender tal repressão? Nossa tarefa adentra aí uma segunda fase. Em primeiro lugar, busca-se a repressão; depois elimina-se a resistência que a sustenta (Freud, 1917, p. 577).

É nesse sentido que o analista deve trabalhar no fortalecimento do Eu. O paciente busca a análise interessado na cura, mas, para alcançá-la, seu interesse passa pelo analista, o que em si já demonstra a fluidez do fenômeno da transferência. Ademais, é esse sentimento que o paciente nutre pela figura do analista, o amor, que o torna suscetível ao tratamento: “[...] o paciente não se cansa de elogiar o médico e de louvar sempre novas qualidades dele. ‘É apaixonado pelo senhor, em quem confia cegamente. Tudo que o senhor diz é como uma revelação para ele’” (Freud, 1917, p. 582).

Freud descreve o início da transferência positiva como um “lua-de-mel” que precede a transferência negativa, e aponta: a transferência positiva trabalha a favor da análise, enquanto a negativa diz respeito à resistência. A transferência negativa se apresenta como um efeito secundário da transferência positiva, o que aponta diretamente para o caráter ambivalente dos vínculos afetivos:

Em regra, os sentimentos hostis aparecem depois dos afetuosos e por trás deles; em sua presença simultânea, espelham bem a ambivalência de sentimentos que rege a maioria de nossos relacionamentos íntimos com outras pessoas. Os sentimentos hostis constituem um vínculo emocional, tanto quanto os afetuosos, assim como a atitude desafiadora indica a mesma dependência que a obediência, mas com o sinal trocado. Não pode haver dúvida de que os sentimentos hostis para com o médico merecem o nome de “transferência”, pois certamente a situação da terapia não oferece motivo bastante para seu surgimento; a concepção necessária da transferência negativa nos garante que não nos equivocamos em nosso juízo da transferência positiva ou afetiva (Freud, 1917, p. 587).

O que fazer para superar a transferência? Há mais de um caminho possível. Pode-se demonstrar o caráter infantil dos desejos pela via da análise das defesas, sublinhar as sensações do paciente e trazer à tona os afetos, bem como apontar suas respectivas trajetórias, isto é, fazer circular a libido. Nesse sentido, Freud também aponta que é importante substituir as repetições por lembranças, pois recordar, repetir é, ainda, revelar o caráter infantil da transferência. Por meio dos estudos sobre a transferência, Freud elevou o amor ao estatuto de

um importante conceito psicanalítico. Em uma carta para Jung, de 1906, ele cunhou a célebre frase: “A psicanálise é, em essência, uma cura pelo amor”.

Logo, a transferência não é linear nem estanque, tem dinâmica própria. A transferência vem do Complexo de Édipo: são resquícios das imagos, que, segundo Freud, se referem apenas a uma fixação erótica relacionada com traços reais de objetos primários. O paciente transfere para o analista sua forma de amar, repete o modo de sentir prazer e desprazer, revelando um conteúdo importante. O que se espera, no trabalho analítico, é que o sujeito pare de repetir comportamentos não saudáveis, mas não pare de transferir. A função do analista é, desse modo, operar e manejar a transferência, é atravessar o sujeito em sua fantasia. Transferência é amor, é repetição, é atualização.

4.2 LACAN: “NO COMEÇO ERA O AMOR”

O tema da transferência foi discutido por Lacan, entre 1960-1961, no *Seminário 8: A Transferência*. É importante, antes de adentrarmos no estudo, entendermos qual era o contexto em que o seminário ocorreu. Segundo Safouan: “[...] era recorrente comparar o analista a um espelho sem manchas, no qual o paciente projetava suas fantasias” (2006, p. 121). Até então, entendia-se que o analista devia devolver exatamente o que era oferecido, isto é: fazer-se um reflexo do que era dito, como um espelho sem manchas nenhuma. Safouan completa: “A função do analista consistia, assim, em detectar essas fantasias e assinalá-las ao seu paciente” (2006, p. 121). O que significa dizer que os sujeitos sempre atuam em sua relação com o mundo com os objetos, com as pessoas que, por conseguinte, funcionam como um amortecedor das fantasias, pois em tudo que as pessoas se envolvem há um quantum de fantasia. O que se observa é que, nas práticas psicanalíticas anteriores à proposição de Lacan, as projeções feitas pelo analisante na figura do analista eram assinaladas e as fantasias interpretadas. No seminário anterior ao acima mencionado, o *Seminário 6: O Desejo e sua Interpretação* (1958/1959), Lacan já aponta a necessidade da saída desta posição do analista. Safouan (2006, p. 121) completa: “Se o analista, diz Lacan, não responde à demanda, ao contrário do médico, é para preservar o vazio onde o desejo se determina no Outro.” O que quer dizer que por trás da demanda há mais elementos e é preciso escutar mais o desejo, escutar além, além do que é dito, pois para existir o desejo é necessário o espaço para que haja a falta, tem que haver um nada.

Lacan também é crítico da contratransferência, pois não é desse lugar que o analista responde. Contudo, o desejo do analista entra em cena. O desejo é desejo do outro, é a

tentativa de responder ao desejo do outro; ele quer que o que o outro deseja seja o que desejo. O desejo do analista é o eixo da análise, “Por isso é preciso que o analista saiba limitar o seu a ser apenas o espaço onde ressoa o *Che vuoi*¹⁰? Nesse sentido, sim, pode-se dizer que deve procurar evitar a contratransferência, isto é, cuidar que seu desejo só intervenha na direção da cura.” (Safouan, 2006, p. 121, 122). Com isso, a concepção de transferência como dinâmica intersubjetiva cai. O analista deixa de ser um pequeno outro e abre campo para o grande Outro. Ele ocupa um lugar e é com o seu silêncio que ele mostra ao sujeito a insegmentável subordinação de seu desejo ao desejo do Outro.

Há um deslocamento de registro realizado por Lacan em seu retorno a Freud. Lacan propõe uma nova compreensão do fenômeno da transferência. Ele parte do registro do Simbólico, em que o amor de transferência é tido como consequência das representações e projeções fixadas no analista, para o registro do Real, aqui entendido como algo da ordem do impossível. No registro do Real o amor de transferência é endereçado ao saber do analista. Assim, o amor de transferência mira um lugar de impossível, exatamente onde está o saber do analista. Ou seja, o saber como impossível, um saber que não tem objeto. O analisante, no entanto, acredita que o saber do analista tem um objeto, que o saber sabe sobre tudo. Lacan, partindo do Real, espera eliminar a repetição do Simbólico como barreira ao desejo, indicando ao analisante que o amor transferencial, endereçado ao saber do analista, é um engano.

No *Seminário 8*, Lacan se propõe a entender dois aspectos principais da transferência: por que a relação discursiva com quem ocupa o lugar do Outro estabelece um amor de transferência; e em que se constitui esse amor. Como entender o amor presente na célula analítica? Como deve ser o manejo do analista com este afeto? A questão do amor ocupa boa parte do Seminário. E nele Lacan não se preocupa com a natureza do amor, mas sim em saber como o amor estrutura o fenômeno da transferência. Para isso, Lacan recorre a *O Banquete*, de Platão:

Num jantar em casa de um poeta, que comemora sua vitória no concurso de tragédias, resolvem seus convivas instituir outro concurso, oratório desta vez, e em consequência cada um deles faz um discurso de elogio ao Amor, a divindade que presidia àquela jovial e ilustre heteria (Platão, 2010, p. 10).

A escolha de *O Banquete* por Lacan não é por acaso. Sua análise não se localiza nos discursos, apesar de ele os utilizar. O que interessa à Lacan é a chegada abrupta de Alcibíades

¹⁰ *Che vuoi?* – expressão italiana que significa “Que queres?”. Lacan extrai do livro *O diabo apaixonado*, de Jacques Cazotte, esse termo para falar sobre o particular do desejo diante do universal da lei.

e seu discurso declarando amor a Sócrates, além da resposta de Sócrates, que foi “Entendo fazê-los sentir que o segredo de Sócrates estará atrás de tudo o que diremos este ano sobre a transferência” (Lacan, 2010, p. 16).

Lacan estuda a transferência em sua disparidade, em sua desigualdade subjetiva, pois a disparidade, além da dissimetria entre os sujeitos, apresenta uma imparidade:

Disparidade não é um termo que tenha escolhido facilmente. Ele sublinha, essencialmente, que aquilo de que se trata vai além da simples noção de uma dissimetria entre os sujeitos. Ele se insurge, se assim posso dizer, desde o princípio, contra a ideia de que a intersubjetividade possa, por si só, fornecer o quadro no qual se inscreve o fenômeno. Para dizê-lo, existem palavras mais ou menos cômodas, conforme as línguas. É do termo *odd* que busco algum equivalente para qualificar o que a transferência contém de essencialmente ímpar. Não existe termo para designá-lo, a não ser o termo *imparidade* (*imparité*), que não é usual em francês (Lacan, 2010, p. 11).

Ele também compreende que há a necessidade de uma descrição, uma delimitação e uma retificação do uso até então feito da teoria da transferência.

No começo era o verbo? No começo havia um ato? No começo era práxis? Onde está o começo? São três perguntas incompatíveis, dado que o começo passa por muitas outras coisas. Passa pelo verbo, pois é um nome que cria a coisa, um significante que cria o fenômeno. Para Lacan, o que importa não é o valor do enunciado, mas sim a enunciação; não há essência, há um nada que será substituído por uma falta. É do nada que algo se cria e no começo era o verbo, a palavra. Assim, a trajetória do nada ao verbo passa pelo ato, o que dialoga com o fato de que Freud fundou a noção de transferência a partir de uma experiência de enfrentamento, que exigiu que ele encarasse Eros de frente. A Psicanálise nasce do encontro entre um homem e uma mulher, Anna O e Dr. Breuer: no começo era o amor. E também atravessa a práxis, uma vez que há a necessidade de teoria, prática, formação, atendimento, supervisão e análise pessoal na lida com a transferência.

Retomemos Lacan. Ele advoga a favor da transferência zero, ou, em outras palavras, o lugar de intervenção da transferência lacaniana é não assinalar nada, sem muita interpretação, nem transferência positiva, nem transferência negativa. Neste sentido, o discurso de Fedro intitulado “A Metáfora do Amor”, um dos mais belos de *O Banquete*, nos ajuda a entender porque Lacan partiu do amor grego. É porque esse amor coloca em jogo duas funções: a do *Érastès*, aquele que ama, o amante, e a do *Érôménos*, o que é amado, o objeto amado. Para o fenômeno transferencial, é importante a distinção entre essas duas posições no par amoroso, enquanto articulação essencial do problema do amor.

Fedro nos apresenta o amor dizendo que ele é *megas theos*, um grande e o mais antigo dos Deuses:

Assim de muitos lados se reconhece que o Amor é entre os deuses o mais antigo. E sendo o mais antigo é para nós a causa dos maiores bens. Não sei eu, com efeito, dizer que haja maior bem para quem entra na mocidade do que um bom amante e, para um amante, do que o seu bem amado (Platão, 2010, p. 97).

O fabulista, de saída, situa o lugar do amor dos belos rapazes na cultura grega e aponta seu inigualável efeito na transmissão das referências para a vida. Para defender sua tese, Fedro se apropria de uma imagem forte: a de que uma expedição de batalha constituída por pares de amantes e amados seria invencível, uma vez que cada um protegeria a vida do amado com sua própria vida. Reverberando essa imagem, Freud cunhou a frase: como fica forte a pessoa segura de ser amada.

Pois um homem que está amando, se deixou seu posto ou largou suas armas, aceitaria menos sem dúvida a ideia de ter sido visto pelo amado do que por todos os outros, e a isso preferiria muitas vezes morrer. E quanto a abandonar o amado ou não socorrê-lo em perigo, ninguém há tão ruim que o próprio Amor não o torne inspirado para a virtude, a ponto de ficar ele semelhante aos mais generoso de natureza; e, sem mais rodeios, o que disse Homero “do ardor que a alguns heróis inspira o deus”, eis que o Amor dá aos amantes, como um dom emanado de si mesmo (Platão, 2010, p. 98-99).

A partir desse ponto, Fedro passa a discorrer sobre o ponto chave no qual Lacan referenciou sua dialética da posição do par analista/analisante no fenômeno transferencial: “E quanto a morrer por outro, só o consentem os que amam, não apenas os homens, mas também as mulheres” (Platão, 2010, p. 99). E prossegue com três exemplos, cada um com seu valor de ensinamento. Examinemos.

O primeiro exemplo é o de Alceste, que traduz “[...] o amor como princípio do sacrifício último” (Lacan, 2010, p. 64). Alceste era casada com rei Admeto, que caiu em desgraça com os deuses e deveria ter sido punido com a morte. Os deuses da Antiguidade eram rigorosos, mas toparam poupar a vida de Admeto, desde que alguém de sua família concordasse em morrer em seu lugar. Alceste, “encarnação do amor”, foi a única que se propôs a substituí-lo para satisfazer à demanda da morte: “É realmente este ser do outro que, no dizer de Fedro, vemos aqui Alceste substituir na morte. [...] A substituição, a metáfora, de que lhes falava há pouco é aqui realizada no sentido literal” (Lacan, 2010, p. 65). O vocábulo

metáfora advém do verbo grego *metaphorein*, que significa levar além, levar para outro lugar. É neste sentido que Lacan propõe a metáfora do amor.

O segundo exemplo é o de Orfeu, que desce ao Hades para encontrar sua amada, Eurídice. Fedro apresenta um olhar diferente do mito. Os deuses fizeram Orfeu voltar sem ter cumprido seu objetivo, pois mostraram a ele um fantasma de mulher e não uma verdadeira mulher. Orfeu lidou com sua fantasia e, nesse caso, não há metáfora do amor.

O terceiro exemplo é o de Aquiles. Seu amante, Pátroclo, foi morto por Heitor, na Guerra da Tróia. Aquiles pôde fazer uma escolha e se comportou como se espera que o amante se comporte, seguiu seu amante na morte: “Aquiles é outra coisa. Ele é o que escolhe *apapotanein*. É *aquela que me seguirá*. Segue, na morte, Pátroclo” (Lacan, 2010, p. 66). Há um aspecto que merece destaque no par Aquiles/Pátroclo; esse último era o mais velho, seu lugar era o do amante; Aquiles, mais belo e mais jovem, era o amado. Os deuses consideram sublime quando o amado se comporta como amante: há a metáfora – no sentido do deslocamento – do amor.

Lacan aponta o caráter de milagre que tem o amor, situando-o enquanto metáfora, na substituição do amado, *Érômenos*, pelo amante, *Érastês*. O amante, aquele que ama, é caracterizado pela falta, que ele não sabe traduzir em palavras, “[...] ele não sabe o que é que lhe falta, com aquele tom particular de “inciência” que é do inconsciente” (Lacan, 2010, p. 56). Já o objeto amado não consegue nomear o que existe em si próprio, é “aquele que não sabe o que tem, o que tem de oculto, e que constitui sua atração? [...] O amado, ele também, não sabe. Mas é de outra coisa que se trata – ele não sabe o que tem” (Lacan, 2010, p. 56). Lacan compreende que entre esses dois termos não há nenhuma casualidade, pois o que falta a um não é o que existe no outro. O amante é o sujeito do desejo e o amado tem algo que é desejado: eu amo o que o outro tem e eu não tenho. O amado não sabe que o outro vê nele o objeto do seu amor – o Imaginário é o registro do narcisismo, é exatamente aí que está o amor como relação de objeto – e que isto é que constitui sua atração. O não-saber é a manifestação da estrutura do inconsciente que aposta nesta dialética.

A partir da proposição de que o amante não sabe o que lhe falta e o amado não reconhece o que há em si para revestir a falta do outro, Lacan propõe sua concepção sobre o amor ao dizer que “amar é dar o que não se tem a quem nada pediu”. Quando se ama, entrega-se a própria falta àquele que nada poderá fazer além de mostrar que também é faltante.

O amor, enquanto significante, é uma metáfora. É uma metáfora porque o que se pretende é que haja uma inversão da posição entre amante e amado. O que deseja o amante?

Ser amado como ele ama. No entanto, amante e amado precisam estar imersos na linguagem, pois é por meio da fala que os significantes se apresentam e o significado está no outro: para quem eu falo, a quem eu me endereço? É nos tropeços da linguagem que a relação com o outro, o laço, se apresenta.

E o lugar do analista? Como a transferência se articula ao que falta? Lacan nos mostra que a experiência analítica permite qualificar a dialética amante/amado. Ancorado na hiância, na dissimetria entre as duas posições, do que não existe e do que está prestes a existir, ele demonstra que “[...] da conjunção do desejo com seu objeto enquanto inadequado deve surgir essa significação que se chama amor” (Lacan, 2010, p. 50). Há, portanto, uma proximidade entre a transferência e o amor, em que se mesclam ilusões e verdades impossíveis de se distinguir.

Assim, Lacan corrobora a heterogeneidade, a disparidade entre os dois polos, em sua crítica à noção de transferência como uma relação de intersubjetividade: o lugar do analista é o Outro ao qual a palavra é endereçada. A finalidade da transferência não é o bem, não é Eros, no sentido de que o analista amará seu paciente; a intenção é fazer com que o sujeito se desloque da posição de amado para a de amante, de modo que o analisante invista sua libido em algo.

Mas como se dará a passagem da posição de objeto-amado para a de sujeito-amante? Responder a essa questão coloca o problema de se compreender se algo no amado tem relação com a falta no amante. Estruturalmente existe uma relação desajustada entre a falta e qualquer objeto que se coloque na função de predicativo, pois não há conjunção entre desejo e objeto. Lacan compreende que é da dialética imprópria entre o sujeito do desejo e o objeto que nasce a significação que é o amor; o amor como uma possibilidade oriunda do lugar de vazio, da falta de encaixe entre o desejo e o objeto. E tal efeito de significação amorosa advém da metáfora, passagem de amado para amante. É o reconhecimento do sujeito como ser faltante, desejanse; é o amor como significação do nada. “É na medida em que a função do *érastès*, do amante, na medida em que é ele o sujeito da falta, vem no lugar, substitui a função do *érôménos*, o objeto amado, que se produz a significação do amor” (Lacan, 2010, p. 57).

Os discursos de elogio ao amor, no livro *O Banquete*, reforçam este ponto. Após Fedro discursar, seguem Pausânias e Erixímaco. O último havia trocado de lugar com Aristófanes, que estava com soluços, e essa troca é relevante para o nosso ponto. Mas antes discutamos Aristófanes.

O discurso do médico Erixímaco possibilita uma abertura para a fala de Aristófanes, que narra uma fábula fantástica, com caráter delirante e em um contexto contraditório,

colocando expectativa de compensação nos encontros amorosos e remetendo precisamente à questão da transferência. Aristófanes se utiliza do Mito do Andrógino para seu elogio ao Amor. A personagem mítica, completa em si, através da existência de três sexos – homem/homem, mulher/mulher, homem/mulher –, representa a nossa unidade primitiva, a qual Zeus, por castigo, divide. A partir da divisão, cada uma das partes toma consciência de que algo lhe falta e passa a viver em busca da metade que lhe completa. O discurso de Aristófanes é a base de muitas de nossas fantasias, como a própria fantasia de que o amor vem em suplência da impossibilidade do amor. Além disso, ele traz a estrutura imaginária e revela, quando se cria a divisão no sujeito, o ser descentrado, o sujeito da falta, que necessita do Outro e que leva à instauração do Simbólico. O sujeito passa a vida tentando resgatar sua unidade e se perde no outro, para se reencontrar a partir do outro. A fábula, portanto, diz respeito ao narcisismo e introduz a concepção de um possível corte, a castração.

A ordem dos discursos merece ser destacada porque cada sujeito pode ser tomado como um significante para outro significante, trazendo a ressignificação dos discursos antecessores. O último discurso reorganiza os anteriores e é por meio desta cadeia de significantes em movimento que o desejo, metonimicamente, desliza e conceitua o que é o amor.

O próximo a discursar é Agatão. Embora apresente seu elogio ao amor como um modo de uma fantasia excêntrica, sua fala afirma um amor que deixa de ser um deus para se tornar a ação amorosa. Assim, Agatão abre o caminho para a construção da argumentação de Sócrates.

Por sua vez, Sócrates, diferente dos antecessores, começa seu discurso em forma de diálogo. Ele faz perguntas a Agatão em busca de respostas que embasem seu elogio, expondo, assim, o conceito de desejo:

Responde-me ainda, continuou Sócrates, mais um pouco, a fim de melhor compreenderes o que quero. Se eu te perguntasse: “E irmão, enquanto é justamente isso mesmo que é, é irmão de algo ou não?” [...] Isso então, continuou ele, guarda contigo, lembrando-te de que é que ele é amor; agora dize-me apenas o seguinte: Será que o Amor, aquilo de que é amor, ele o deseja ou não? Perfeitamente, respondeu o outro. E é quando tem isso mesmo que deseja e ama, ou quando não tem? Quando não tem, como é bem provável, disse Agatão. [...] Não está então admitindo que aquilo de que é carente e que não tem é o que ele ama? Sim, disse ele. Carece então de beleza o Amor, e não a tem? É forçoso. E então? O que carece de beleza e de modo algum a possui, porventura dizes tu que é belo? Não, sem dúvida. Ainda admites por conseguinte que o Amor é belo, se isso é assim? (Platão, 2010, p. 139-142).

Dessa forma, Sócrates apresenta a ideia da falta como causa do desejo e do amor, uma vez que, dialeticamente, a divisão, o furo, a falta, já estão estabelecidos. O elogio ao amor proferido por Sócrates é muito importante para a compreensão do lugar da transferência proposto por Lacan.

Sócrates, aliás, resolveu falar por meio de uma mulher ficcional. Ele recorre à Diotima para propor um mito que fala do lugar de uma sacerdotisa estrangeira e que marca o conceito de diferença que se impõe. A mulher conta como se deu o nascimento do amor. No entanto, antes ela estabelece um diálogo com Sócrates, tal qual ele fizera com Agatão, em que ela pergunta e Sócrates responde. O recurso proporciona a introdução da dialética e a utilização do método de exposição alegórica. Diotima mostra que nem sempre a verdade está em dois polos antagônicos. O que não é belo, não é necessariamente feio, o que não é bom, não é categoricamente mau. Inicia-se, assim, a ideia de que nem sempre temos uma condensação ideal, que representa a certeza e anuncia a natureza intermediária do amor, narrando sua origem. Segundo Diotima, o amor nasceu em uma festa onde se comemorava o nascimento de Afrodite. Havia um grande número de convidados, entre eles Recurso. Na porta de entrada da festa, estava Pobreza, que não tinha sido convidada. Recurso, depois de muito beber, cai em frente à porta e Pobreza se aproveita de seu estado de embriaguez para seduzi-lo. É a partir desse encontro que o amor nasce, configurando-se como relação entre a beleza e o amor. É daí que surge a dualidade entre o belo e o amor, podendo-se entender que o amor também nasce de uma falta.

O discurso de Sócrates seria o último se não fosse a brusca entrada de Alcibíades. O irreverente político ateniense, bêbado, ao chegar, rompe e subverte toda a ordem e as regras estabelecidas no Banquete. Esse episódio nos revela como irrompe a transferência em um *setting analítico*: apesar de haver uma série de combinações, o que a transferência visa é infringi-las, sem oferecer previsão de como acontecerá.

Alcibíades, mesmo embriagado, toma a palavra e declara seu amor a Sócrates. Ele relata que, mesmo tendo usado de todos os artifícios para seduzi-lo, Sócrates nunca expressou qualquer sinal de amor e manteve-se irredutível. Em seu discurso, Alcibíades revela ter sido o único a ter visto o objeto precioso – o Agalma –, que se encontra no interior de Sócrates. Entretanto, ele não consegue dar nome ao Agalma, pois enquanto sujeito do inconsciente é ignorante. Ele sabe o que não se pode saber, ou seja, ele não sabe o que é o objeto do seu desejo, apesar de saber que o objeto está sempre no Outro. A partir daí, compreende-se que o sujeito do inconsciente se constitui como *Érastès*, o amante. Para Alcibíades, Sócrates é o portador do objeto do seu desejo. Sócrates, por outro lado, recusa tanto o amor de Alcibíades

como sua posição de objeto amado. Sócrates sabe e porque sabe fala a Alcibiades: “A saber – Tudo o que você acaba de dizer de tão extraordinário, de tão enorme em sua imprudência, tudo o que acaba de revelar, falando de mim, foi para Agatão que o disse” (Lacan, 2010, p. 191).

Sócrates, ao interpretar Alcibiades, mostra o engano dele em seu saber, que se cobre com o véu do amor. Semelhante a isso é o que acontece na célula analítica. O analista sabe da existência do objeto de desejo do analisante e sustenta-se no lugar de semblante deste objeto, justamente como via para conduzir o processo de análise. O analista não é semblante, ele se faz semblante, finge que se deixa enganar e orienta a análise de forma a fazer do lugar do amor o lugar onde a significação manifeste o desejo do analisante. Sócrates não aceita o lugar de Agalma que Alcibiades lhe dá. Ele aponta que, na verdade, o discurso de Alcibiades é para Agatão, pois sabe que não tem nada, que é vazio e não abre mão da posição de amante:

O que faz com que ele não ame? O que faz com que a metáfora do amor não se possa produzir? Que não haja substituição do *érômenos* pelo *érastès*? Que ele não se manifeste como *érastès*, no lugar onde havia o *érômenos*? É que Sócrates só pode recusar a isso porque, para ele, nada há que seja amável nele. Sua essência é este *ouden*, esse vazio, esse oco, e para empregar um termo que foi utilizado posteriormente na meditação neoplatônica e agostiniana, essa *kénôsis*, que representa a posição central de Sócrates (Lacan, 2010, p. 198).

Caso Sócrates cedesse à posição de amado, estaria concretizada a metáfora do amor, já que Alcibiades passou de amado a amante. Sócrates introduz a ignorância, o não-saber como vazio no centro do saber, justamente onde Alcibiades ama o suposto saber de Sócrates sobre o Agalma. É desse lugar de vazio que Sócrates responde, “eu não tenho o objeto que você supõe”, mostrando a Alcibiades que sua suposição é imaginária. Quando Sócrates se recusa à metáfora do amor, ao se negar a corresponder ao desejo de Alcibiades, ele aponta que o desejo só pode se manifestar pela falta, já que o desejo não tem objeto, nem significante. E quando Sócrates diz que Alcibiades está identificado com ele por amor a Agatão, ele assume que alguém é portador do Agalma. Para Lacan, com esse gesto Sócrates comete um ato, uma interpretação. Outro ponto relevante para Lacan é o fato de que a partir dessa cena se dá uma grande mudança: os discursos seguintes não são mais um elogio ao amor, os convidados passam a fazer elogios uns aos outros, caracterizando a passagem da metáfora do amor:

Disse a vocês: a partir da entrada de Alcibiades, não é mais do amor que se vai tratar de fazer o elogio, mas sim de um outro, designado pela ordem. O importante da mudança é o seguinte: o que vai estar em causa é fazer o

elogio, *épaïnos*, do outro, e é precisamente nesse ponto, quanto ao diálogo, que reside a passagem da metáfora. O elogio do outro não substitui o elogio do amor, mas o próprio amor, e isso desde logo (Lacan, 2010, p. 192).

Dessa forma, resta configurada a questão em que Lacan se baseia para explicar a transferência. Para ele, Alcibíades cria a metáfora ao falar para um terceiro que, o tempo todo, estava observando: Agatão. Um deslocamento acontece a partir do discurso de Diotima, pois ela fala para um Outro. Outro que é colocado como o Bem supremo. E Alcibíades, ao chegar, gera uma situação tríplice.

Desse modo, no par analista/analisante, para se manter em harmonia com a dialética amado/amante, o sujeito da falta, o amante, é o analisante. Ou seja, é aquele que tem a falta e que encontra na significação do amor endereçado ao objeto amado a possível solução para seus enigmas. O objeto amado pode encontrar no analista seu suporte, o qual é e não é como Sócrates. Há uma consonância com a posição de Sócrates, uma vez que o analista sabe não ter o objeto que o analisante supõe que ele tem. Entretanto, diferente de Sócrates, que supõe que Agatão tem o Agalma, o analista sabe que o objeto não se encontra em lugar algum. O lugar do analista é no vazio, é no saber sem objeto, é na causa do desejo, mesmo que ele saiba algumas coisas, e é a partir daí que ele vai conduzir o processo e levar o analisante ao encontro do saber que não se sabe, do lugar da falta-a-ser. O analisante procura o saber da ciência e o analista responde que para o sujeito do inconsciente o saber não é o mesmo saber da ciência, é um saber que não se sabe, um saber centrado no não-saber. É o saber estruturado do sujeito, enquanto linguagem, que vai produzir uma significação como verdade, mesmo que incompleta. E é exatamente desse ponto de não saber que o sujeito vai questionar o analista como sujeito suposto saber. Contudo, o analista não responde desse lugar e o analisante descobre que não há nada, apenas um vazio.

A procura pelo processo de análise acontece, em certo plano, porque o sujeito acredita que o analista é capaz de nomear o objeto causa do seu desejo. Isto é, o saber do analista é convocado para nomear o objeto que completaria a falta no Outro. Por sua vez, o analista faz-se de semblante do objeto causa para responder, por meio do seu desejo, na inflexibilidade da contratransferência, pois o desejo do analista faz resistência à associação livre e censura a parceria com o gozo inscrito na repetição. O silêncio do analista expressa seu desejo, de modo a ecoar na cadeia de significantes. O que é suposto ao analista é indizível, não há palavra que dê conta, pois não há o que nomear. O analista, com seu silêncio, mostra ao analisante a subordinação do seu desejo ao desejo do Outro. O analisante entende, assim, que no lugar onde seu enigma se manifesta, onde ele grita por um saber, só há silêncio.

Esse processo é importante para que o analisante, perante a estagnação da dialética do desejo, encontre a sua falta-a-ser e se pergunte: quem sou eu? Surge, daí, o amor como significação ao vazio, o amor endereçado ao analista tanto como objeto, como o amor pelo saber que o analisante supõe que o analista tem sobre suas questões. Um amor que não carece ser interpretado, posto que é uma interpretação do sujeito, em que se enleia o não-saber, o amor e o saber, ou seja, o enigma-amor-saber.

E o que mais faz o analista para responder à demanda representada pela trilogia enigma/amor/saber a que se dá o nome de “a transferência”? O analista, por meio do desejo/saber/verdade, sustenta no semblante o vazio, sabendo que não se sabe tudo, mas pode fazer de conta que sabe. Essa é a direção do processo de análise, essa é a conduta do analista que tem como finalidade levar o analisante à sua verdade que o saber não sabe. O analisante entende que o lugar ocupado pelo analista é de causa do seu desejo, mas que fundamentalmente é o nada. Ou seja, o analisante supôs que havia um saber no analista, mas, na verdade, o que existe é um não-saber, um silêncio.

O amor de transferência também pode surgir como uma significação que preenche o lugar do Outro de onde o saber não vem, apesar de o sujeito pensar que sempre está lá. É a certeza de que o Outro sabe que leva um sujeito a procurar uma análise: o analisante pretende que o analista lhe diga o que o Outro não quis lhe revelar. O sujeito recusa a ideia de que o Outro não saiba, ou seja, que há falta no Outro. Cabe, portanto, ao analista, por meio do seu desejo, sustentar esse semblante de saber, a fim de que o sujeito amante do saber suporte encontrar a falta no lugar do sujeito suposto saber. Exatamente aí, onde se imaginava o cientista do inconsciente, o que o analisante encontra é o silêncio; silêncio como falta, isto é, a percepção de que desejo é falta.

Dessa forma, o analista como sujeito suposto saber preencherá o lugar do objeto causa do desejo e o seu desejo será o suporte para a transferência, para o amor endereçado ao saber. Ao analista, semelhante ao que Sócrates fez com Alcibíades, cabe, portanto, a dura tarefa de revelar ao analisante seu engano, o equívoco que sustentou o par analista/analisante, ao deixar cair o sujeito suposto saber para surgir o que ele sempre foi: nada.

5 A ANÁLISE DA TRANSFERÊNCIA DO PONTO DE VISTA DA PSICANÁLISE E DO PONTO DE VISTA DA FENOMENOLOGIA

A crítica à Ciência Moderna surge no fim do século XIX, com autores como Nietzsche, Bergson, Bachelard, entre outros. Husserl, influenciado pelos pensamentos de Platão, Descartes e, principalmente Brentano, começa a refletir sobre suas inquietações acerca da garantia da fundamentação segura do conhecimento e entra nessa discussão no sentido de refundar a ciência de forma a escapar dessa crítica, dando origem à Fenomenologia. Para ele, era necessário haver prerrogativas que trouxessem conhecimento do homem que se apresenta a nós tal como ele realmente é. Husserl queria compreender como o mundo real, em sua temporalidade, em sua consistência intersubjetiva, em sua objetividade se constitui em nossa consciência e como é passar da atitude natural para a atitude filosófica. Essas não eram as únicas observações de Husserl, mas eram as principais feitas a Kant e a Descartes. Husserl entendia que Kant e Descartes não foram radicais o suficiente e não excluíram a questão da realidade transcendente, que para ele é exterior ao campo da filosofia rigorosa. Essa questão se tornou importante e Husserl se sentiu obrigado a dar respostas nesse sentido. Conforme Sá (2005), Husserl propõe o pensamento crítico à filosofia que “para que algo seja admitido, exige-se que se mostre com toda sua evidência” e coloca a questão: como é possível que o sujeito cognoscente alcance, com certeza e evidência, uma realidade que lhe é exterior? Os atos através dos quais a consciência dos sujeitos visa um objeto, as *noeses*, no nível transcendental, criam os significados dos objetos visados, os *noemas*, como puras idealidades ou significações, pois as *noeses* empíricas mostram-se passivas¹¹, ao apresentarem uma significação preexistente. É um momento sensível, trata-se da passividade, de uma síntese passiva, uma vez que as informações chegam desorganizadas. Isso é uma pressuposição kantiana: a realidade sensível se apresentaria como um “caos”, “uma rapsódia de sensações”. É justamente o que Husserl vai descobrir que é dificilmente sustentável, se quisermos evitar a arbitrariedade das constituições objetivas.

No nível do percebido ou do sentido simples, do contato sensível com o mundo, não há intervenção da intencionalidade constituinte; ela se apresenta aí como simplesmente recebendo um conteúdo e, no máximo, organizando tal conteúdo. Entretanto, ela já é intencionalidade, que prepara para a objetivação. Essa passividade, das *noeses*, já orienta a consciência para o objeto e produz uma relação pré-objetiva, a qual inclui certos laços afetivos e valorativos. No caso da nossa pesquisa é de fundamental importância para a

¹¹ Passiva, na obra de Husserl, equivale a inconsciente.

compreensão do fenômeno da transferência. Já as *noeses* transcendentais são ativas, constituídas pelos raios intencionais e formadoras das próprias significações ideais.

A reflexão fenomenológica nasce da correspondência de cada *cogito* com seu *cogitatum*, que nunca se apresenta como objeto isolado, mas que deve ser concebido como objeto em seu mundo, o que implica dizer que olhar para a própria evidência transcendental e não tentar definir o sujeito nem o objeto, permite que se perceba a consciência como o próprio sujeito. Husserl afirmava que tudo que é espaço-temporal é, na medida da vivência, o que é percebido, lembrado, valorizado, desejado.

As Ciências Naturais tomavam as coisas como existentes em si mesmas, independente da relação com a consciência, o que quer dizer que o conhecimento que os sujeitos produzem dos objetos se dá a partir de uma existência que é dada *a priori* e não considera que há um modo de se relacionar entre eles. Contrária a essa fundamentação surge a Fenomenologia, que nasce a partir de uma interrogação, feita por Husserl, dos conceitos matemáticos. Ele propõe uma nova forma de pensar e entender o homem e o mundo que não seja pela referência da causalidade, ou seja, que entenda que é possível produzir e desenvolver conhecimento apenas a partir das representações internas dos objetos. Após se encontrar com Brentano, Husserl debruça-se à análise de uma psicologia descritiva dos atos constituintes dos objetos matemáticos, suscitando uma nova concepção da subjetividade. Husserl foi contrário ao psicologismo e postulava que seu pensamento não era uma introdução às ciências humanas, mas uma teoria completa do conhecimento, envolvendo todo tipo de objetividade e subjetividade. Uma ciência *a priori* da consciência em geral. O que ele pretendia definir não era somente o objeto das ciências, mas também o sujeito e suas vivências, suas *noeses*, o que qualifica os objetos.

O significado fundamental é dado quando Husserl percebe que a consciência pertence antes de tudo ao mundo da vida, e que os significados são determinados, para os objetos mundanos, pela maneira como os conhecemos, que depende do sentido vital que eles têm para nós. A mente é mais que uma ferramenta para Husserl, já que ela implica a inserção do sujeito no mundo de forma passiva, ela define o campo da utilidade, no qual ferramentas são possíveis.

A Fenomenologia é uma ciência *a priori*, da esfera imaginária, que não implica na experiência transcendente, pois basta criar um conteúdo imanente. A experiência interna é efetiva, ela só não diz nada sobre as transcendências, isso é a razão da *Epoché* e da redução fenomenológica. Constituindo-se, portanto, em uma meditação lógica que não pode superar as incertezas da lógica pela via de uma metodologia em que a incerteza seja excluída. A

incerteza é excluída por causa do estatuto específico do imanente: é o absolutamente evidente. Mesmo que o mundo transcendente não exista, o imanente continua dado. A meditação é fenomenológica, e o fenômeno é a vivência, na qual são dados os *noeses* e os *noemas*, ou melhor, a correlação noético-noemática. A Fenomenologia é contínua e pretende meditar sobre o conhecimento, o conhecimento do conhecimento, colocando, primeiramente, entre parênteses todos os conhecimentos que não foram validados no crivo da Fenomenologia ou da evidência absoluta da consciência interna. Eles não desaparecem. A cultura, a história, o saber permanecem, mas como horizonte não validado, como problema.

O pensamento filosófico proposto por Husserl entende que não existe objeto ou sujeito sozinho, pois há uma experiência de relação entre ambos que se revela, se torna evidente, caracterizando o “fenômeno” e definindo o quadro da evidência. Não há como conceber que um objeto exista em si: existe sempre um objeto representado para uma consciência, implicando que as percepções são relações do sujeito com aquilo que lhe aparece, o que quer dizer que toda consciência é intencional, é a essência da consciência. Deste modo, não é possível pensar que a consciência é uma instância vazia.

A quebra da dicotomia sujeito-objeto sugerida por Husserl é movida pela tentativa de conhecer o que existe conforme ele se apresenta à consciência. Mesmo que o fenômeno seja real ou imaginário, a sua observação e descrição são fundamentais, pois o que importa é o retorno às coisas mesmas que se dão de forma evidente na relação intencional entre o sujeito e o mundo, contrapondo-se à ideia de objeto cognoscível e sujeito cognoscente, sujeito e objeto se tornam polos da relação.

O fenômeno, palavra de origem grega - *phainomenom* - significa aquilo que aparece, que vem à luz, que se mostra. O método fenomenológico é uma atitude específica para compreender aquilo que aparece na consciência. Consiste em passar da atitude “ingênua” ou “natural” para a atitude “científica” ou fenomenológica, pois o sujeito não existe em si e separado, é sempre consciência-de-algo, bem como o objeto não existe em si e apenas em relação com algo. O objeto é objeto-de-consciência.

Logo, se Husserl diz que a atitude filosófica deve ser aquela que se volta para o que se revela em toda a sua evidência, estamos diante de uma atitude que se volta para os fenômenos, o que implica dizer que intuição, ideação, intenção são momentos solidários do conhecimento. Então, se a Fenomenologia aparece como crítica à metodologia das Ciências Naturais, estamos na presença de uma filosofia que, em sua constituição e epistemologia, vai remontar o lugar de verdade e realidade e se o fenômeno é o que se revela para nós, o que se revela é o real, mas não, necessariamente, a verdade. Conforme Heidegger:

os fenômenos constituem, pois, a totalidade do que está à luz do dia ou se pode por à luz (...) a totalidade de tudo o que é. Ora, o ente pode se mostrar por si mesmo de várias maneiras, segundo sua via e modo de acesso. Há até a possibilidade de o ente mostrar-se como aquilo que, em si mesmo, ele *não é* (Heidegger, 1989, p. 67).

Portanto, para Heidegger, o fenômeno se constitui na totalidade daquilo que se pode ver, que está claro e, dessa forma, coincide com o real. No entanto, aquilo que se revela para cada sujeito, dado a subjetividade de cada um, pode não corresponder ao que de fato é.

Ainda sobre o fenômeno e considerando que, em nossa pesquisa, recorreremos aos conceitos da Psicanálise e da Fenomenologia, é importante apontar que, apesar de parecer serem dois pensamentos antagônicos, há uma aproximação teórica. Não encontramos nenhum texto específico de Merleau-Ponty sobre a Psicanálise, mas há indícios e referências dispersos em sua obra. Em um de seus últimos escritos, ele diz:

O acordo da fenomenologia e da psicanálise não deve ser compreendido como se “fenômeno” dissesse de maneira clara aquilo que a psicanálise havia dito confusamente. É, ao contrário, porque ela subentende ou desvela ao seu extremo – pelo seu conteúdo latente ou seu inconsciente –, que a fenomenologia está em consonância com a psicanálise (Merleau-Ponty, 1951-1961, p. 283).

Merleau-Ponty compreende que a Psicanálise e a Fenomenologia são consonantes, não porque estejam em total acordo teórico, mas por se orientarem na direção da mesma latência. O que significa que há algo em comum, uma dimensão mais intensa, uma dimensão inconsciente, entendida como o campo de convergência entre as duas.

Conclui-se que a Fenomenologia, de acordo com Husserl, é a descrição da estrutura específica do fluxo imanente de vivências que constitui a consciência. Em outras palavras, ela se organiza a partir dessa descrição, mas não é mera descrição, vai além e se elabora como uma teoria da intencionalidade, da consciência e do mundo, por meio da observação dos fenômenos. O fluxo, como estrutura da consciência, como circunstância da possibilidade de conhecimento, se faz enquanto consciência transcendental, compondo as significações, já que conhecer se traduz puramente como apreender ou formar os significados naturais, ideais, afetivos, volitivos, avaliativos, etc.

A consciência, para preencher o vazio, fundamenta-se através da compreensão do que é dado, do que é sentido pelo sujeito, por meio da orientação intencional. É por meio da intencionalidade, preenchida pelo transcendente que ela constitui ao mesmo tempo, que se formam os objetos da consciência, os *cogitata* do *cogito*. A intencionalidade é a relação que

estrutura o campo da experiência, ou seja, é o que na imanência se mostra como transcendência. Conforme Husserl:

A típica mais universal, na qual todo particular está encerrado como forma, será designada mediante o nosso esquema universal: *ego-cogito-cogitatum*. Relacionam-se a ela as descrições mais universais que tentamos a respeito da intencionalidade da síntese que lhe pertence. O objeto intencional encontrado no lado do *cogitatum* representa, na particularização e na descrição dessa típica – e o faz a partir de razões facilmente compreensíveis –, o papel de fio-condutor transcendental para a inauguração (*Erschließung*) da multiplicidade típica de *cogitationes* que trazem em si, na medida da consciência, o objeto enquanto aquele mesmo presumido (Husserl, 2019, p. 77).

O mundo é poroso, horizontal. Nós nos percebemos de forma incompleta em um mundo indeterminado. Não há nada antes da experiência, a não ser a mente, consoante a Leibniz (1996, p. 9) “*Nihil est in intellectu quod non prius fuerit in sensu, nisi ipse intellectus*” (Nada está no intelecto que não estivesse antes nos sentidos, a não ser o próprio intelecto). O Eu, centro em torno do qual se organizam as relações com os objetos, é o fundamento transcendental do conhecimento. Na experiência efetiva o objeto apresenta infinitas possibilidades e a certeza apodítica da experiência transcendental capta o Eu sou transcendental, implicando um horizonte aberto e indefinido. Assim, o conhecimento é um fundamento da ordem do transcendental, que libera uma experiência nova e infinita na imanência. Dentro da esfera imanente podemos captar a experiência transcendental como se estivesse na imanência, pois a relação que temos com o Real, mesmo sem conhecê-lo, é independente da temporalidade e única. Decorre, então, que todos os modos intencionais, percepção, retenção, lembrança, memória e projeção, são ficção pura, já que o Real é inapreensível.

Husserl apresenta a estrutura da consciência como intencionalidade, um conceito que teve como influência as ideias de Brentano. A intencionalidade, conforme Brentano, é uma característica psíquica, é a relação com um objeto, pois relacionar-se ou orientar-se pertence à subjetividade, não acontece do mero encontro de um corpo com o outro, pois, se assim fosse, os atos psíquicos permaneceriam eles mesmos quando a coisa visada é irreal, havendo um engano da percepção. O que significa dizer que Brentano considerava os atos mentais nesse processo, relacionando os objetos exteriores com os conteúdos da consciência, através de mecanismos estritamente mentais e por meio dos quais se pode descrever as relações com os objetos existentes, pela natureza da relação e pelos modos de existência. A consciência não era considerada apenas por sua estrutura e conteúdo, mais que isso, era tida como substrato

sintético de representações, sensações, imagens, lembranças, vivenciando todos os fenômenos psíquicos e intencionais. Brentano, quando se propôs a pensar um novo método de conhecimento do psiquismo, destacou principalmente os fenômenos psíquicos, os quais comportam uma intencionalidade, a visada de um objeto, que podem ser percebidos constituindo, conforme o modo de percepção que temos, o conhecimento fundamental. A intencionalidade, em Brentano, se caracteriza pela in-existência intencional do objeto, o que não significa dizer que o objeto não exista, mas que sua existência está limitada dentro da intenção, ou seja, o objeto existe como representação dentro do sujeito que é intencionalmente direcionado para o fenômeno psíquico:

Todo e qualquer fenômeno psíquico, é caracterizado pelo que os escolásticos da Idade Média denominavam como inexistência intencional (ou também mental) de um objeto e que nós [...] poderíamos denominar como a referência a um conteúdo, a direção para um objeto (pelo qual não se deve entender uma realidade) ou para objetividade imanente. Todo e qualquer fenômeno psíquico contém em si qualquer coisa como objeto, se bem que cada um a seu modo (Brentano *apud* Husserl, 2012, p. 315).

Embora não tenha deixado de lado o postulado de Brentano, a consciência como consciência de algo; isto é, a própria intencionalidade, Husserl desenvolve seu próprio conceito fenomenológico de consciência. Em *Investigações Lógicas* (2012), um dos significados que ele apresenta para conceituar a consciência é a vivência intencional. De outro modo, Husserl define a consciência como unidade de vivências, a totalidade de atos intencionais de significação, o que quer dizer que toda consciência é intencional, pois sempre se dirige para algo. A consciência é consciência de um objeto intencional visado: “todos os vividos que têm em comum essas propriedades eidéticas também se chamam ‘vividos intencionais’, uma vez que são consciência de algo, eles são ditos ‘intencionalmente referidos’ a esse algo” (Husserl, 2006, p. 89). No entanto, o filósofo rejeita a ideia de analisar a consciência como um conceito de intencionalidade psíquica e adota o aspecto transcendental, a partir do princípio da correlação entre a consciência e o mundo vivido e acrescenta a necessidade de a visada de um objeto em sua atitude natural ser ultrapassada, pois essa atitude não é filosófica e não leva ao conhecimento verdadeiro. Assim, por meio da correspondência transcendental da consciência com o mundo, por meio dos gestos fenomenológicos que liberam o acesso à região consciente, Husserl indica um retorno às coisas mesmas.

Os gestos fenomenológicos são uma práxis, uma forma de estar e ser-no-mundo agindo, envolvido entre as coisas e com elas no dia a dia. Conforme Heidegger, faz-se necessário desviar a atenção do sujeito ôntico e focar no ato comportamental, através do qual o *Dasein* se faz o “ser aí”, em um mundo em gestação e exercício. Na prática diária, o *Dasein* é todo ele, de forma uníssona, um ente aberto exposto ao mundo e que acolhe o ser de tudo que vem ao seu encontro. Não importa de que forma as coisas cheguem, todas são aceitas e tratadas como tal coisa, em idêntica unidade de ação. O gesto fenomenológico abre o mundo e faz do *Dasein* o “aí” do ser, seja como *Dasein*, seja como tudo que não é *Dasein*, pois o gesto pode ser fazer algo presente pragmaticamente ou teoricamente como objeto do olhar noético, que o converte em conceito. Para a nossa pesquisa e como a transferência se constitui por processos inconscientes, mesmo sem a mediação da palavra, o gesto se faz presente.

As relações intersubjetivas, em nossa pesquisa a transferência, são fenômenos. Analista e analisante ou professor e aluno, em coautoria, escrevem uma história, composta pelas próprias nuances dos modos de experimentação dos protagonistas e dos modos de experimentação dos personagens envolvidos com os fenômenos. Ambos os sujeitos envolvidos são afetados, afetam-se mutuamente, e é esta especificidade que talvez possa confirmar o que é mais instigante nesse processo de pesquisa.

O envolvimento direto do analista e do professor nesse fenômeno, a transferência, pode comprometer, em partes, a análise dos fenômenos, pois o analista conhece, e pode ser que o professor também, as teorias de Freud e Lacan e sabe como se utilizar delas para chegar ao seu propósito. Entretanto, a opção de analisar essas relações é intencional.

Por outro lado, o envolvimento, aos olhos da Fenomenologia, não é um problema, dado que o gesto inaugural é justamente a Epoché, que tira o sujeito de suas crenças e conhecimento prévio. É exatamente essa a intenção: suspensão dos juízos por parte do observador. Se houver um conhecimento da transferência por parte do professor, isso entra em linha de conta como dado para a análise. É preciso pontuar, ainda, que em uma pesquisa pautada na observação não há evidência perfeita, absoluta, pois “[...] a coisa em si, eu não posso conhecê-la, eu vejo o fenômeno” (Kant, 1781/2015). Na imanência, enquanto objetos intencionais, eles são dados de forma adequada. Ou seja, quando o objeto é o fenômeno no sentido fenomenológico, a própria aparição, então ele é dado de forma autêntica e adequada. No entanto, se quisermos atingi-los na transcendência, então serão apresentados de forma inadequada, já que parte do conteúdo não é dado de forma evidente. Logo, os objetos transcendentais são apresentados na imanência de forma inadequada, assim como a ideia pura, formal, que é transcendental, se manifesta na imanência como representação de forma

adequada, ainda que possa ser incompleta.. Não são simples imagens, mas os suportes imanentes para a intencionalidade, que visa as transcendências, porém sem tê-las propriamente. Por isso, na representação efetiva, na aparição do objeto para a consciência, o objeto é preso no fluxo temporal da percepção e na sua estrutura horizontal e não tem limites claros. Logo, a evidência sobre a sua realidade transcendente não é absoluta, é imperfeita, pois o que se vê não é o objeto em si, mas sim sua representação. Se por um lado o objeto transcendente não é dado de forma adequada na vivência, por outro lado a própria vivência, que é imanente, é dada de forma adequada e absoluta.

A experiência como ser-no-mundo que passa para pesquisador-do-mundo, permite a reflexão sobre a própria experiência e as relações com os outros sujeitos, o que leva a uma reflexão sobre o que aparece no mundo-da-vida. Para a Fenomenologia, estas experiências se tornam guias para nossa reflexão e atitude, já que toda consciência é consciência de alguma coisa, é consciência do mundo e é voltada intencionalmente para o objeto:

Desta maneira, na consciência desperta eu sempre me encontro referido a um único e mesmo mundo, sem jamais poder modificar isso, embora este mundo varie em seu conteúdo. Ele continua sempre a estar “disponível” para mim, e eu mesmo sou membro dele. Este mundo, além disso, não está para mim aí como um mero mundo de coisas, mas, em igual imediatez como mundo de valores, como mundo de bens, como mundo prático (Husserl, 2006, p. 75).

Para que a análise dos fenômenos nessa relação intersubjetiva específica possa chegar o mais próximo possível do fenômeno em si, devemos nos manter rigorosamente afastados de pré-definições, de pré-concepções que nos digam que algo é, deve ser ou será; o que se deve fazer é, seguindo o rigor da disciplina fenomenológica, elaborar juízos sobre conteúdos dados de forma clara e imanente, sem pré-julgar uma realidade ou idealidade transcendente, que seria causa do fenômeno observado: “As teorias entram em nossa esfera apenas como fatos de nosso mundo circundante, não como unidades de validade, efetivas ou supostas” (Husserl, 2006, p. 77). Assim, esse modo de análise introduz o pensamento fenomenológico e propõe o uso da *Epoché*.

A *Epoché* é uma atitude que se caracteriza pela abertura da consciência à experiência, é a suspensão do juízo. A *Epoché* suspende os juízos para que eles apareçam como intencionalidade. Ela revela, assim, o conteúdo imanente como o verdadeiro conteúdo da consciência, sobre o qual a consciência tece seus raios intencionais. O objeto intencional, quanto a ele, é transcendente. Ele é constituído pela intencionalidade, mas não aparece em si como fenômeno. Ele é o sentido unitário de todas as suas aparições dentro da vivência ou da

representação. Deste modo, o fenômeno puramente imanente pode ser analisado. Somente após, as relações podem ser percebidas assim como elas realmente são, sem intervenção dos nossos pressupostos. Husserl assegura que é preciso “tirar de circuito”, “por entre parênteses” nossa atitude natural, que não é científica:

Tiro, pois, de circuito todas as ciências que se referem a esse mundo natural, por mais firmemente estabelecidas que sejam para mim, por mais que as admire, por mínimas que sejam as objeções que pense lhes fazer: eu não faço absolutamente uso de suas validades. Não me aproprio de uma única proposição sequer delas, mesmo que de inteira evidência, nenhuma é aceita por mim, nenhuma me fornece um alicerce – enquanto, note-se bem, for entendida tal como nessas ciências, como uma verdade sobre realidades deste mundo. Só posso admiti-la depois de lhe conferir parênteses. Quer dizer: somente na consciência modificante que tira o juízo de circuito, logo, justamente não da maneira em que é proposição na ciência, uma proposição que tem pretensão à validade, e cuja validade eu reconheço e utilizo (Husserl, 2006, p. 78, 79, 81).

Husserl propõe que “voltemos às coisas mesmas”, que uma redução seja promovida, não no sentido próprio, mas de recondução ao sentido fundante, à essência. Ainda segundo ele, a consciência é o fundamento do homem, todos os atos humanos são intencionais. A Fenomenologia propõe a análise das essências, entendidas como ideias ou significação, como o sentido dos elementos constitutivos da experiência.

Mas o que se revela? O que aparece para nós?

Os fenômenos trazem em si elementos suficientes para a sua compreensão. Cabe ao pesquisador um olhar atento para o que se mostra diante dele, buscando entender o que é que se mostra e como se mostra. Como o fenômeno se mostra à consciência que intenciona, que escolhe, que percebe, que deseja e que produz? Husserl utiliza os termos *noema* – o que se conhece – e *noeses* – o ato de conhecimento – para demonstrar a ligação e a inseparabilidade entre consciência e mundo, entre eu e o outro, entre a intenção e o objeto intencionado e é através do conhecimento da relação entre o pensar e o pensado que o fenômeno é compreendido. É preciso romper a relação ingênua com o mundo para entender o mundo como fenômeno, para analisar o mundo de forma neutra. As intencionalidades fundamentais estarão presentes, de forma ingênua, nos juízos valorativos e objetivantes que terão lugar sobre seu fundamento e o objeto constituído vai herdar características da relação intencional originária. Logo, se em uma transferência, que é uma vivência afetiva na relação com outrem, tiver uma valoração original negativa, o “objeto”, o Outro encarnado na figura do professor,

será julgado como ruim. Ao contrário, se esse fenômeno apresentar uma valoração positiva, será tratado como bom, o que pode impactar diretamente nos processos educacionais.

Todavia, o caminho de uma pós-graduação é construído no cotidiano, em uma trajetória que não é linear e que é atravessada por acontecimentos que dão pistas e oferecem reflexões à pesquisadora:

A caminhada afirma, lança suspeita, arrisca, transgride, respeita etc., as trajetórias que ‘fala’. Todas as modalidades entram aí em jogo, mudando a cada passo, e repartidas em proporções, em sucessões, e com intensidades que variam conforme os momentos, os percursos, os caminhantes (Certeau, 2004, p. 179).

Trata-se de um caminho livre, solto. E a pesquisadora vai delineando sua trajetória conforme os fenômenos aparecem e segundo seus conhecimentos prévios e os objetos (sujeitos) que se mostram. Tomemos emprestado um pensamento de Coli:

O romance policial não conta uma história. Ele não segue a ordem dos acontecimentos, mas sim a ordem da descoberta dos mistérios.(...) O que é mais fascinante não é tanto a descoberta do culpado, mas a descoberta da descoberta, isto é, o fato de conhecer os procedimentos que permitiram a elucidação do mistério (Coli, 1997, p. 27).

Por analogia, foi o que aconteceu com a pesquisadora: a trajetória acadêmica e a leitura e estudo de vários textos levaram a situações instigantes e, conseqüentemente, à vontade de elucidar os fenômenos. O mais fascinante é a descoberta da descoberta. Ou seja, descobrir, desvelar o que aparece na relação entre os sujeitos.

Nossa pesquisa toma emprestado o conceito de transferência tal como foi revelado pela Psicanálise. No entanto, como analisaremos aqui a transferência que pode ou não acontecer em um ambiente de sala de aula, alguns pontos precisam ser discutidos. Em um *setting analítico* há a presença de duas pessoas. Em uma sala de aula, um sujeito ocupa o lugar de professor e outros tantos que estão na posição de alunos, o que implica uma constituição de relações intersubjetivas diferente do processo analítico. Em sala de aula não há uma relação entre adultos, não há as demandas típicas da clínica. A maneira como os alunos forjam o objeto produz uma hierarquia: o sujeito aluno espera do professor certo cuidado. Prevalece, portanto, uma relação assimétrica, em que o aluno tende a fazer de si uma imagem de sujeito em construção, fragilizado.

Retomemos o conceito de transferência para a Psicanálise. Jean-Michel Vives, em *O Teatro do Inconsciente* (2022), defende a tese de que "[...] a transferência põe em cena uma

relação singular, que cria um espaço de ficção em que o analisando representa um papel, sem saber o que faz, em uma peça já escrita". Para o autor, a transferência, por redundar em ficção, se assemelha a uma encenação teatral. A transferência é o palco para que o inconsciente se manifeste. Na mesma clave, Freud, em coautoria com Breuer, referindo-se à paciente Anna O., anotou:

Essa garota de vitalidade intelectual transbordante levava, no seio da família de tendência puritana, uma vida extremamente monótona, que ela embelezava de um modo provavelmente decisivo para sua doença. Cultivava sistematicamente o devaneio, que denominava seu "teatro particular" (Freud, Breuer, 1895, p. 41).

Assim, cabe ao analista subir ao palco da transferência e convocar o analisante, mais precisamente seu inconsciente, a apresentar seu teatro particular. O analista é coautor deste *canevás*¹² e intervém para que algo possa se revelar:

[...] se articula à questão da transferência na medida em que esta precisa do palco transferencial para poder ser não apenas posta em cena [*mise en scène*], mas também, e sobretudo, interpretada de modo que, da repetição daquilo que fracassou, brote uma modalidade inédita de ser (Vives, 2022, p. 19).

Considerando que a transferência é o palco do inconsciente, se pode pensar de forma similar que a sala de aula também é uma peça de teatro. O professor, encarnado na figura do

¹² No século XVI, o *canevás* é, em teatro (e particularmente no âmbito da *Commedia dell'Arte*), uma sinopse geral esquematizando as linhas principais do enredo. Geralmente memorizado, por vezes redigido, o *canevás* especifica cada uma das fases narrativas do desenrolar do espetáculo, sem entrar em detalhes da atuação [*jeu*], das movimentações dos atores ou do conteúdo das réplicas. Seguindo sempre as etapas do *canevás*, cabe aos atores, portanto, a tarefa de preencher as lacunas com um texto improvisado. Desse modo, o jogo de cena [*jeu*] varia a cada representação, ao passo que o *canevás* permanece estável. Nossa hipótese é que o *canevás* ocupa, no teatro, o lugar da fantasia inconsciente em psicanálise. Como afirma Lacan, em 1967, "O valor da psicanálise está em operar sobre a fantasia. O grau de seu sucesso demonstrou que aí se julga a forma que assujeita como neurose, perverso ou psicose. Donde se afirma, atentando unicamente para isso, que a fantasia constitui o enquadre da realidade: isso é aí evidente! E seria também impossível de deslocar, não fosse a margem deixada pela possibilidade de exteriorização do objeto a". LACAN, Jacques. (1967) "Alocução sobre as psicoses da criança". In: *Outros escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003, p. 364. [NdA]. [Nota do tradutor: No *Dicionário de teatro*, de Patrice Pavis, há uma entrada para "*canevas*" e a seguinte elucidação: "*Canevas* vem do francês arcaico *chenevas*, tela grossa de cânhamo" e, mais adiante, "*o canevas* é o resumo (o roteiro) de uma peça para improvisações dos atores etc.". PAVIS, Patrice. *Dicionário de teatro*. Tradução sob direção de J. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. São Paulo: Perspectiva, 2008, p. 38. Segundo o dicionário Oxford, da ferramenta de pesquisa da Google, o substantivo "*canevás*" consta dicionarizado e designa um pano grosso para fazer velas, a talagarça de tapeçaria, um bosquejo ou esboço, entre outras coisas. Optamos aqui por utilizar esta forma: "*canevás*".]

grande Outro¹³, é o expoente do saber, o representante que acena com o conhecimento e, portanto, o coautor que convida o aluno para subir ao palco. O aluno precisa do Outro, dessa representação fictícia e imaginária, mas não falsa, para atender às demandas da consciência, que cria objetos de representação involuntariamente. Tal representação é composta por disciplina e professor, correlacionados, de modo a possibilitar o preenchimento da significação. O professor deve usar da função que lhe é atribuída para investir afetivamente na relação e, diferentemente do analista, assumir o lugar de sujeito suposto saber.

Partindo do pressuposto acima, encontramos na Fenomenologia um método possível para a análise do fenômeno da transferência em sala de aula. Há nela outro pressuposto filosófico para nossas inquietações, especialmente a partir da concepção husserliana, segundo a qual o mundo passa por ir à coisa mesma, isto é: retornar ao fenômeno, voltar ao mundo da vivência, onde está o objeto da pesquisa.

Neste breve estudo sobre a transferência psicanalítica e a transferência fenomenológica, compreendemos que não há ato ou relação alguma no mundo que não seja intencional, que em cada ato há intencionalidade e que intencional não significa voluntário. Outro ponto a ser analisado são as camadas inferiores, em que aparecem as volições, os sentimentos e as valorações.

A transferência, importante fenômeno descoberto por Freud e principal dispositivo para o acontecimento do processo de análise, é caracterizada pela tentativa de desvelar a origem dos sintomas, é a decomposição que pode levar ao retorno dos elementos constituintes da estrutura de um sujeito e aos seus recalques. Heidegger, retoma o sentido proposto por Freud; no entanto, traz uma diferença entre análise e analítica. Para Heidegger o importante é o retorno à origem, mas sem a decomposição do fenômeno, ou seja, uma ação ôntica. Segundo o autor, o Ser é o conceito mais universal, pois está continuamente presente em nossa lida diária com o mundo, apesar de ser paralelamente obscuro e exigir, portanto, discussão e reflexão, visto que o entendimento do Ser dado pela metafísica se sedimentou. Heidegger se contrapõe à concepção de Ser da tradição filosófica ocidental, a qual entende o Ser como simplesmente dado, pressupondo um caráter de imutabilidade e de essência fixa que lhe atribuem uma imprescindibilidade restritiva do caráter relacional. Heidegger propõe uma nova forma de interrogar o Ser em seu sentido, de maneira a entender as coisas no cotidiano, de forma aberta e não padronizada. Assim, a questão do Ser traz duas dimensões: a ôntica,

¹³ al. *Andere* (der); esp. *otro*; fr. *Autre*; ing. *other*. Termo utilizado por Jacques Lacan para designar um lugar simbólico — o significante, a lei, a linguagem, o inconsciente, ou, ainda, Deus — que determina o sujeito, ora de maneira externa a ele, ora de maneira intra-subjetiva em sua relação com o desejo (Roudinesco e Plon, 1998, p. 558).

aquela que se refere ao horizonte de manifestação do ente e a ontológica, que diz respeito às possibilidades de ser de um ente. Na concepção ôntica o que se procura é compreender aquilo que se manifesta entre as possibilidades ontológicas do Ser e faz referência ao modo próprio como o ente se mostra, por isso a importância do retorno às coisas mesmas, ao fenômeno tal qual ele se mostra.

No livro *Ser e tempo*, de 1927, Heidegger, na tentativa de compreender o Ser, organizou um método que tem como fundamento uma filosofia sobre a existência humana, uma ontologia, reunindo pensamentos e estudos sobre a relação entre o *Dasein* e a temporalidade. Isso não significa que a organização em um método seja um conjunto de procedimentos, mais que isso é o desvelar “a maneira como o ente é tematizado” (Heidegger, 2005). O que quer dizer que a falta de uma teoria possibilita a compreensão e interpretação do existir de forma individualizada, respeitando a subjetividade de cada um, considerando um olhar que transcende as generalizações sobre os seres humanos.

Heidegger entende que o homem, um *Dasein*, um ente especial, é capaz de se questionar sobre sua existência, pois o modo de ser do homem inclui perguntar-se sobre si e o lugar onde nasce esse questionamento é o mundo, é o *Dasein*. Conforme Chauí:

Heidegger propõe distinguir duas palavras: ôntico e ontológico. Ôntico se refere à estrutura e à essência própria de um ente, aquilo que ele é em si mesmo, sua identidade, sua diferença em face de outros entes, suas relações com outros entes. Ontológico se refere ao estudo filosófico dos entes, à investigação dos conceitos que nos permitam conhecer e determinar pelo pensamento em que consistem as modalidades ônticas, quais os métodos adequados para o estudo de cada uma delas, quais as categorias que se aplicam a cada uma delas. Em resumo: ôntico diz respeito aos entes tomados como objetos de conhecimento (Chauí, 2009, p. 204).

A Fenomenologia é, então, “a condição ontológica de possibilidades das experiências humanas concretas nos diversos níveis e regiões de realização da existência” (Sá, 2005). O *Dasein*, ao englobar o humano, permite que se abra um questionamento em um lugar de possibilidades de ser, uma ideia de existência que é substancial e está muito além do que era proposto pelas ciências anteriores à Fenomenologia.

O *Dasein* é a relação homem-mundo, é o “ser-aí”, o “ser-no mundo”, o “ser-em”, o “ser-com”, que demonstra o caráter de abertura que o ser humano tem, estabelecendo uma relação de coexistência a partir da experiência, da vivência, e deixando para trás a relação objetual. Logo, para Heidegger, tudo que é conhecido acontece segundo o entendimento do homem e por isso não há como separar mundo e homem.

Seguindo essa lógica, Heidegger assinala mais uma característica do homem: a capacidade hermenêutica. É pela via da percepção e da interpretação, como uma trama de sentidos e significações próprias a cada sujeito, que a consciência vai se relacionar com o mundo. Na obra *Ser e tempo*, Heidegger funda o pensamento sobre o *Dasein*, isto é, uma ontologia, baseada no “retorno às coisas mesmas”, de Husserl, que trata o enigma do Ser a partir de seu sentido, utilizando uma abordagem hermenêutica, uma maneira de atingir o Ser, de revelá-lo através da linguagem, e não apenas a partir do que é o Ser.

É importante entendermos que a análise do fenômeno da transferência sem técnicas ou procedimentos pré-estabelecidos deve ser considerada, já que não há teorias capazes de definir o existir humano que carreguem explicações causais ou compreensões *a priori*. O método fenomenológico é um modo especial de olhar para o existir peculiar a cada sujeito, focalizado no fenômeno tal qual ele se apresenta. Nas relações intersubjetivas, tanto em um *setting analítico*, como em uma sala de aula o que se procura é “desvelar suas próprias possibilidades (analista ou alunos) e fortalecê-lo com o resguardo que lhe dê suficiente segurança, confiança e coragem para assumir o risco e as incertezas inerentes à sua condição de ser-aberto” (Cytrynowicz, 1997). A importância de falar sobre essas concepções é deixar claro como deve acontecer a análise da ocorrência da transferência para a Fenomenologia. Em outras palavras, uma apreciação do *Dasein* com suas possibilidades do Ser, mantendo a busca, o resgate e a manutenção da liberdade fundamental do existir humano. Falamos do ontológico da existência, mesmo que a manifestação seja ôntica, pois o que acontece na relação de transferência se dá a partir da maneira singular como cada sujeito expressa suas relações.

Assim, é importante que analista ou professor estejam atentos ao olhar fenomenológico, no sentido de que o importante é o que se “mostra”, se “revela” para o desvelamento da transferência e, em nosso caso, para os impactos positivos ou negativos nos processos educacionais. Outro ponto importante, também considerado pela Fenomenologia, é o necessário reconhecimento do professor de se retirar do lugar de totalidade do saber e assumir que não sabe, pois a aprendizagem acontece durante a relação intersubjetiva, no processo de desvelamento do sentido da experiência do aluno. Por consequência, a transferência vai se conectar diretamente com os aspectos ditos anteriormente, uma vez que a postura do professor irá inspirar o modo como as existências dos sujeitos envolvidos irão se relacionar.

Entretanto, o fenômeno nem sempre se mostra de forma evidente, pode estar oculto e necessita ser desvelado para ser compreendido. Em nosso caso, nesta pesquisa, o fenômeno é de “segunda mão”, pois analisaremos as nossas vivências para desvelar as vivências dos

alunos e professores. Teremos que usar de analogias e projeções para compreender o que se apresenta como “espetáculo”. As intencionalidades serão então visitadas em “segunda mão”. Isso cria uma tensão, mas não torna impossível a análise, pois todo *Dasein* tem os mesmos modos relacionais e intencionais. São logo reconhecíveis em outrem, mesmo que com certa prudência; o sujeito pode estar fingindo, por exemplo, ou com uma carga afetiva no observador pode influenciar o juízo, por isso uma *Epoché* bem controlada é necessária.

Heidegger chama de “compreensibilidade do ser-no-mundo” a possibilidade de se entender o ser pela via da rede de sentidos, das significações das palavras tais quais se articulam e não encerradas apenas em seus significados. A relação professor-aluno pode estar no campo das palavras, o que significa dizer não apenas nos momentos de fala, mas também no respeito pela escuta e pelo silêncio. Contudo, a transferência vai muito além, é justamente no nível aquém da palavra que ela se fundamenta. Para a Psicanálise, pela via do inconsciente, mas também pela via do afeto, principalmente pelo amor; não diferente, em uma perspectiva fenomenológica também pelo afeto. Acontece que o fenômeno transferencial nem sempre é tão fácil de ser percebido. Em muitos momentos, são nuances sutis e bem observadas que revelam sua ocorrência. Ao pensarmos, por exemplo, em um aluno que tem uma personalidade mais introvertida, que não costuma manifestar com clareza seus sentimentos, poderíamos imaginar que não há transferência, mas é por meio de um gesto delicado ou até mesmo mais hostil, gestos esses carregados de intencionalidade, que a evidência do fenômeno é percebida. Por isso, o entendimento fenomenológico da transferência é contrário à linguagem racional, àquela que demonstra apenas o aspecto denotativo da língua e que tenta espelhar a realidade. Apesar da linguagem e da fala estarem presentes, a representação da coisa dada depende da percepção de cada sujeito. Usar o recurso da *poiesis*, termo pensado por Heidegger, que significa desocultar, iluminar, trazer sentido, é fazer uso de uma linguagem poética que pode trazer à luz o sentido e ampliar a consciência para o desvelamento do conhecimento. Isso implica na busca de sentido que leva à verdade que liberta, uma verdade singular: a *Aletheia*. A *poiesis* traz uma peculiaridade para que o sujeito busque seu espaço de liberdade, uma vez que nessa linguagem ele se mostra aberto a possibilidades e pode ser a expressão de seu viver, o que pode ter como finalidade a transformação. Além disso, visto que a transferência pode ser a via de desvelamento e certificação da experiência, a linguagem pode ser um dos dispositivos facilitadores da aproximação e do estabelecimento das relações intersubjetivas.

Por fim, precisamos compreender o que significa dizer que há sempre uma intencionalidade, mesmo nas relações intersubjetivas, no processo transferencial. Um dos

temas principais da Fenomenologia é a vivência intencional pura e vista da perspectiva de sua essência, pois há o rompimento do olhar objetivante, dando lugar a uma metodologia eidética e de inibição à tese natural, uma análise reflexiva. O objeto é entendido como uma unidade de sentidos que é constituída pela consciência transcendental, uma consciência mundana e originária que é fonte da validação do ser e do sentido de todas as objetividades. A tese da intencionalidade constitutiva se desdobra exatamente daí: a característica eidética da consciência é a intencionalidade, já que temos sempre “consciência de algo”. Isso implica que percepção, valoração, desejo, angústia se referem a um objeto próprio e singular, pois perceber é perceber algo, julgar é julgar um estado de coisas, desejar é uma relação de desejo. Toda vivência com estas propriedades é, então, uma “vivência intencional”, há sempre uma intenção. Segundo Husserl (1984), o “visar” ou “intencionar” é um “elemento constitutivo integrante” da consciência e de seus elos intrínsecos e o “visado” ou “intencionado” é o transcendente que preenche a consciência.

Com intuito de destacar a constituição inerente à consciência, Husserl pontua a distinção entre os termos *reelle*, o real imanente, e *reale*, o real transcendente e inacessível, pois, conforme a pura essência, e daí a importância da diferenciação dos sentidos das palavras, a existência ou não de “algo” apontado na vivência intencional não importa. Esse “algo” pode ser fictício, imaginário, da ordem do inconsciente (se pensarmos na Psicanálise), pode ser um objeto efetivo ou um juízo sobre um estado de coisas. O que importa é a estrutura da vivência pura, uma vez que o “objeto transcendente” entra na vivência somente como objeto intencional, como *noema*, que tem sua essência imanente. Dessa forma, podemos pensar na intencionalidade presente no fenômeno da transferência, pois mesmo que esse processo inclua materiais inconscientes, o que importa são os raios intencionais que ele comporta.

Os raios intencionais alcançam seu objeto, tal qual os raios solares repousam sobre um objeto distinto em um ambiente escuro. Na trama da consciência, isso significa que, se de um lado temos vários raios que se entrelaçam ao mesmo tempo, do outro temos um ato que é marcado pela atenção: “Vivemos todos em simultâneo, mas ficamos, por assim dizer, absorvidos em um – neste” (Husserl, 1984). A atenção é, para o filósofo, o que permite diferenciar a vivência do “ser-vivenciado” e como objetividade intencional, ou seja, é pela via da atenção que um conteúdo da consciência, um tema imanente ou transcendente ou do mundo vivido se torna um objeto para a consciência. Como a intencionalidade é o que caracteriza a consciência, mesmo as atitudes subjacentes e inconscientes, as representações intuitivas ou não, as sensações e sentimentos, participam da tessitura da consciência.

Entendemos que há pontos convergentes entre a Psicanálise e a Fenomenologia. Para vislumbrarmos o terreno no qual tais semelhanças se instalam é importante entendermos as concepções de ciência noética, que é o movimento ativo e intencional de pensar um objeto, e ciência noemática, a que estuda o objeto estático pensado. Por meio dessa distinção, Husserl entende a intencionalidade da consciência como particularmente operante, pré-reflexiva e que transita entre puro fluxo e momentos reflexivos sobre o fluxo. O conjunto de significados operando sobre novas evidências da experiência é a percepção. Husserl, ao se voltar para a análise da linguagem e do fenômeno da representação, estabelece uma diferença entre intuição e *re-presentação*. A intuição, para ele, é ver ou perceber um objeto visível, enquanto a *re-presentação* é um tipo de ato diferente da consciência que nos é dado pela percepção. Ou seja, *re-presentar* é simplesmente intencional:

(...) tender, por meio de quaisquer conteúdos dados a consciência, em direção a outros conteúdos que não são dados, reenviar (*hindeuten*) a eles de uma maneira compreensiva; utilizar de uma maneira compreensiva aqueles como re-presentantes destes, e isso sem que se tenha um conhecimento conceitual da relação entre a representação e o objeto intencionado (Husserl, 1975, p. 143-144).

A diferença entre os dois vocábulos parece óbvia; no entanto é necessário entender como se dá o reenvio a outra coisa que não a percepção mesma, o advir do dado ao não-dado. Segundo Husserl, não são os elementos que diferenciam os objetos visados, de maneira oposta, o que deve acontecer é um modo diferente na recepção do que é percebido, no momento em que o conteúdo apreendido, como *re-presentação* psíquica de outra coisa que não ele mesmo. O que Husserl quer dizer é que há um ato subjetivo responsável pela doação de sentidos. Dessa forma, os conteúdos sensoriais dados e intermediados pela consciência podem ser levados a representações distintas. A esse modo de intencionalidade nomeou-se intencionalidade noética.

Merleau-Ponty faz uma crítica a essa formulação, pois se a consciência se mostra operante, não deixa de ter um caráter essencialmente do “eu penso”. O que o filósofo recusa é exatamente a exterioridade entre sensação, de um lado, e significação do outro. Para solucionar essa questão, Merleau-Ponty pensa um outro tipo de intencionalidade: aquela inscrita no fenômeno percebido, autônoma e livre do “eu penso”.

Husserl introduz, também, um novo e basilar conceito: o pensamento de que a percepção dos objetos espaciais acontece pelos perfis. Tal ideia é a origem do entendimento de objeto para a Fenomenologia. Então, ao se utilizar a atitude fenomenológica, a consciência

está voltada para as diferentes modalidades de manifestação das coisas e essas múltiplas modalidades, através das quais os objetos visados se apresentam à percepção, foram chamados *noemas*. Por conseguinte, mesmo que a percepção do que é visado não deixe de apresentar uma inadequação inerente ao modo de aparição dos perfis, é o reenvio inesgotável de um perfil a outros perfis que possibilita a apreensão do objeto tal qual ele é: um corpo. O que quer dizer que a percepção sempre é dada por perfis e o objeto será a síntese total desses perfis. Para Husserl (1942) “a coisa espacial se reduz a uma unidade intencional que por princípio não pode ser dada senão como uma unidade que liga essas múltiplas maneiras de aparecer.” É este sistema de reenvios intencionais, independente de qualquer “eu penso”, que será denominada de intencionalidade noemática e elogiada por Merleau-Ponty.

Merleau-Ponty resiste à intencionalidade noética pelo seu caráter cognitivo, isto é, uma intencionalidade que se orienta a partir de um sujeito que se pensa sujeito epistemológico. Para o existencialismo o que importa é a relação do homem com o mundo e estabelece dois conceitos: um que entende o homem como resultado das intervenções físicas e sociológicas e outro que compreende o homem como uma consciência que constitui o mundo. Merleau-Ponty não aceitou nem um, nem outro, pois, segundo ele, o homem deve ser visto em sua existência, no movimento pelo qual se inscreve no mundo: a “relação do sujeito e do objeto não é mais aquela *relação de conhecimento* (...), mas uma *relação de ser* (...), na qual, de uma maneira paradoxal, o sujeito *é* seu corpo, seu mundo e sua situação, e, de uma certa maneira, *se transforma*” (Merleau-Ponty, 1948/1966).

A intencionalidade noemática condiz com a proposição de Lacan acerca do sujeito dividido, pois para o psicanalista “Eu sou onde não penso”. A famosa frase de Descartes “Penso, logo existo” foi reformulada por Freud, passando para “Existo onde não penso” e inaugura o esboço teórico do que é o objeto de estudo da Psicanálise, o inconsciente, como aquele que guarda a real identidade de um sujeito. Mais tarde, Lacan completa essa ideia. Na verdade, faz uma inversão do *cogito*, inversão no que concerne ao pensamento articulado. Para melhor compreender o que Lacan propõe é importante voltarmos a Descartes e marcar as diferenças entre o pensamento no “*pré-cogito*” e o pensamento do “*pós-cogito*”. O primeiro é o pensamento marcado pela dúvida, desarticulado de qualquer construção semântica, é, então, o pensamento que constata a existência. O segundo, de forma oposta, é o pensamento articulado, capaz de gerar juízos de valor e atribuição, de construir sentenças completas e cheias de significação. Quando Lacan diz “Eu sou onde não penso, penso onde não sou”, ele traz a concepção de que o “Eu sou onde não penso” se refere ao inconsciente e demonstra que “eu sou onde eu não articulo, onde eu não produzo sentido”. Por outro lado, ao dizer que

“penso onde não sou”, propriedade do consciente, ele quer dizer que quando eu penso, quando eu articulo, aí, eu não sou.

Outro importante aspecto a ser analisado é o tempo, já que é ele que determina nossas vivências, considerando um antes e um depois. Uma vez que tratamos do fenômeno da transferência e que, para a Psicanálise, é um processo inconsciente que se dá pelo afeto, vamos tomar emprestada a ideia que Merleau-Ponty tem da temporalidade. Para ele, a temporalidade é a característica que mais marca os fatos psíquicos e, em termos kantianos, a forma de sentir interna. Entretanto, o tempo é individual, pois cada instante só faz sentido para um observador. Se qualquer acontecimento pressupõe a existência de um sujeito que observa, que movimenta, há também um sujeito que vê e que sente. O que não quer dizer que o tempo é um processo real; ao contrário, o tempo “nasce da *minha* relação com as coisas” (Merleau-Ponty, 1945/1972).

Merleau-Ponty propõe que entendamos a noção de tempo não apenas como passado, presente e futuro, mas, principalmente, como a sucessão entre eles. O tempo não deve ser simplesmente uma ideia, mais que isso, deve comportar a experiência do tempo: “o problema é explicitar esse tempo no estado nascente (...) sempre subentendido pela *noção* do tempo, e que não é um objeto de nosso saber, mas uma dimensão do nosso ser.” (Merleau-Ponty, 1945/1972). É por meio dos momentos transcorridos, do agora e dos que estão por vir é que, para o filósofo, entramos em contato com o tempo, o que ele denominou de “campo de presença”. Tal termo permite um largo conhecimento do presente, o qual não inclui apenas o presente efetivo, mas também o passado recente e o futuro imediato, que não são tidos como momentos separados. É dessa forma que o campo de presença mostra que o tempo é uma intencionalidade, uma vez que o presente reenvia ao passado tanto quanto ao futuro. Merleau-Ponty constrói o campo da presença como um sistema de linhas intencionais, constituída pelas retenções, reenvio intencional ao passado, e protensões, a intencionalidade voltada para o futuro.

Os raios intencionais, em cada unidade temporal, são visados como outra coisa que não cada unidade, de tal forma que uma unidade exprime outra. É por isso que a temporalidade é tida como a intencionalidade originária, modelo para os outros atos intencionais. Merleau-Ponty continua sua reflexão sobre o tempo até compreender a íntima relação entre temporalidade e subjetividade: “Ela [a existência] não pode ser o que quer que seja espacial, sexual, temporal sem sê-lo por inteiro (...) de forma que uma análise um pouco precisa de cada um deles concerne à própria subjetividade” (Merleau-Ponty, 1945/1972).

O conceito e as nuances da transferência, para a Psicanálise, foram discutidos no capítulo anterior. No entanto, como nossa pesquisa tem como pressuposto filosófico a Fenomenologia, a análise de tal fenômeno sob essa perspectiva foi fundamental para compreendermos o que há, e o que não há, de semelhante entre as duas teorias. A análise da temporalidade complementa o entendimento da transferência como fenômeno e sustenta a perspectiva existencial, bem como o conceito de intencionalidade comporta sua ocorrência nessa relação intersubjetiva. Além disso, a noção freudiana de investimento, movimento de direcionar a libido para algum objeto, tem como via régia a intencionalidade.

A palavra *trieb*, na obra freudiana, significa pulsão, uma excitação que leva o sujeito à busca de um objeto de satisfação. Após eleito objeto, o sujeito investe nele sua libido. Objeto esse que, segundo André Green, Freud afirmou ser “polissêmico, existe sempre mais que um objeto e, como um todo, eles cobrem vários campos e realizam funções que não podem ser abarcadas por um só conceito” (Green, 2000, p. 9). A noção de objeto é tema central na teoria psicanalítica e traz pelo menos dois pontos cruciais: a relação entre a sexualidade, suas ações e os objetos, que são representações psíquicas, e a que mais nos interessa, que é a “escolha do objeto”, fazendo referência às escolhas de objetos de amor. O termo escolha não deve ser compreendido apenas em seu sentido racional nem consciente, mas também como irreversível quando o sujeito elege seu objeto de amor. Assim, o objeto da pulsão, o *noema* é “aquilo junto a que, ou através de que, a pulsão pode atingir seu alvo.” O objeto “é coordenado à pulsão em consequência de sua aptidão a tornar possível a satisfação” (Freud, 1915/1982a, p. 86). O objeto é, por isto, contingente, apesar de não ser indeterminado, precisamente por sua aptidão, real ou imaginária, de tornar possível a satisfação.

Freud propõe que as pulsões sexuais, em sua primeira teoria das pulsões, se baseiam sobre as pulsões de autoconservação e que são escolhas analíticas de objeto a partir dos modelos de relação presentes nos primeiros momentos de vida. Mais tarde, esboça a ideia de introjeção do objeto, pela via da identificação, como elemento central e constituidor da subjetividade e, então, postula a constituição da subjetividade como um processo de sucessivas identificações, o que será determinante para o alcance do sucesso ou do fracasso nas possibilidades criativas de cada sujeito.

O entendimento de Freud do vínculo entre percepção e objeto mostra, por um lado, o objeto como algo externo e real, oferecendo ao sujeito, à consciência, um critério de realidade. Por outro lado, sendo um objeto psíquico, refere-se essencialmente às representações. Freud corrobora com a noção de que a percepção é uma função da consciência; no entanto, introduz uma novidade ao deixar aberta a possibilidade de as

percepções também serem inconscientes, reconhecendo que nenhuma percepção é capaz de garantir um acesso objetivo à realidade.

Por consequência, compreendemos que a intencionalidade está presente, também, no material psíquico que leva à eleição de um determinado objeto ou se faz presente na fantasia que o sujeito cria de como ele vai usar o objeto escolhido, ou seja, se o sujeito vai amar, incorporar, odiar, destruir o objeto.

O fenômeno da transferência não deve ser tomado apenas como uma definição teórica abstrata. Para além disso, é efeito da investigação de um movimento que se pode observar nos sujeitos e que caracteriza, para Freud, a forma como se dão as relações humanas, presente em vários contextos, inclusive na Educação. Seria possível recuperar o sentido ontológico da transferência concebida por Freud e identificá-la no íntimo da condição humana por um referencial fenomenológico?

É a partir da investigação, do olhar, da escuta e do manejo do aspecto como a transferência se estabelece que o fenômeno ganha importância, tanto de forma operacional, como interpretativa para o processo educacional. Diferente da relação analista/analísante, o professor pode se valer de uma posição privilegiada, a de sujeito suposto saber, interpretando as relações afetivas e usando-as a favor do ensino e da aprendizagem. No entanto, tal relação nem sempre é leve e sem riscos, pode vir marcada por conflitos, ainda que camuflados. Além do mais, o professor é convidado a estar em uma posição que pode evocar em si próprio um deslocamento tanto de suas emoções, quanto de sua função primária, o que poderia prejudicar a relação com os alunos, a interpretação da transferência e o ensino.

Freud já compreendia a transferência como um processo basilar do tratamento psicanalítico por meio do qual os desejos inconscientes do analisante relativos a objetos externos passam a se repetir, no *setting analítico*, na pessoa do analista, colocando-o na posição de diversos objetos. Analogamente e considerando também os desejos conscientes, podemos pensar na relação professor/aluno. Ora, se são desejos e também sentimentos, há intencionalidade, há raios intencionais de valoração, de identificação, de apropriação, de apaixonamento, de raiva que partem dos alunos em direção ao professor. Mas também raios intencionais de acolhimento, de repulsa, de escuta que podem partir do professor para seus discentes.

Acontece que a valoração, a identificação e tantos outros juízos e afetos surgidos nas relações de transferência entre professor e aluno podem impactar na aprendizagem e na memorização, tanto de forma positiva, como negativa. Quando há, por exemplo, uma valoração e uma significação negativas, poderá acontecer um impacto ruim no *noema* que o

aluno tenta constituir, já que ele colocou o *noema*, o objeto intencional, como professor. Todos os raios intencionais, pertencentes ao fenômeno da transferência, podem afetar a construção que o aluno tenta fazer, pois o saber, a ciência, a própria instituição, enquanto objetos visados, são colorados pelo *noema* professor. Assim, se há uma relação de afeto prazerosa entre professor e aluno, haverá também a mesma relação com a disciplina ministrada.

Não podemos deixar de reconhecer a transferência como um “locus” fértil para o trabalho na Educação. No entanto, é preciso reinterpretá-la, nesse caso, como sinônimo de relação humana possibilitada pelo encontro na co-existência com o outro e na investigação daquilo que imediatamente se mostra, atitude característica da Fenomenologia.

As relações intersubjetivas, para Sartre, aparecem como um conjunto de relações substancialmente conflitivas, pois nelas fica claro que “o conflito é o sentido originário do ser-para-outro” (Sartre, 1943, p. 404), o que quer dizer que em todas as relações interpessoais há conflitos. Na dupla professor e aluno, duas consciências se encontram e cada uma delas é atingida e transformada pela presença da outra. A presença do outro, pela via do olhar e carregada de intencionalidades, transforma em objeto o que antes era liberdade: “é como objeto que apareço aos outros” (Sartre, 1943, p. 260). O outro, como representante da liberdade, aparece independente das minhas vontades de controle, ou seja, isso implica em dizer que se reserva à alteridade certo poder sobre minha existência. Ademais, o outro consegue perceber coisas sobre mim que eu mesmo não posso perceber, já que esse outro me vê de uma posição que permite um conhecimento sobre mim que me é inacessível. Dessa forma, a correspondência do olhar é condição ontológica de qualquer relação humana, pois a consciência é fixada pelo olhar do outro naquilo que essa é, já que recebe de fora um modo de ser que se torna para o outro e para si uma qualidade sua. É, então, por meio das relações transferenciais que um sujeito pode se compreender como aluno ou como professor.

A transferência, para a Fenomenologia, pode ser compreendida como um fenômeno afetivo-compreensivo de abertura. Os outros, alunos, se abrem para um outro, professor, a partir da história de cada um e visam a compreensão. Compreensão que pretende significar necessariamente o compreender afetivamente algo e que se manifesta pela via da linguagem de variadas formas. Seja a partir da fala, da identificação, das projeções, dos gestos, dos movimentos ou da forma como a relação se dá com toda sua corporeidade e disposição no espaço. A história de cada um de nós não é simplesmente dada, porque se faz quando somos juntos aos outros. Logo, a transferência proposta por Freud como mobilidade é imanente ao

movimento de existência, pois articula as condições de abertura e mantém o desejo da responsabilidade pelo próprio ser.

A transferência, enquanto dispositivo modalizador do encontro professor-aluno, torna-se um operador educacional que pode indicar os caminhos a serem seguidos em uma sala de aula, pois os afetos direcionados ao professor e as relações estabelecidas com o conteúdo dado, junto com o rendimento e aproveitamento dos alunos, permitem o desvelamento do que acontece nessa relação intersubjetiva. Por exemplo, uma aluna que não está com bom aproveitamento em um determinado conteúdo e que chega à professora e lhe dá o significativo de mãe, pode estar querendo dizer algo sobre sua relação com o casal parental que não vai bem e que, portanto, implica em seus resultados na escola. A motivação para eleger uma professora como “mãe” pode não estar clara, mas algo sustentou a procura pela ajuda, há uma intencionalidade na fala da aluna. Para além de um conhecimento técnico, o que pode um professor fazer para oferecer ajuda a essa aluna?

Percebe-se que mesmo o fenômeno da transferência na Educação é carregado de amor. É preciso lembrar que o amor está intrinsecamente ligado à condição de ser-para-os-outros. Segundo Sartre, amar significa querer ser amado. Dizer a alguém que o ama, travestido da palavra “mãe”, é intencional a possibilidade de querer ser reconhecido e salvo de sua singularização, pela sua fantasia de ser único e insubstituível. O Outro-professor ao limitar seu olhar e sua liberdade ao aluno de forma voluntária, legitima a própria existência do sujeito-aluno, pois demonstra que ele, aluno, é significativo para o outro. O amor tem uma exitosa ligação com o desejo e com a autoilusão do inconsciente, já que nos protege da angústia e da solidão inerentes à condição humana. Abrigar, acolher o sujeito-aluno, fazê-lo se sentir insubstituível pode ser uma forma de legitimar sua existência.

A transferência é um encantamento afetivo que pode contribuir com os processos educacionais, justamente pela necessidade que temos de nos firmar como ser. É muito mais fácil amar, odiar, projetar nas figuras que “já conheço”. Ao professor, diante dessas atmosferas que se abrem, cabe a função de acolher as demandas e conduzir o trabalho de forma que os sujeitos, presentes, em sala de aula, se reconheçam como sujeitos e sujeitos-alunos, exatamente pelos endereçamentos que a eles são feitos. O professor, visto como objeto, como *noema*, pelo aluno pode tomar o lugar de depositário, em nível ôntico, da responsabilidade, em nível ontológico, da responsabilidade de ter-que-ser de um aluno.

Depreende-se, então, que, para a Fenomenologia, a transferência é um fenômeno ôntico, enquanto constitutivo de relações “objetivas” e ontológico, enquanto a transferência vem a se apresentar como uma das “guisas” do ser-com, o *Mitsein* de Heidegger, um dos

existenciários do *Dasein*. Ela está presente em todas as relações interpessoais. Quando Heidegger fala da ética, em *O que é humanismo*, ele diz que devemos ver o Outro na “transparência”, o que significa justamente suspender os juízos e... a transferência!

6 CONDIÇÕES NECESSÁRIAS PARA A TRANSFERÊNCIA: A IMPORTÂNCIA DA ESCUTA, DO OLHAR E DO DESEJO

6.1 ESCUTA E OLHAR

As relações intersubjetivas delimitam duas subjetividades que se encontram, cada qual com suas escolhas e desejos. E, como vimos, a atenção à transferência pode ser um fenômeno transformador. Tal conceito e fenômeno, tão importante para a Psicanálise, pode ser compreendido como uma relação de amor. Temos por um lado a escuta e o desejo como importantes ferramentas aliadas da transferência. E, por outro lado, temos a Fenomenologia, que advoga que o olhar é o gesto capaz de penetrar as relações intersubjetivas: o “ser-visto-pelo-outro” (Sartre, 2015, p. 332), como o sujeito que mira a subjetividade do Outro. O olhar aparece como um fenômeno constituidor do ser-aí (*Dasein*), o que significa que o ser da consciência emerge pelo olhar do Outro. No processo educacional, por sua vez, também temos na base as relações intersubjetivas. Nele o sujeito aluno necessita do Outro, para que as experiências educativas tornem possível o contato abrangente com o mundo historicamente produzido pelo homem. Investigar a emergência do olhar, que atravessa essa relação intrínseca entre a intersubjetividade e a Educação, é também nosso objetivo.

Não obstante, formula-se a pergunta: quais instrumentos efetivos, na órbita da transferência, a Psicanálise pode oferecer para se repensar as práticas da Educação formal? Em que sentido a Educação pode se beneficiar de uma melhor compreensão da transferência? Pode ser que, com o benefício da transferência, o aluno não consiga notas melhores, mas uma vida melhor. O que isso significa? Afirmamos inicialmente que sem pensar a questão da escuta não é possível imaginar uma reformulação relevante. Também na cena escolar, como na clínica, o que precede a escuta é a transferência, a qual, por conseguinte, depende do desejo, tanto do professor quanto do aluno. Segundo Freud (1914), quando o professor está revestido de uma importância especial para o aluno, ele é ouvido, o que nos leva entender que, para além da aprendizagem dos conteúdos, há outras questões em jogo, como a constituição do laço social e intersubjetivo entre professor e aluno. Tal laço é exatamente o que pode estimular ou não a aprendizagem. Com isto, endossamos a importância do conceito de transferência, em termos psicanalíticos. E nos colocamos o problema de saber quais recursos intersubjetivos, linguisticamente expressos, podem ser utilizados para garantir o estabelecimento do processo transferencial pretendido, ou quais ajudam a identificar o que impede a transferência. A hipótese de trabalho já admite, de antemão, que a transferência, juntamente com desejo, olhar e escuta, é condição para que isso se dê.

Os professores estão dispostos a escutar ou simplesmente a cumprir o roteiro educacional que lhes foi dado? Escutar é quase uma arte, é abrir mão do poder sobre os outros e é, sobretudo, escutar a si próprio. Escutar é assumir uma posição de desconhecimento, de ignorância. A escuta é uma práxis, uma experiência política e ética. O docente precisa encontrar o ponto frágil do laço social, para assim criar uma zona de resistência à coisificação dos conteúdos e das pessoas. Cada sujeito é único e tem suas singularidades e demandas, assim como seus desejos de aprender ou não; é preciso suportar a pluralidade da voz de um ser-falante. Para a Psicanálise, a escuta é primordial e essencial no cuidado com o sofrimento; analogamente, deve também assim ser para a reformulação e melhoria dos processos que envolvem a Educação.

Retomar o histórico da noção de escuta é imprescindível tanto para a Psicanálise, como para a Educação. Em 1912, Freud escreveu um texto direcionado aos médicos que exerciam a Psicanálise e fez recomendações importantes. Neste texto, aparece a noção de escuta de forma mais didática e associada à ideia de atenção flutuante. Conforme Freud, é necessário que o analista suspenda sua atenção e não se detenha a nenhum ponto específico da fala do analisante, a fim de que se fique atento a tudo que é dito. A associação livre, também proposta por Freud, pressupõe que o analisante fale livremente o que lhe vier à cabeça e que também não selecione conteúdos intencionais para serem ditos ao analista. Assim, para que haja coerência, o analista precisa se desprender das influências conscientes e suspender a atenção. Freud diz: “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, 1969, p. 150).

Quando Freud escreveu esse texto, os médicos acreditavam ter um saber sobre os sintomas de seus pacientes e, então, só caberia a eles escutá-los. Na Educação, é o que acontece, muitas das vezes, com os professores, os quais supõe ter um saber totalitário e que podem ensinar sem se preocupar em oferecer a escuta aos seus alunos, conhecer seus saberes ou suas hipóteses. Logo, se pacientes e alunos não têm nada a dizer, por que escutá-los? Freud nos mostrou que a escuta é fundamental para o tratamento e que escutar é uma verdadeira habilidade.

A ideia de escuta, para a Psicanálise, está ligada ao conceito de inconsciente, uma vez que a associação livre torna possível a investigação das formações inconscientes. Assim, é a fala do próprio analisante que pode o levar ao encontro de seus enigmas, junto com a presença, as interpretações e intervenções do analista. A realidade do sujeito encontra-se no inconsciente e para alcançá-la é preciso abrir mão do eu centrado na experiência da

consciência. O sujeito do inconsciente fala e não sabe o que diz, pois há um furo, há algo que é tecido pelas palavras e além delas.

Além de implicar em um deslocamento da posição narcísica, escutar pressupõe a saída do lugar de mestre e de poder sobre o outro. Nesse sentido, tanto analista como professor precisam dar atenção à singularidade do sujeito, ouvir atentamente e ter curiosidade em sua escuta (Lacan, 1979). A atenção e a curiosidade do analista/professor levam à intervenções nos momentos inesperados, o que pode revelar algo novo, algo que faça o sujeito pensar diferente ou que possa suspender suas verdades e surpreendê-lo.

A escuta não pode ser passiva, é preciso que ele coloque o sujeito em movimento, fazendo-o falar, defrontar-se com seu não saber, com suas dúvidas sobre si e sobre o mundo. Escutar precisa ser um processo ativo. A escuta precisa dar consequências, ir de encontro à satisfação e ao prazer de descobrir novos saberes. Saberes que façam o sujeito se posicionar perante uma realidade participativa e que lhe dê o direito à voz ativa. A escuta precisa se dirigir para a singularidade do sujeito, proporcionando que ele fale e implique seu desejo.

A Psicanálise destaca a importância de recuperar a singularidade de uma pessoa por meio de sua fala e de suas palavras. Os sujeitos alunos precisam que seus professores lhe deem a possibilidade de se expressarem por si próprios, a fim de que possam falar e serem escutados. As crianças, por exemplo, aprendem a internalizar os pensamentos e comportamentos dos adultos, além das concepções a respeito de si próprias. Desvincular disso tudo não é fácil, mas uma escuta que respeite o lugar e a voz de cada sujeito pode fazer, aos poucos, a singularidade emergir. O mesmo acontece quando um professor chega a uma sala com imagens estereotipadas de determinado aluno. Nesse caso, a empatia, o afeto e a disposição para a escuta podem não só desconstruir o pensamento do professor, como também permitir ao aluno que se mostre tal como é, com suas particularidades e singularidades.

Freud compreendeu que há um saber no paciente que nem ele mesmo sabe que tem, mas que, pela escuta e pela associação livre, pode ser desvelado. Semelhante a isso, é o que o professor deve fazer, mostrar, e aí a transferência é fundamental, ao seu aluno que ele tem um saber. Um saber próprio e singular, porque diz respeito a si e a algo que foi construído e continua em construção em sua história. Uma singularidade e história que compõem o desejo do aluno.

E o olhar? O que é o olhar? O olhar não se encontra nos olhos. Para Sartre (2015, p. 352) “O olhar do Outro disfarça seus olhos”.

Na filosofia de Sartre o homem é absolutamente livre, sem essência e a consciência é fluxo, não tem conteúdo. O homem é homem pela sua condição de ser livre e faz-se ao firmar

suas escolhas livres. Dessa forma, o homem é produto de sua liberdade, já que é por meio da ação livre que escolhe seu ser, que se constrói enquanto sujeito.

Sartre investiga o olhar como revelação do ser-Para-si como ser-Para-outro. Ele considera que o olhar é o ato que revela o ser-Para-outro e é o fundamento do conhecimento.

Na experiência cotidiana, o Para-si, o ser que se caracteriza pela falta, por ser nada, nada de substancial (Sartre, 2015), descobre a realidade do Outro. Sartre usa o exemplo da vergonha para mostrar um modo de ser da consciência, uma vez que o Outro surge como mediador do Para-si consigo mesmo, dado que este ente sente vergonha de si da forma como aparece para o Outro: “A vergonha é, por natureza, reconhecimento. Reconheço que sou como outro me vê” (Sartre, 2015, p. 290). A vergonha se torna pretexto para a reflexão acerca do olhar do Outro.

O Para-si precisa do Outro para perceber todas as estruturas de seu ser-no-mundo, de maneira que ser Para-si é ser Para-outro (Sartre, 2015). Sartre reflete sobre a intersubjetividade à maneira do *cogito* cartesiano, que coloca o Outro como um dado imediato que se apresenta à consciência, afasta a existência do Outro enquanto problema, rejeita o solipsismo e coloca no cerne de seus pensamentos a intersubjetividade. A realidade humana é, simultaneamente, Para-si e Para-o-outro: ser-para-si-para-o-outro. Acontece que a relação com o Outro está vinculada ao modo como o Outro me olha e me percebe, relação interna que aparece quando o olhar do Outro sobre o Para-si acontece. O Para-si não é uma simples imagem que se mostra diante do Outro; muito mais que isso, é uma consciência que transcende em direção ao Outro e que é transcendida por ele mesmo. Há uma conexão entre o Para-si e o Outro, diferente da relação que o Para-si tem com os objetos. Portanto, o Outro é aquele que me olha e que, paralelamente, eu percebo que me olha: “O Ser-visto-pelo-outro é a verdade do ver-o-outro” (Sartre, 2015, p. 350). É a partir desse ponto que podemos citar algumas situações que ocorrem nos espaços educacionais, alunos que querem ser vistos ou, ao contrário, que não querem ser vistos.

A Educação se constitui por múltiplos e plurais olhares. As relações entre professores e alunos se constituem das mais diferentes formas, de acordo com as condições sociais, políticas, econômicas e existenciais. A heterogênea realidade escolar e educacional nos leva a um questionamento da possibilidade ontológica da Educação, pois as pedagogias propostas podem orientar para que haja maior ou menor centralidade nos alunos ou no professor, assim como podem orientar melhores formas de atuação em salas de aula, a fim de que o conhecimento se dê de forma satisfatória. Entretanto, para que se tenha um sujeito que aprenda e outro que ensine, é preciso que nos perguntemos: que sujeitos são professores e

alunos? O que é o ser revelado nos espaços educacionais pelo olhar? O que somos é uma questão ontológica que nos põe em busca do ser e de suas manifestações. Um indício de quem somos se revela pelo olhar.

É pelo olhar que, na escola por exemplo, somos revelados como Para-outro. Cada aluno e cada professor é um ser-Para-si sendo ser-Para-outro, já que se olham, conversam, mediatizam seu ser. Os espaços educacionais se caracterizam por serem ambientes de entreolhares, onde captamos e somos captados pelo olhar do Outro, por isso o olhar do Outro é tão importante, ele nunca é vago, vazio ou sem sentido. Mas, é importante compreender que, sempre que o olhar coloca um ser perante o Outro, podemos ser petrificados ou libertados, a depender das variáveis graduações de como vemos e como somos vistos. O olhar nunca é indiferente.

Apesar de o entreolhares permitir que a Educação aconteça, o encontro entre discentes e docentes amedronta ambos. Os espaços educacionais são parte do mundo, em que o embrutecimento pode se cristalizar e aprofundar ou pode criar possibilidades de libertação do senso comum trazidos pelos alunos para dentro da instituição. Compreender o que é o olhar e sua importância, no sentido de como ele constitui a possibilidade da Educação, é fundamental.

Nessa direção, entendemos que o encontro entre professores e alunos é um deslocamento de um e de outro que possibilita a legítima constituição de um espaço ser-em-par-com-outro. Além disso, entendemos que diante do Outro nunca estaremos agindo no vazio do pensamento, o que quer dizer que por mais que um aluno se mostre indiferente, ele será afetado pelo Outro-professor. Com isso, percebemos que a ideia de que possa haver total indiferença entre Para-sis não é possível, pois a apatia é uma forma de reagir ao Outro que adentrou ao universo de percepção. E se o Outro é negado, estamos diante da má-fé. Conclui-se, assim, que negar o Outro “é uma mentira, pois dissimula a total liberdade do engajamento” (Sartre, 2015, p. 61) pela via do olhar alheio.

No dia a dia de uma escola, por exemplo, podemos ver professores que, para sentirem que sua aula foi satisfatória ou que houve aprendizagem, tomam como parâmetro os gestos dos alunos. Então, se os alunos olham cuidadosamente para ele e ficam quietos, há o entendimento de que a aula foi proveitosa. Ao contrário, se os alunos olham em outra direção, estão dispersos ou entediados, subentende-se que a aula não suscitou interesse. O professor, o Para-si, se posiciona diante do olhar do Outro. Da mesma forma, alguns alunos têm a preocupação de serem vistos pelo professor, tanto por sua dedicação aos estudos, quanto por outras questões, inclusive as de ordem subjetiva. Estes alunos precisam do olhar do Outro para se legitimarem enquanto sujeitos e enquanto alunos. Por outro lado, há alunos que não

querem o olhar do professor, porque resolvem cometer algum ato indisciplinar, porque há uma resistência ou porque a transferência não aconteceu ou não está bem localizada:

Professor: trate de prestar atenção ao seu olhar. Ele é mais importante que os seus planos de aula. O olhar tem o poder de despertar ou, pelo contrário, de intimidar a inteligência. O seu olhar tem um poder mágico!

O olhar de um professor tem o poder de fazer a inteligência de uma criança florescer ou murchar. Ela continua lá, mas recusa-se a partir para a aventura de aprender. A criança de olhar amedrontado e vazio, de olhar distraído e perdido. Ela não aprende. Os psicólogos apressam-se em diagnosticar alguma perturbação cognitiva. Chamam os pais. Aconselham-nos a mandá-la para uma terapia. Pode até ser. Mas uma outra hipótese tem que ser levantada: que a inteligência dessa criança – que parece incapaz de aprender –, tenha sido petrificada pelo olhar do professor.

Por isso lhe digo, professor: cuide dos seus olhos...(Alves, 2004)

Sartre nos mostra a contingência do olhar do Outro perante o Para-si e como esse ser-Para-outro pode se tornar uma tirano das possibilidades: “quando capto o olhar do Outro, ocorre que, de súbito, vivo uma alienação sutil de todas as minhas possibilidades, que se arrumam longe de mim, no meio do mundo, com os objetos do mundo” (Sartre, 2023, p.360). É como se o Outro tivesse o poder de impedir o projeto de ser do Para-si. No entanto, para que isso ocorra, o Para-si tem que se reconhecer no Outro.

O Para-si é apreendido pelo olhar do outro e não pode controlar a forma pela qual esse olhar acontece, o que traz angústia. Um sujeito pode controlar, no máximo, como se mostra, seu comportamento e sua aparência na tentativa de fazer com que o olhar do Outro veja apenas aquilo que ele gostaria de mostrar, o olhar que ele mesmo gostaria de ter sobre si e que busca confirmação no olhar do Outro.

Por consequência, somos seres-no-mundo em relação com o Outro. Somos enlaçados a todo momento pelo olhar desse Outro, na busca de nos encontrar, enquanto objetividade, pelo reflexo distorcido que conseguimos alcançar do olhar que nos captura.

6.2 DESEJO DO ANALISTA VERSUS DESEJO DO PROFESSOR

Para Freud, o desejo, *wunsch* em alemão, é uma manifestação inconsciente, que não se mostra de forma clara ou transparente. Por ser ambíguo, obscuro e deformado, exige interpretação. O desejo pode se pronunciar pelos sonhos, nos sintomas, nos lapsos ou nas fantasias de cada sujeito. No livro *A interpretação dos sonhos* (1900), Freud afirma que o sonho é a realização alucinada de um desejo. Desejo este sexual em sua origem, mas ligado a

um desejo pré-consciente para produzir a regressão. O desejo, portanto, é um movimento de retorno aos traços mnêmicos de satisfação.

Freud toma o desejo como um fundamento precípua, dado que está intimamente relacionado aos destinos da pulsão. De acordo com a triangulação edípica proposta pelo médico vienense, a figura da mãe, ou a pessoa que ocupa esse lugar, se torna o primeiro objeto de desejo de uma criança. Isso ocorre porque ela é responsável por fornecer alimentos e suprir as necessidades primeiras do sujeito bebê, apaziguando suas tensões. Neste sentido, ao se repetir, por exemplo, a circunstância de fome, a associação feita em decorrência da satisfação primeira provocará um impulso psíquico no bebê, um reinvestimento, que buscará no objeto mãe uma nova satisfação. É por meio da regressão que os sujeitos buscam ao longo de toda a vida a reprodução de suas satisfações primeiras:

Uma moção desta espécie é o que chamamos de desejo; e o reaparecimento da percepção é a realização do desejo e o caminho mais curto a essa realização é uma via que conduz diretamente da excitação produzida pelo desejo a uma catexia completa da percepção (Freud, 1900/1901, p. 594).

O desejo é um movimento interno, surgido a partir de uma sensação de desprazer, que aponta para o prazer. Segundo Freud, “[...] somente um desejo é capaz de colocar o aparelho psíquico em movimento” (1900, p. 588).

Lacan aprofunda a noção de desejo de Freud ao tratá-lo como *Begierde*, ou seja, compreendendo o desejo como um processo que passa por momentos de alienação, como Hegel propôs. A alienação hegeliana tem dois sentidos principais: *Entäusserung*, (exteriorização), que diz respeito à projeção do desejo sobre o Outro; e *Entfremdung* (estranhamento), que define que, quando o sujeito se encontra com seu desejo e não consegue percebê-lo, frequentemente atribui essa sensação ao desejo do Outro. Lacan postula que a alienação é universal: o desejo humano é o desejo do outro e o desejo do desejo do outro; ela acontece pela via da linguagem, pelos significantes, nos enunciados e enunciações, nas trocas simbólicas.

Lacan, inspirado por Sartre, propõe que o desejo é o desejo de nada. No livro *O ser e o nada* (Sartre, 2015) há uma teoria do desejo oposta às teorizações psicológicas e humanistas. Para Sartre, o desejo de ser e da falta de ser remetem a um desejo que não acha nenhuma satisfação simbólica. Do mesmo modo, para Lacan o desejo é um objeto perdido, porque se constitui em uma falta originária que não faz sentido e que nunca encontra satisfação factível na realização de objeto, dada a discordância que impossibilita que o objeto do desejo coincida

com o objeto perdido. A explicação para esta discordância, Lacan encontra na “falta existencial” de Sartre, isto é, a falta de sentido da vida, um sentimento de incompletude, do nada e da impotência de existir.

Jacques-Alain Miller aponta que os princípios da teoria lacaniana do sujeito estão em *O ser e o Nada*. Para ele, Lacan se amparou na noção central de falta sartreana para construir a teoria do sujeito do inconsciente, denominada como “falta a ser”; o sujeito em pauta é o sujeito do inconsciente freudiano. O conceito de “falta de ser”, de Sartre, deu origem à noção lacaniana de “falta a ser”. Falta que anseia, não de forma transitória, ao ser. “Falta de ser” que é exatamente o que Sartre compreende como “desejo”. Nesse sentido, o desejo não é nunca completo, nós sempre desejamos o que não temos. Desejamos ser o que não somos, sempre tomados por um devir que ainda não apareceu. Conforme Sartre, é a discordância contínua de uma “falta de ser”. Eis a fonte do sujeito do desejo como falta para Lacan.

O desejo atormenta o bom senso e a razão, pois não há desenvolvimento dele em direção à adaptação do sujeito no mundo. O sujeito deseja porque lhe falta alguma coisa que ignora e é a divisão subjetiva a responsável por esse efeito: há um resto, uma perda fundamental de algo desconhecido e não representável pela linguagem. A perda, que é essencial, cria a falta que constitui o desejo. Lacan nomeia esta falta “objeto a”, que representa a falta da nomeação, por parte do significante, do ser do sujeito, daquilo que não é passível de representação pelos recursos do Outro. Então, como o que falta ao sujeito é algo que ele não sabe, algo que desconhece, ele não consegue constituir um saber sobre isso e acaba, na realidade, desejando qualquer coisa que tome o estatuto de substituto desse objeto faltante, nomeado por Lacan de “objeto causa de desejo”. Desse modo, o sujeito sente falta do “objeto a” que, como é ignorado e inominável, leva o sujeito a desejar objetos da realidade: sentimos a falta e, sem sabermos do que sentimos falta, desejamos enganosamente, pois os objetos que apreendemos não são exatamente os que visamos, o que desejamos verdadeiramente.

Há, assim, um achado fictício e cada sujeito responde e corresponde, ao seu modo, ao sentido sem sentido do desejo. A fantasia é responsável por produzir um sentido onde não havia nada, por meio da interpretação do desejo como o desejo do Outro e por responder a esse desejo se colocando na posição do que faltaria ao Outro para ser completo, respondendo, também, à sua própria falta. Portanto, é o desejo que permite que o sujeito desapareça para se encontrar, é o desejo que faz com que o sujeito encontre uma via, uma forma de continuidade, de se inscrever no mundo.

Esta breve introdução histórica do conceito de desejo para Freud e para Lacan foi necessária para, adiante, compreendermos o desejo do analista e por onde deve passar o desejo do professor. Em Lacan, o conceito de desejo do analista é delimitado a partir de sua crítica à contratransferência. A contratransferência entende que os efeitos do que o analisante diz podem causar no analista sentimentos de raiva, de piedade, de erotismo e até de recordações. Tais reminiscências, próprias da análise, compõem um conjunto de emergências no analista. São afetos e pensamentos importantes, pois também informam algo sobre o paciente que, se filtrados e elaborados, autorizam a interpretação, as intervenções e indicam direções para a escuta que leva à cura.

No entanto, Lacan alerta que assim pensar traz consigo certo pré-entendimento da situação analítica: há dois indivíduos, um que fala e outro que escuta. Há, portanto, duas consciências e dois inconscientes que se comunicam, com trocas que precisam ser decifradas, de parte a parte. Muito embora a situação analítica imponha, também, que exista um sujeito, o analisante. Ao analista corresponde o lugar de objeto, pois se ele respondesse como sujeito, estaria traindo a situação analítica: “A análise é sem dúvida uma situação em que o analista se oferece como suporte para todas as demandas e não responde a nenhuma” (Lacan, 2016, p. 519). Assim, só existe uma transferência, a qual tem a dinâmica regida pelo suposto saber do analista, a quem cabe, no momento certo, proceder com a devolução ao analisante das mensagens, das interpretações e das intervenções:

Enquanto o analista é suposto saber, ele é suposto saber também partir ao encontro do desejo inconsciente. É por isso que eu digo – ilustrarei para vocês, da próxima vez, com um desenhinho topológico que já estive no quadro – que o desejo é o eixo, o pivô, o cabo, o martelo, graças ao qual se aplica o elemento-força, a inércia, que há por trás do que se formula primeiro, no discurso do paciente, como demanda, isto é, a transferência. O eixo, o ponto comum desse duplo machado, é o desejo do analista que eu designo aqui como uma função essencial (Lacan, 2008, p. 229).

A perspectiva de Lacan propõe ainda outro problema: o que fazer com a resistência? A resistência, que deve ser do analisante, e não do analista, contudo, se expressa sempre pelo discurso do analista. Isso ocorre porque, uma vez que a transferência parte da circulação do saber, a resistência aparece quando o analista se insere no discurso. Lacan tenta resolver esta questão com duas reflexões; propondo a *Ética da Psicanálise*, publicada como parte do texto *A direção do tratamento e os princípios do seu poder* (1958/1998) e formulando o conceito que ocupa o lugar de contratransferência, discutido no *Seminário 7: A Ética da Psicanálise* (1959/1960). Assim, para Lacan não é que a contratransferência não aconteça, ao contrário,

acontece e é bom que aconteça. Por outro lado, não convém que o analista responda a partir disso, sob pena de corromper o elemento constitutivo da relação psicanalítica, que é o que foi dito pelo analisante.

Qual será, então, o motor para as intervenções?

Por conseguinte, qual pode ser o desejo do analista? Qual pode ser o tratamento a que ele se dedica? Irá ele cair na pregação que gera o descrédito do pregador cuja fé foi substituída pelos bons sentimentos, e como ele assumir uma direção abusiva? (Lacan, 1998, p. 867).

Cabe ao analista, portanto, o desejo que confere à situação determinada ética, a ética do desejo. Em um *setting analítico* não vale a ética do ordenamento dos bens, dos interesses ou da organização adaptativa, em conformidade com compromissos alienadores da realidade. O desejo do analista deve operar para expandir o universo da falta, suportando a tragicidade da experiência humana, entre outras maneiras, substituindo o “dizer o bem” pelo “bem dizer”. Para Lacan (1998, p. 868): “[...] é o desejo do analista que, em última instância, opera na psicanálise.”

Desse modo, o desejo do analista deve ser atópico, tal como o desejo de Sócrates ao responder Alcibiades em *O Banquete*. Por ser atópico, o desejo do analista faz com que a análise aconteça e avance a partir da emersão da pura diferença na cadeia de significantes. Para isso, cria-se de forma contingente o desejo de analisar, acompanhando de um des-ser, de uma falta em ser, de uma inconsistência ontológica. É preciso haver uma queda na posição de lugar de objeto, a queda do sujeito suposto saber, por parte do analista.

E o desejo do professor, em que se constitui? Por onde deve passar? Nossa compreensão é a de que existem pontos de aproximação e de divergências com o que é anunciado por Freud e por Lacan acerca do desejo do analista, enquanto movimento que tenta suprir a falta constituinte do desejo. Nesse sentido, tentamos apreender o que constitui e como opera o desejo do professor.

O professor, como qualquer outro sujeito, é um ser faltante e, por isso, desejante. Por outro lado, os sujeitos alunos também se constituem na falta e desejam. Docente e discente, como em um processo analítico, formam um par em que seus inconscientes estão presentes nas trocas simbólicas. Se, por um lado, o aluno deseja, ou pelo menos deveria desejar aprender, por outro lado o professor deseja que seus alunos aprendam. No entanto, falamos de sujeitos alunos que, provavelmente, não têm a compreensão do que são, nem do que desejam; além de termos professores que não sabem lidar com suas subjetividades.

O ideal seria que o professor deixasse de lado alguns sentimentos que podem ocorrer em determinadas salas de aulas ou com alguns alunos. Ou seja, cada sala de aula ou cada aluno tem um semblante, uma cara, com a qual cabe ao professor saber lidar, já que seu desejo também varia de acordo com a relação estabelecida; tal postura seria importante para que não houvesse prejuízos na dinâmica das aulas. Outro ponto importante diz respeito à contratransferência: há que se cuidar para que as emoções experimentadas com as falas e comportamentos dos alunos não afetem demasiado, consciente e inconscientemente, o professor.

Dessa forma, o desejo do professor se assemelha ao desejo do analista. Se o desejo do analista precisa tão somente sustentar o processo de análise, promover o avanço e fazer a diferença, o desejo do professor, o Outro, deve sustentar o desejo pela Educação. Afinal, o desejo também move o saber e a aprendizagem, desde a infância. O livro *O mestre ignorante* (2004), de Jacques Rancière, conta a história de Joseph Jacotot. Um professor francês, militante apaixonado do Século das Luzes, que, em 1818, se vê em uma espantosa situação pedagógica. Ele é convocado a dar aulas para alunos holandeses, sem saber falar holandês. Jacotot é obrigado a romper com todos os pressupostos existentes sobre o ato de ensinar. A aventura vivida em Louvain deu-se quando ele propôs aos alunos que lessem o livro intitulado *Telêmaco* para depois discutirem, mesmo os educandos não dominando o francês. “Na situação experimental criada por Jacotot, o aluno estava ligado a uma vontade, a de Jacotot, e a uma inteligência, a do livro, inteiramente distintas” (Rancière, 2010, p. 31-32). Através dessa experiência que teve como método “[...] puramente, o do aluno” (Rancière, 2010, p. 32), o ato de aprender francês tão rapidamente suscita a ideia de igualdade da inteligência e o reconhecimento dos saberes filosóficos, pois relaciona a ciência com o ato de aprender. Isso nos revela um fato de importância capital, os alunos haviam aprendido por si mesmos:

[...] haviam buscado as palavras francesas que correspondiam àquelas que conheciam e aprendido a combiná-las para fazer frases, cuja ortografia e gramática tornavam-se cada vez mais exatas à medida em que avançavam na leitura do livro (Rancière, 2010, p. 20).

A partir desta experiência, o professor francês Jacotot, de maneira provocadora à lógica e ao pensamento pedagógico tradicional, elaborou a ideia de um sistema de explicação que impede a emancipação do aluno na aprendizagem. Este sistema supunha a relação de uma inteligência que sabe, a do mestre, e da inteligência do aluno, dependente das explicações. Conforme Rancière (2010, p. 24), ele “[...] divide o mundo em dois, entre os sábios e os

ignorantes, os maduros e os imaturos, os capazes e os incapazes”. O pensamento pedagógico tradicional propõe relação de desigualdade, de superioridade e inferioridade, pautada no trabalho de um professor explicador, dedicado a repetir conteúdos e obrigar os alunos a repeti-los, assim reforçando nos alunos a crença em sua própria incapacidade. Em outras palavras, precisar de um explicador significa que o sujeito aluno não pode conhecer ou compreender por si mesmo, mas, então, como compreende a explicação? É necessária uma explicação da explicação, e uma explicação da explicação da explicação, e assim ao infinito. Para Jacotot, a lógica da explicação “[...] é o princípio do embrutecimento que sucede quando uma inteligência é subordinada a outra” (Rancière, 2010, p. 25).

Contra-pondo-se ao sistema explicador, Jacotot sistematizou o método do Ensino Universal, uma prática pautada na ideia de uma só inteligência e da vontade, que opera como motor da aprendizagem e que, para nós, pode ser tomada como desejo. Este método previu que todo homem é capaz de se instruir, desde que se emancipe intelectualmente. Ou seja: devemos entender que há em todas as pessoas uma igualdade de inteligências.

O “mestre ignorante” recusa a superioridade e pauta sua experiência no plano da igualdade das inteligências, em que a sua se inclui. Ele ensina aquilo que ignora, de forma assemelhada ao analista, que exerce um saber que não se impõe diante da ignorância do outro, mas que nele suscita o desejo de saber, de conhecer sua própria inteligência, de se reconhecer e se conhecer. Nesse movimento, é o desejo que impulsiona o trajeto de emancipação intelectual do aluno. O mestre, de modo análogo ao que o analista faz, deve se limitar ao espaço onde ressoa apenas o *Che vuoi?*, para que o aluno vá se aprofundando no conteúdo que deseja aprender. Cumpriria ao mestre perguntar: o que você vê? O que pensa disso? O que poderia fazer com isso? Com intervenções assim, voltadas não apenas para os conteúdos, mas para os alunos, o mestre, ao mesmo tempo, demonstra curiosidade pelo conhecimento que o aluno vai produzir e permite a este expressar o que está aprendendo e o que isso significa ante o mundo.

Para Freud, há um mal-estar que acompanha qualquer tentativa de construção de laços sociais. A incompletude e o isolamento, decorrentes da renúncia à natureza, caracterizam o ser humano e, conseqüentemente, produzem o desconforto. Freud, mediante esse problema, formula a ideia de que entre os ofícios de que se fazem as sociedades, há três impossíveis: governar, educar e analisar. Eles sempre fracassam ao tentarem contornar o impossível do sujeito que perpassa o tecido social. Os laços sociais, portanto, são sempre precários nas tentativas de encontrar um real para sempre perdido. O fracasso social do ser humano em tentar incessantemente encontrar o objeto perdido, preencher a falta constituinte, o nada que o

lança na busca de um enlaçamento limitado e possível, mesmo que frustrante, é o que gera o mal-estar. Nesse sentido, há também a impossibilidade da plenitude, do ser com o outro, é um ato inexecutável que sentencia qualquer tentativa de laço ao desnecessário, pois o sujeito unário, completo em si, não necessita de outro. A razão de ser de todo discurso é sua intrínseca incompletude, seu imanente fracasso.

Lacan, no *Seminário 17: O Averso da Psicanálise*, retoma o estatuto do sujeito dividido, tomando a Psicanálise pelo avesso, e propõe uma nova forma de entender como acontece o laço social entre os sujeitos. Para ele, os laços sociais são estruturados pela linguagem, ou seja, pelos discursos. Lacan estabelece quatro formas possíveis de vínculos sociais entre os sujeitos: o discurso do mestre, o do universitário, o da histérica e o do analista.

O discurso do mestre é um discurso de domínio, pautado na ilusão de que o sujeito é unário, é idêntico a si mesmo. Há um sujeito que sabe e não sabe de um sujeito suposto saber e que provoca um assujeitamento do outro. É a relação de autoridade que domina. Decorre daí que o mestre parte de um preceito falso e problemático, pois ele não dispõe do conhecimento como se fosse detentor do tesouro dos significantes:

Nesse discurso o mestre comanda, mas não sabe fazer. O saber está com o escravo, é ele quem tem o *savoir-faire*. É o escravo quem sabe e sabe ainda mais o que o mestre quer – dirá Lacan (1969-1970/1992). Ao mestre cabe apenas um pequeno esforço para que a coisa funcione: dar uma ordem (1969-1970/1992). Ao mestre só importa que as coisas funcionem, não importa porque ou como funcionem (Almeida, 2010).

O mestre é um ignorante, age com má-fé (Sartre), já que ignora as potencialidades do outro, impedindo que se estabeleçam relações de independência, através das quais o aluno caminhe rumo à liberdade. Tal postura prejudica as trocas simbólicas e sufoca o desejo.

O discurso do analista, avesso ao discurso do mestre, trata o outro como sujeito e não há vontade de dominação: “Oferecer-se como ponto de mira para o desejo de saber” (Lacan, 1992, p. 100). Lacan lança mão do olhar e da voz, entendendo que ambos se referem ao desejo: o olhar está associado ao desejo do Outro, à voz também, pois a voz que parte do Outro é a manifestação de seu desejo. O discurso do analista é um discurso que pode vir sem fala, configurando um dispositivo que permite, para além dos enunciados e enunciações, ouvir uma voz. Esse discurso sem fala é o meio pelo qual é possível dar voz ativa ao Outro, o que não impede o analista de sustentar um discurso e fazer intervenções. No entanto, para que isso

aconteça, é preciso que um sujeito aceite estar na posição de receber um silêncio que não significa ausência de linguagem.

Professores que se amparam no discurso do mestre pensam, enganosamente, que o controle está com eles, que é o seu desejo que deve prevalecer, ditam ordens que devem ser obedecidas por seus alunos, quer seja nas relações intersubjetivas, quer seja com relação ao conteúdo programático. Aos alunos cumpre apenas obedecer aos desejos do professor, reprimindo seus próprios desejos e apenas repetindo o que é proposto.

Diametralmente oposto está o discurso do analista que, quando presente, permite a estruturação dos outros discursos. É a tentativa frustrada da linguagem que, o tempo todo, tenta preencher a falta constituinte que faz emergir os laços sociais: “Tomando o discurso do analista como o discurso do mal-entendido, concluímos que é somente para tentar resolver esse mal-entendido que o ser humano vai se utilizar das demais formações discursivas” (Almeida, 2010). Esse discurso permite que o professor se desloque em relação ao lugar do Outro (aluno) e o mestre se torne uma invenção do aluno, um sujeito suposto saber. Com isso, a estrutura do desejo funciona como desejo do Outro, o que proporciona, também, a revelação interminável da transferência, pois, quanto mais dividido o sujeito, mais ele concebe efeito de saber dirigido ao Outro.

7 OBJETO DE PESQUISA E DESEJO: SE HÁ DESEJO É POSSÍVEL HAVER DISTANCIAMENTO?

E tu para que queres um barco, pode-se saber, foi o que o rei de facto perguntou quando finalmente se deu por instalado, com sofrível comodidade, na cadeira da mulher da limpeza. Para ir à procura da ilha desconhecida, respondeu o homem, Que ilha desconhecida, perguntou o rei disfarçando o riso, como se tivesse na sua frente um louco varrido, dos que têm a mania das navegações, a quem não seria bom contrariar logo de entrada, A ilha desconhecida, repetiu o homem, Disparate, já não há ilhas desconhecidas, estão todas nos mapas, Nos mapas só estão as ilhas conhecidas, E que ilha desconhecida é essa que queres ir à procura, Se eu to pudesse dizer, então não seria desconhecida, A quem ouviste falar dela, perguntou o rei, agora mais sério, A ninguém, Nesse caso, por que teimas em dizer que ela existe, Simplesmente por que é impossível que não exista uma ilha desconhecida (Saramago, 1998, p. 4).

Em *O Conto da Ilha Desconhecida* (1998), Saramago relata a história de um homem que vai até o rei e lhe pede um barco para viajar até uma ilha desconhecida. O rei pergunta ao súdito como ele pode saber que a ilha existe, se é desconhecida. O homem, então, rebate dizendo que todas as ilhas são desconhecidas, até que alguém desembarque nelas. Uma pesquisa acadêmica e o percurso até sua finalização também são desconhecidos. Parte-se de uma hipótese, que poderá ser comprovada ou não, mas o que acontecerá ao longo do trajeto é incerto e o desfecho da investigação só se tornará ordinário e real após a conclusão das análises.

Partindo do princípio de que a pesquisa pretende trazer novas perspectivas acerca de algum tema, o que faz com que um sujeito queira estudar tal assunto? Assim como o homem que foi pedir o barco ao rei em *O Conto da Ilha Desconhecida* foi questionado, um pesquisador deve se perguntar: “Que é que queres”. Se há um querer, há um desejo. Desejo esse que move o pesquisador para seu objeto de estudo. Ademais, a escolha do objeto de pesquisa está intrinsecamente relacionado com a história pessoal do pesquisador, com seus desejos conscientes e inconscientes. Ou seja, há algo que motivou a vontade de estudar um assunto, há uma demanda, uma falta que constitui a causa primária do desejo.

A leitura de um objeto de pesquisa pode, no primeiro momento, ser simbólica, mas é factual. Assim como o homem com seu desejo por um barco, o pesquisador também tem um desejo por algo que ainda não foi alcançado, por algo desconhecido e, talvez por isso, seja tão difícil se distanciar do objeto de pesquisa.

O Conto da Ilha Desconhecida tem uma relação direta com outro conto: *O diabo apaixonado* (1719/2013), de Jacques Cazotte. E Freud recorreu ao *Fausto* (1808), de Goethe,

para propor um ponto que pudesse transportar o conceito do diabo como o porta-voz do desejo, no campo da metapsicologia. Lacan, seguindo os passos de Freud, recorre ao conto de Jacques Cazotte para falar do desejo. Foi deste texto que ele retirou a famosa expressão “*Che vuoi?*” (que queres?), no intuito de dizer sobre o desejo particular diante do universal da lei. No conto, o diabo aparece como portador de um saber sobre o desejo. Sabemos que o desejo é sempre conflituoso e que pode provocar angústia, já que nele se inscreve uma região de interrupção aos sentidos já prontos, o que sustenta sua indeterminação. Ainda segundo Lacan, apesar de recusarmos, em certa medida, o nosso desejo, sentimo-nos culpados por ceder a ele; é que, no fundo, somos responsáveis pelos nossos desejos, ainda que de forma inconsciente. Eis, assim, a questão ética colocada por Lacan: “Agiste conforme o desejo que te habita?” (Lacan, 1958/1959, p. 376).

Isso posto, podemos pensar na Educação a partir da Psicanálise, apostando na ética do desejo: aceitando as faltas, os erros, os equívocos, a dimensão do inconsciente, as várias possibilidades de significações e os furos onde os sentidos podem surgir. Falar de desejo é também falar de Educação; é falar de sujeitos desejantes que podem se abrir para a construção da aprendizagem, não com sentidos e significações já prontos, mas, ao contrário, pensando o impensável, buscando territórios inacabados que abrigam os furos e os dissensos. E é aí que devemos pensar o que de nós pode agir como resistência e desejo aliados do exercício de pensar: saber o que não se pode saber, o saber não sabido, o saber do inconsciente, pois uma Educação que se instale verticalmente não abre espaço para a subjetividade.

Para a Psicanálise, há uma alienação essencial dos sujeitos frente à ignorância de seus próprios desejos, que os coloca numa condição de desejar muitas vezes o que não se quer – para Lacan, o desejo é o desejo do outro – ou de querer o que não se deseja; embaraçamento que faz parte da real substância do desejo. Por isso a pergunta: “*Che vuoi?*”.

Precisamos compreender que o saber não se dá com a demanda do outro, no caso da Educação, com o professor; mas com a abertura para o desejo. Freud fala “do desejo de saber” como a entrada ao sem sentido e que precisa se inventar e arrumar significações não prontas e singulares. É assim que podemos pensar em uma Educação ainda a ser esculpida, não mais como uma adaptação ao que já se tem, mas sempre com o entendimento de que educar não é formar cidadãos conscientes, é muito mais que isso: educar é acolher o inconsciente que torna vivo o pensamento como instrumento que pode resistir à postura moral e higienizadora, à docilidade dos corpos.

No entanto, apesar do desejo estar posto, é preciso, em alguns momentos, se distanciar do objeto de pesquisa. Isso é necessário porque para a Fenomenologia, um pressuposto

filosófico que tem como propósito apreender o fenômeno, a atitude natural não é científica. Ela, a atitude natural, precisa ser deixada de lado quando se busca a descrição e a análise daquilo que aparece. A Fenomenologia está relacionada ao conceito de fenômeno, ou, com outras palavras, “aquilo que aparece ou se manifesta”. Neste sentido, para Husserl, os dados empíricos não são capazes de fornecer o rigor necessário a uma investigação fenomenológica; em vez disso, o que se pretende é buscar uma análise compreensiva da consciência, voltada ao “mundo-vida”, e considerando-se a intencionalidade, a maneira como a consciência se relaciona ao mundo.

Husserl alega ainda que a atitude natural, não-fenomenológica, faz com que o homem olhe o mundo de forma ingênua, como é o olhar para o mundo dos objetos. A Fenomenologia busca uma nova fundamentação, não só filosófica, mas também das ciências singulares, pois ao passo que as ciências positivas entendem os objetos como independentes de seus observadores, a Fenomenologia considera o sujeito, ou o eu transcendental, como uma subjetividade diretamente implicada com os objetos. A relação intencional é a tensão entre dois polos, não separados, mas opostos descritivamente: o polo sujeito, feito de *noeses*, de intenções; e o polo objeto, constituído como *noema*, ou sistema de determinações, materiais e formais. A filosofia de Husserl analisa criticamente tudo o que parece ser evidente e coloca em questionamento as certezas imediatas e tudo o que nos é dado como explícito ou tácito, buscando, assim, um retorno à consciência.

A partir desses breves conceitos, podemos entender que as sensações não bastam para fundamentar o conhecimento. O sensível sempre esconde uma parte de si mesmo e ideias que podem não ser a representação da percepção do que aparece. Ademais, a consciência (o imanente) não é uma coisa, é sempre consciência de alguma coisa. Bem como o fenômeno é a consciência de alguma coisa, é uma vivência, uma percepção, uma representação, uma volição, uma valoração, uma objetivação. A Fenomenologia se propõe a compreender o que somos, a partir do que nos é dado e de como nós nos relacionamos com o que é dado.

Não obstante, considerando que o imanente é o que se dá dentro da consciência, como fundar o conhecimento da transcendência? O transcendente é o real ou o ideal, é inapreensível em si próprio, pois não é fenômeno. É possível apenas conhecer como a transcendência se apresenta para os sujeitos.

Retomando a questão do distanciamento necessário do objeto de pesquisa, a saída é operar a chamada “redução fenomenológica”, com a intenção de compreender o mundo como fenômeno, o mundo vivido, e mostrar como este se apresenta à nossa consciência, bem como se dá a percepção e a retenção antes de se fazer qualquer reflexão sobre o fenômeno em si.

Husserl, ao propor a “redução fenomenológica”, nos possibilitou captar a essência do mundo enquanto fenômeno, como aquilo que nos aparece. Ainda segundo Husserl, o que desvendamos com a “redução fenomenológica” é a maneira como o mundo se dá para todo sujeito. A partir da exclusão metodológica da questão da existência do transcendente, a análise fenomenológica alcança o subjetivo tal como ele se apreende na redução, ou seja, enquanto subjetivo universal, estruturas do sujeito e da intencionalidade idênticas para todos nós.

Com a vivência eu posso suspender o juízo – realizar a *Epoché* – e produzir uma redução fenomenológica, quer dizer, converter a percepção à imaginação (retenção), pois o que vejo em minha imaginação é percebido de maneira adequada, é plenamente determinado, é o sentido próprio do objeto. Mas há uma questão: será que realmente é possível tirar toda a subjetividade de um pesquisador-observador de um fenômeno? A resposta é não.

No sentido husserliano, se toda a subjetividade for retirada, retorna a hipótese do objeto transcendente como presente a si. A ideia é, após operar a *Epoché*, abstrair o conteúdo imanente do contexto, levá-lo para a representação e analisar a relação entre a consciência e seus objetos enquanto fenômeno, puramente imanente, no qual aparecerão os raios intencionais que ligam a consciência ao objeto intencional. Só assim é possível perceber as relações. Entretanto, há de se considerar os níveis de evidência. A única coisa realmente evidente é o conteúdo imanente da consciência reduzida, não seus objetos. Logo, em uma pesquisa não há evidência perfeita, absoluta, pois o que se revela, se revela e é percebido pelo pesquisador, o qual pode conhecer apenas a partir do conhecimento de si mesmo. Ou seja, é uma questão de abertura: não podemos determinar o outro ou escolher o que ele deve ser, porque não o conhecemos. O Outro é a pura transcendência: sua consciência individual não é acessível, somente seus comportamentos, os quais apontam possíveis pensamentos, sentimentos, emoções. Por isso, educar não pode ser levar o outro ao meu objetivo. Educar só pode ser levar o outro a si próprio, à sua liberdade, ao seu mundo.

8 EDUCAR PARA QUÊ? TRANSFERÊNCIA PARA QUÊ?

8.1 EDUCAR PARA QUÊ?

Conhecimento para quê? A maior parte dos seres humanos usa o conhecimento como uma arma social, política, econômica. Trata-se de conhecer para dominar e reger, fabricar ou utilizar. Conhecer serve para agir; não é preciso pensar os valores para isso, basta somente ter eficiência. Queremos o conhecimento para conhecer o mundo. Mas o verdadeiro conhecimento só tem um objeto: o Bem. Seu objetivo é a ética, o bem agir. São, dessa forma, duas visões antagônicas que geram um conflito em torno da Educação.

É pela via da Educação que o homem é obrigado a se confrontar com o real. Educar é, portanto, criar o mundo, mas é também o instrumento de libertação dos sujeitos e tem como finalidade a ética, a qual tem como princípio fundamental o amor. Logo, como cada homem tem sua essência e as essências não são completamente conhecíveis, são análogas e indeterminadas, somos seres livres e imprevisíveis, o que nos torna aperfeiçoáveis e justifica a Educação. Dessa forma, entendemos que um projeto de sociedade implica em um projeto de Educação.

Platão, em *A República*, faz um diálogo fundamental sobre a política. Entretanto, é inegável que ele tenta demonstrar que a política é completamente sem sentido se não tiver um alicerce filosófico que defina e norteie algumas questões relevantes como a justiça. Platão atribui à Educação a função fundamental, conforme Rousseau: “Não se trata de uma obra política, como pensam os que julgam os livros pelos títulos: é o mais belo tratado de educação que já se escreveu” (Rousseau, 1995, p. 14).

O livro *A República* é o mais longo texto escrito por Platão e, sem dúvida, o mais estudado. Platão fala de diversas questões sobre conhecimento, moral, Educação, estética, sempre com intuito de discutir a política, a cidade ideal ou justa, pois, para ele, não há como acontecer o fim dos problemas da cidade ou da humanidade se não forem os filósofos os governantes, ou enquanto os governantes não se tornarem verdadeiros e reais filósofos. Ou seja: é um problema de Educação.

Historicamente, o livro *A República*, que é tratado como a busca por uma solução racional para uma cidade ideal, ou justa, tem como fundamento uma questão aberta pelo projeto democrático, o conceito do que é justo, apesar de Platão pensar a política pelo viés de uma democracia degenerada. Mas será mesmo que o objetivo de Platão era esse mesmo? Ou todos os diálogos foram apenas um pretexto para se discutir a questão fundamental: a relação entre ética, política e Educação?

Platão é fruto de uma família ateniense influente e próspera economicamente. Um nobre que, ironicamente, coloca em questão seu próprio estatuto no livro *A República*. Ou seja, sua condição social nos revela o quanto esse discurso é importante para ele. No entanto, Platão cresceu em um período politicamente turbulento em Atenas. Durante sua juventude presenciou a oligarquia dos Trinta desfigurar Atenas, ao mesmo tempo em que a democracia sucessiva condenou Sócrates à morte. Sócrates que, para ele, tal como aparece no diálogo de *Fédon*, “entre todos os de seu tempo que nos foi dado conhecer, era o melhor, o mais sábio e o mais justo” (Platão, 1983, p. 132, 117e).

Sócrates exerceu grande influência sobre Platão, que ficou atônito com sua morte. Para Platão, Sócrates não era um homem comum, era o mais sábio, o mais justo, o seu mestre inspirador. Essa relação entre Platão e Sócrates nos revela uma transferência exemplar, tanto pela via do amor, como Freud descreveu, como pela suposição de sujeito saber apresentada por Lacan. E foi por isso que Platão sustentou a fé socrática na investigação racional e continuou persuadido de que chegar ao conhecimento de verdades profundas sobre o mundo e sobre a natureza humana e aplicá-las em benefício da melhoria da vida só era possível pela via da Educação.

Conforme Sócrates, o uso adequado da razão é o que permite ao homem a maneira certa de viver. Ele foi o primeiro filósofo a usar o método da discussão e da pergunta racional, não dogmática e desprovida de preconceitos. A pretensão de Sócrates era levar seus concidadãos atenienses a pensar a vida a partir de procedimentos que, do contrário, não seriam empregados, com a finalidade de fazê-los entender que “a vida sem exame não é vida digna de um ser humano” (Platão, 2000, p.21, 38a). Em outras palavras, para Sócrates o que importava era a verdade intersubjetiva, um conhecimento objetivo elaborado a partir de contrários. Sócrates se utilizava da maiêutica. Ele provocava para forçar as pessoas a pensar e a responder em função do que havia sido acordado, mantendo assim a coerência nos discursos, mesmo que as consequências para si próprio fossem danosas.

O ponto inicial do diálogo *A República* é o questionamento sobre a justiça, “objeto propriamente dito de nosso estudo” (Platão, 2000, p. 201, 430d). A discussão parte da ideia de justiça. Mais tarde, Platão introduz o questionamento sobre o que seria uma cidade justa, como exemplo e para permitir o raciocínio. O livro é um paradigma do processo de conhecimento ou investigação racional. Cada etapa elabora uma problemática e tenta resolver pelo raciocínio. Entretanto, a questão central é a justiça, que Platão coloca como dependente do conhecimento e que exige, assim, uma teoria educacional, apontando, então, para a importância do próprio processo de conhecimento. A princípio esse empreendimento parecia

não ter solução, pois os interlocutores de Sócrates encontravam-se limitados a uma visão apenas de reflexos e de sombras. Dessa forma, a cidade se mostra como uma confusão de vozes dissonantes, cada um defendendo sua afirmativa individual, sem a menor compreensão da essência coletiva e adequada ao todo.

Os confusos discursos a respeito da justiça e de outros temas, em *A República*, vão acontecendo e Platão vê como única forma de solucionar a confusão a Educação. Acontece que, nesse livro, a transferência entre Sócrates e seus discípulos parece-nos evidente e entendemos que foi precisamente esta relação que possibilitou o desencadeamento das ideias. Um notável exemplo é a relação entre Sócrates com Glauco e Adimanto. Ao longo do discurso, Sócrates guia seus interlocutores através de um questionamento rigoroso, desafiando suas crenças e incentivando-os a buscar a verdade. Essa relação pode ser interpretada como o fenômeno da transferência, uma vez que os discípulos projetam em Sócrates figuras de autoridade, como um pai ou um sábio, buscando orientação e conhecimento. Observemos uma fala de Adimanto:

Eu, porém, não vejo necessidade de ocultar-te ter sido apenas o desejo de ouvir-te desenvolver a tese contrária que me levou a expressar-me com toda essa veemência. Assim, não te limites a mostrar-nos em tua exposição que a justiça é superior à injustiça, porém como atua cada uma delas na alma dos homens, para que, em si mesmas, uma seja boa e a outra, má (Platão, 2000, p.107, 367b).

Sócrates não se preocupava em estabelecer um ensinamento acabado, de maneira doutrinária, mas em se encaminhar a uma mensagem de vida que abrangesse as dimensões prosaicas do cotidiano. Dessa maneira, pode-se perceber como a presença frente ao Outro implica em uma verdade alcançada em uma esfera que a palavra escrita não permitiria. Ele também não procura que seus discípulos apenas registrem a fala do mestre, fala que seguiria sempre a mesma via, deste para aquele, que traria um saber constituído e escrito e que seria razão de apreciação e avaliação permanente dos sábios. A palavra de Sócrates só atinge um lugar pleno ao ser colocada frente ao outro que o escuta e que, ao ser afetado por ela, responde deste novo lugar onde foi afetado, dando prosseguimento à interlocução por ele pretendida. A essência socrática está na articulação do diálogo sobre um determinado ponto enigmático. Trata-se de usar o discurso para colocar em evidência exatamente uma dimensão muito importante, uma operação analítica, de um ato que se dá em presença do Outro e, que por suas características mesmas, frequentemente evade a conceituação que dela se faz.

As perguntas de Sócrates prezam pelo encadeamento lógico do argumento que está sendo desenvolvido, pois o discurso vai contornando, circunscrevendo o raciocínio do interlocutor a fim de que ele realmente se encontre com a verdade do que está sendo dito. Sócrates cuida para que o diálogo não se mantenha apenas na sustentação de uma fala pela simples aparência e confiança que o orador demonstra em seu exercício, o que impediria o interlocutor de se implicar na busca por uma verdade, fruto de sua própria reflexão e que o levaria a conhecer-se a si mesmo:

E então? perguntei: no caso de acompanharmos em pensamento a formação de uma cidade, não assistiremos, no mesmo passo, ao processo do nascimento da justiça e da injustiça?

É possível, respondeu.

E, uma vez nesse ponto, não haverá probabilidade de encontrarmos facilmente o que estamos procurando?

Muito mais facilmente, respondeu.

E achas de bom aviso tentar a experiência? Parece-me que o trabalho não vai ser pequeno. Reflete bem (Platão, 2000, p. 109, 369a/b).

O conhecer-se a si mesmo, para Sócrates, não é algo que vem de fora, que nos é dado por alguém. Ele se refere à capacidade de reflexão. Assim, conhecer-se a si mesmo não é um desvelamento ou um desvendar de algo interior, mas a construção do que vem a ser para o sujeito mesmo esse conhecimento, uma vez que conhecer é trazer à tona reminiscências de algo que sempre se soube. A presença de Sócrates é marcada pela força do confronto que causa um movimento marcante de envolvimento, de implicação de seus discípulos. Por meio de perguntas certeiras, quase sempre impossíveis de evadir, Sócrates procura desfazer as certezas mantidas pelos seus interlocutores. Às vezes, por não saber responder, tais perguntas ecoam nos interlocutores com toda a força de um enigma que acaba por exigir deles um duro trabalho de decifração. Então, a dedicação daqueles que se colocam nesta tarefa é, para Sócrates, a resposta que procura, muito mais do que a pronta elucidação. Isso quer dizer que Sócrates começa por colocar para seus interlocutores um enigma, para que eles possam constatar o quanto pouco sabem, desmonta os saberes constituídos que na maioria das vezes se articula em uma malha frouxa e artificial e, assim, os tem preparados para a busca da verdade. Ora! Essa é justamente a postura que um professor deve adotar.

A busca pela verdade, que é também um tema no livro *A República*, pode ser vista como uma forma de sublimação, um mecanismo psicanalítico pelo qual os desejos instintivos são transformados em objetivos mais elevados. No diálogo, Sócrates argumenta que a

filosofia é o caminho para alcançar a verdadeira sabedoria e justiça, o que pode ser interpretado como uma forma de sublimar os desejos mundanos em busca do bem maior.

Para Platão, como se pode perceber em seus diálogos, há dois mundos distintos: o mundo sensível, o mundo dos fenômenos e o mundo inteligível, o das ideias e para alcançar esse mundo das ideias a única via possível é a Educação.

Ainda segundo Platão, é o processo de formação humana a única forma para que os cidadãos gregos tenham acesso ao conhecimento, em um caminho que não se relaciona apenas com os governantes de um Estado, mas sobretudo com o desenvolvimento intelectual dos sujeitos e com a justiça. Melhor dizendo: como se faz para termos uma sociedade justa? Educando os seres humanos. Todo o resto que é dito no livro é porque isso não procede tão facilmente, é preciso encontrar meios de controlar os desejos desregrados dos cidadãos. É porque só aqueles que tiverem desejo pelo conhecimento poderão ser realmente educados que é necessário estruturar a sociedade para permitir que eles tenham acesso ao conhecimento. Para garantir isso, somente os que sabem, porque foram educados, poderão governar.

No livro VII de *A República*, Platão traz a “Alegoria da Caverna”, um texto que apresenta pessoas acorrentadas em uma caverna desde sua infância e que viam apenas uma parede ao fundo, com sombras projetadas que, para elas, seriam a realidade. A experiência da caverna reflete, assim, a verdadeira essência humana: “compara nossa natureza, conforme seja ou não educada” (Platão, 2000, p. 319, 514a). Dessa forma, essa natureza precisa ser modificada e apenas uma Educação adequada é capaz de tirar o homem dessa confusão e construir uma cidade. Entretanto, é preciso atenção, uma vez que “as naturezas mais nobres ficam pior com uma alimentação inadequada do que as medíocres”, assim como “podemos afirmar que com uma Educação viciosa as almas mais bem dotadas se tornam particularmente ruins” (Platão, 2000, p. 288, 491d/e). A natureza exerce um papel fundamental no processo educativo, pois a habilidade de um homem para fazer grandes feitos dela depende:

É assim, meu caro, prossegui, que se estragam e arruinam para a melhor das profissões as naturezas mais bem dotadas, que, aliás, como dissemos, são muito raras. É do meio dessa gente que saem os causadores dos maiores males para as cidades e os particulares, e também dos maiores bens, quando, por sorte, são levados para esse lado. De jeito nenhum as naturezas pequenas farão nada grande para ninguém, seja com relação à cidade, seja a particulares (Platão, 2000, p. 293, 495b).

Surgem daí os questionamentos: que relação o mito da caverna tem com a concepção de Educação? O que pode o fenômeno da transferência fazer para contribuir com o processo educacional?

A Alegoria da Caverna é uma metáfora usada por Platão que serve de alicerce para expor o grau de conhecimento, já que ao sair das sombras para a visão do sol há a passagem dos graus inferiores do conhecimento para os superiores e demonstra que a ascensão para o conhecimento não pode ser compreendida apenas com a Educação dos governantes de um Estado, mas também com a formação intelectual e moral de qualquer cidadão, a Paidéia.

A Paidéia, antigo conceito que na Grécia significava a Educação plena dos homens, era vista pelos sofistas como uma teoria da Educação que se baseava em fundamentos retóricos e racionais. Para Platão, no processo educativo, todas as partes e faculdades do ser humano devem ser consideradas. Além disso, segundo ele, se o intelecto não conhece certa ciência não significa que ela não exista e sim que o intelecto não está voltado para ela:

a educação não será mais do que a arte de fazer essa conversão, de encontrar a maneira mais fácil e eficiente de consegui-la; não é a arte de conferir vista à alma, pois vista ela já possui; mas, por estar mal dirigida e olhar para o que ela não deve a educação promove aquela mudança de direção (Platão, 2000, p.325, 518b).

Para Platão é pela via da Educação que a vida faz sentido, é a Educação que nos constitui e é por meio dela que se é possível alcançar uma vida justa e boa na sociedade.

A Educação formal é caracterizada por um longo período de formação e também de dificuldades. No Mito da Caverna esse período pode ser constatado quando Platão descreve a plenitude do homem livre de suas algemas ao enxergar com clareza a realidade que lhe é apresentada e a aceitação das verdades da realidade que lhes eram mostradas de forma aparente. O homem da caverna estava habituado às sombras e se sentia seguro dentro delas. Trazê-lo para fora de um mundo aparente e tranquilo faz com que ele reaja com indignação e brutalidade ao que é submetido, além de fazer com que, ofuscado pela luz que o impossibilita de ver a realidade com clareza, tenha o ímpeto de voltar para seu mundo, o mundo da ignorância. Ao recuperar, aos poucos, a visão, o homem percebe a verdade e se mostra interessado por elas. Nesse sentido, se há um fenômeno de transferência positiva, o professor pode auxiliar seus alunos a ter uma visão diferente e profícua da Educação; sobretudo, pode dar aos alunos a oportunidade de criarem um desejo pelo conhecimento. Isso é o essencial e, para isso, a relação com o mestre é importante. A transferência opera, portanto, nesse lugar. O

processo subjetivo de cada sujeito, inclusive as resistências, podem ser trabalhadas se amparadas nas relações intersubjetivas.

Platão descreve em *A República* o que considera a dificuldade de aceder à verdade, ao mundo das Ideias. Ou seja, nós habitamos o núcleo de uma caverna, estamos voltados para as paredes e de costas para a saída que nos daria acesso ao mundo exterior, ao mundo das Ideias puras. Então, só teríamos como perceber o que das Ideias reflete nas paredes internas, reflexos que podem estar adulterados. Como desconhecemos nosso próprio confinamento, também nos é desconhecida a fidedignidade do que se projeta para nós. É assim que Platão propõe que todos tentem realizar a experiência do exterior da caverna e que, aqueles que passarem por tal experiência, a tragam para os que ainda desconhecem seu próprio confinamento.

Os diálogos platônicos demonstram a chegada de Sócrates à aporia, a complexidade em encontrar uma saída racionalmente fundamentada para algum problema. Os sujeitos acorrentados na caverna confundem as sombras com a realidade, porque não experimentaram mais nada. Platão encontra como solução para a aporia entre o sensível e o inteligível o distanciamento do mundo sensível e aproximação da razão e da contemplação. A Alegoria da Caverna apresenta os eixos para explicar a oposição entre o conhecimento do senso comum e o conhecimento do senso crítico. Uma pessoa que se liberta das correntes, se liberta também do senso comum, das ideias divulgadas por outros e tidas como verdadeiras. Sem dúvidas, há um desconforto inicial quando se entra em contato com a luz do Sol, há uma dificuldade em se adaptar a um nível mais alto de compreensão, o que pode levar o sujeito a ficar temporariamente confuso, cego. A sensação de insegurança gerada pela quebra das noções do senso comum e a abertura para outras possibilidades e realidades, pode ser tão desconfortável que a reação mais frequente costuma ser a de voltar para a caverna e continuar com a visão já conhecida, na zona de conforto. De fato, o conhecimento pode chocar, incomodar e confundir aqueles que nunca tiveram contato com outras formas de ver o mundo. Todavia, retornar à caverna é outro desafio, já que o prisioneiro que retorna pode não agradar e ser desacreditado pelos que continuaram presos, destacando a dificuldade de compartilhar conhecimento com aqueles que não tiveram a mesma vivência. Assim, para coibir o acesso ao conhecimento e às ideias diferentes, o fugitivo é morto e o senso comum reestabelecido. Acontece que o conhecimento desperta a curiosidade de alguns prisioneiros, não há como, para Platão, ficar indiferente ao conhecimento. É função daquele que alcança o conhecimento, portanto, guiar os outros para fora da caverna da ignorância.

Percebemos, nesse ponto, a intrínseca vinculação entre a saída e o retorno, tanto como um compromisso ético de incentivar aqueles que ainda não vivenciaram a experiência da

saída, como em função da impossibilidade de vivermos fora do mundo que conhecemos em nossa experiência consciente. É perfeitamente possível compreendermos que vivemos na caverna. No entanto, essa compreensão precisa estar vinculada ao sinal de que esse estratagema que nos enquadra não pode se reduzir à aparência, a algo dispensável que tornaria possível atingir uma verdade oculta que está à espera de ser desvelada. Não nos é permitido viver sem limites delineados pelo confinamento de nosso princípio de realidade, pois é ele o responsável por gerir o necessário para nossa existência. Platão nos coloca a questão dos discursos, tanto políticos quanto educacionais, os quais apresentam “sombras” e ilusões que só podem ser vencidas pelo conhecimento das essências, pela filosofia. Mas isso tem um preço, qual? O que isso provoca? O que acontece com esses discursos? Qual é a reação daqueles que estavam acomodados com a escuridão e nela “brilhavam”?

De forma similar às imagens que se projetam nas paredes internas da caverna platônica podemos pensar o engano da consciência, no sentido de que é a consciência a moldura necessária capaz de viabilizar a vida nas condições objetivas da realidade que se apresenta. Ao nos voltarmos para a saída, podemos ficar cegos pela luz intensa da verdade que nos determina, o que nos coloca em uma posição de impossibilidade de negociação com as exigências que a própria existência nos coloca. A verdade é turva e para conseguirmos discernir e compreender as necessidades corruptas da realidade cavernosa, temos que torná-la existente, a partir de verdades ilusórias das imagens desfocadas que o enquadre de nossa consciência produz. Então, assim como um processo de análise é capaz de fazer com que o sujeito se descubra, revele seus desejos e aja conforme eles, uma relação intersubjetiva entre professor e aluno também pode contribuir para que os discentes consigam ver a Educação como a única forma capaz de os tornarem sujeitos livres e conhecedores da verdade.

Platão mostra que o objetivo primeiro da Educação é a contemplação das ideias e da forma suprema do bem. Contudo, o processo de mudança do homem começa com a radical ruptura do mundo do vir a ser, com as aparências, com as sombras. Platão não acredita em um ser separado da vida social, alheio aos problemas sociais e é por isso que propõe aos sábios que olhem para seus semelhantes, voltem à caverna e tentem mostrar-lhes a verdade. Somos seres que constantemente e inconscientemente criamos cavernas e nelas nos afugentamos. Conseqüentemente cremos, em dados momentos, que não temos saídas. Mas filósofos, psicanalistas e professores podem nos sinalizar os caminhos para a fuga dessas cavernas. Assim, o real papel de educador demonstrado nessa alegoria é o de libertar o homem das profundezas do preconceito, da alienação, da ignorância, do pensamento tolo.

Percebe-se, dessa forma, que a Educação, como uma ação didático-pedagógica, é o único caminho para o homem chegar ao conhecimento verdadeiro de si próprio, do bem e da verdade, tornando-o capaz de se relacionar com as realidades apresentadas e manifestando seu caráter de homem livre, solto das cadeias que o prendiam e pronto para caminhar em direção à verdade.

E nos últimos tempos, o que significa educar em um mundo em que a potente e real destruição coloca em xeque todas as crenças e valores? Como é possível pensar a criação de algo novo em um contexto em que se vive a infinita repetição do mesmo? Como pensar em um projeto de sociedade e evidenciar as relações entre política e Educação?

Para nossas reflexões, tomaremos emprestado os pensamentos de Walter Benjamin e de Paulo Freire.

Walter Benjamin viveu em uma época muito intranquila da história europeia e fez importantes reflexões sobre as condições sociais e políticas da realidade dos primórdios do século XX, deixando-nos uma obra fascinante sobre temas muito relevantes. Ainda que o autor não tivesse uma preocupação com as questões da Educação, o tema está presente em seus escritos, os quais levantam discussões sobre as formas educativas que guiavam a formação cultural – *Bildung* – e a Educação da sociedade burguesa da época. O termo *Bildung*, entendido como Educação no processo civilizatório ou formação humana no contexto da modernidade, foi ressignificado por Benjamin, passando a ser conceituado a partir de uma postura crítica e questionadora da estrutura e da cultura social burguesa e de sua preocupação em demonstrar que todo documento de cultura é do mesmo modo um documento de barbárie. Por meio de seu interesse pela condição dos oprimidos e explorados é que Benjamin se volta para a formação e a Educação. Ele mostra em seus textos as contradições existentes em uma Educação fundada no projeto que a burguesia concebeu a partir das relações de poder e que se revelou em uma sociedade desigual e violenta.

O caráter político da Educação se fundamenta tanto nas relações de poder que constituem a ordem social, como na articulação entre história e política, entre lúdico e imaginário, a fim de desordenar as formas de abordagem do conhecimento. A crítica de Benjamin se baseia em uma empatia que envolve as classes populares e faz referência às mudanças e às irremediáveis indiferenças políticas. À necessidade de contrapor essa situação, Benjamin vê a revolta e a resistência como formas de lutas que questionem a Educação e façam uma nova leitura da tradição.

Benjamin, na carta endereçada a Scholem (1917), apresenta uma ideia original e inovadora de Educação, uma vez que denuncia a separação entre ensino e Educação. O que

ele tenta mostrar é que a escola formal, da maneira como compreende a aprendizagem, descuidou do conhecimento e priorizou a informação: “A vida do educador não atua de modo indireto, por meio da composição de exercícios”. Ora, o pensamento não pode ser entendido como algo que está cristalizado no conhecimento, pois o professor não transmite um conhecimento consolidado, mas, ao ensinar, também aprende. O pensamento é movimento que produz conhecimento pela via do diálogo, da escuta, do desejo, nas relações intersubjetivas entre professor e aluno, no fenômeno da transferência, o que só é possível por meio da tradição, do sentimento de pertencimento de um indivíduo a uma comunidade. O que quer dizer que é por meio da inserção social e das raízes históricas que a Educação se faz. Todos somos educadores e educandos e tudo é Educação, já que produzir conhecimentos e formar um conjunto de experiências que se acumulam são passíveis de transformação durante toda a vida.

A Educação, segundo Benjamin, deve ser um processo contínuo de formação, através da elaboração de um saber compartilhado. Para isso, há a necessidade de valorizar as relações intersubjetivas entre professor e aluno, seguindo os moldes da Tese III contra Feuerbach, de Marx:

A doutrina materialista de que os seres humanos são produtos das circunstâncias e da educação, [de que] seres humanos transformados são, portanto, produtos de outras circunstâncias e de uma educação mudada, esquece que as circunstâncias são transformadas precisamente pelos seres humanos e que o educador tem ele próprio de ser educado. Ela acaba, por isso, necessariamente, por separar a sociedade em duas partes, uma das quais fica elevada acima da sociedade (por exemplo, em Robert Owen) (Marx, 1888, p. 69).

A práxis, compreendida como a relação que há entre teoria e prática, desmonta a ideia de uma objetividade exterior ao sujeito que age e conhece. O homem age e conhece o mundo como um ser historicamente constituído e, por isso, objetivo e subjetivo se constroem de forma relacional. Isso quer dizer que o homem, enquanto ser experienciado, é dependente da natureza, submete-se às leis e aceita os limites impostos por ela. Portanto, apesar de sua atividade ser um processo de criação de si mesmo e do mundo objetivo, o homem é capaz de ressignificar o que é dado como natural e o transformar em histórico pela via do trabalho, reconhecendo-se como sujeito que sente e pensa.

O conceito de práxis demonstra, assim, a intrínseca relação entre filosofia, política e história, ou seja, o movimento histórico só pode ser legitimado quando considera o homem no mundo-vida e nas limitações impostas, exatamente onde se constituem os movimentos de

produção da vida, nas relações de continuidade e nas rupturas das tradições, pois os sujeitos só podem dar continuidade ao que lhes foi apresentado seguindo o que vivem, muitas vezes circunstâncias radicalmente diferentes. Acontece que, em muitas vezes, essa inter-relação não aparece no cotidiano de forma clara, porque a relação entre as gerações e o movimento dialético de apresentação e de superação das contradições “são completamente alterados pela especulação ao fazer da história recente o fim da história anterior” (Marx, 1976, p. 44). Logo, é evidenciando o contexto histórico com suas contradições e as lutas de classe que é possível compreender o modo de ser e de pensar o que se vive e a política em sua ampla dimensão. Nessa conjuntura, há a possibilidade de se criar uma nova ordem social e política que implique, necessariamente, em um novo projeto de Educação.

A Educação deve ser entendida como formação geral para a vida e para o convívio em sociedade. Daí a afirmação de Marx de que o próprio educador deve ser educado, pois, sob a ótica da práxis revolucionária, cada um de nós se educa nas lutas travadas pela emancipação política e humana.

Apesar de estarmos diante de outro momento histórico, diferente de quando a *A Ideologia Alemã* e as *Teses*, de Marx, foram escritas, o que foi dito continua valendo: a emancipação, quando pensada na Educação, implica na abertura de um processo de organização política das classes trabalhadoras com a finalidade da práxis revolucionária.

Em conformidade com a práxis, o educador pode ser o Estado ou o ambiente em que vivemos, todos somos educadores. Mas há dois pressupostos: para emancipar os outros precisamos antes emanciparmos a nós mesmos e os lugares em que podem surgir novas relações educacionais para a criação de uma nova ordem social e política é onde acontecem as relações de trabalho, já que é o trabalho o elo indispensável entre os indivíduos (Marx, 1976).

A *Tese III* contra Feuerbach mostra-se, pois, revolucionária, já que afirma que todo educador deve ser educado. Para Marx, a práxis revolucionária é a concepção que autoriza pensar a Educação do futuro, não enquanto uma utopia, mas como resultado do movimento histórico de colocação e superação das contradições.

Dessa forma, podemos entender a crítica de Benjamin a um ensino meramente informativo, que se dá apenas pela assimilação de conteúdos sem crítica. A carta para Scholem (1917) explica o que seria uma Educação formativa: só pode educar quem também está aberto à aprendizagem, pois “compreende a seu modo a tradição e, ensinando, a torna comunicável” (Benjamin, 1955, p. 146). Uma Educação avessa à comunicação estanque e cristalizada mas favorável a uma Educação fluida, metafórica. Assim, tal qual um analista perante seu analisante, o professor que se disponibiliza a uma Educação formativa precisa ter

paciência e disposição para ouvir e acolher as mensagens, além de se inserir no movimento da linguagem e perceber que o saber se constrói e se reformula a cada instante.

As profundas e estruturais mudanças da sociedade modificaram as formas de Educação, a importância da Educação como um movimento que produz conhecimento e transforma a vida perdeu-se. A evolução tecnológica e das forças produtivas deu origem às bases do capitalismo voltado para a produção e consumo de mercadorias, para a prevalência da instrumentalização do trabalho e da vida, modificando a sensibilidade e as formas de relacionar dos sujeitos. A Educação tornou-se o dispositivo para formar para o trabalho apenas pela informação de dados, da quantificação do conhecimento e do relato dos fatos, sem o menor senso crítico ou reflexivo.

Benjamin concebe a Educação como um movimento de criação, como um confronto e, ao mesmo tempo, um diálogo entre gerações, pois é no transcorrer do embate e das trocas que a tradição pode ser vista não como algo consolidado, mas como um processo de produção da verdade. O saber implica um movimento permanente. Nesse sentido, a forma como uma escola se dispõe a ensinar deve seguir parâmetros que orientem suas pedagogias, compreendendo que o conhecimento é neutro e que a história é constante, gradual e linear.

A Educação, para Benjamin, também precisa repensar a relação entre professor e aluno e a relação deles com o conhecimento, uma vez que, através da linguagem, seja pela fala, pelo silêncio ou por sinais, muitas coisas são ditas, muitos conhecimentos são produzidos.

Benjamin nos deixou seu legado: a Educação não é neutra, tem sempre um sentido político que não deve e não pode ser escondido, pois vivemos em um mundo de classes distintas e com perspectivas diferentes. Não há como, em um mundo em que a maioria da população é oprimida e explorada, haver neutralidade. É por isso que o papel central da Educação deve ser a de superar o conhecimento estritamente informativo e utilitário e torna-se uma efetiva formação humana.

Paulo Freire, o educador brasileiro mais conhecido no mundo, deixou-nos de presente uma das mais interessantes e revolucionárias concepções da Educação. Para ele, a Educação está relacionada com a experiência humana e tem como função conscientizar, levar o aluno à reflexão e ao entendimento de sua realidade, de forma que possa modificá-la ou, ao menos, melhorá-la. Ele também define a Educação como uma atitude política, pois é por meio dela que os sujeitos podem criar um enfrentamento e lutar contra os sistemas de repressão e opressão. É a luta pela liberdade de pensar e de agir, de compreender o mundo e de se fazer pertencente a ele. Freire nos indica o caminho para uma Educação libertadora:

Distanciar-se para aprender. Produzir um espaço de reflexão sobre a realidade e sobre as práticas educativas para que a libertação se faça práxis do educando, para que produza dialeticamente a consciência de si necessária à busca da dignidade e da liberdade, eis o projeto de Freire (Quintiliano, 2021, p. 02).

Freire criou o que é chamado de pedagogia crítica e defendia que o objetivo central da Educação deve ser o incentivo à criticidade, através da conscientização do estudante. Em *Pedagogia do Oprimido* (1968), o filósofo afirma que a Educação é um ato político que pode libertar os sujeitos mediante a consciência crítica, transformadora e diferencial:

se o meu compromisso é realmente com o homem concreto, com a causa de sua humanização, de sua libertação, não posso por isso mesmo prescindir da ciência, nem da tecnologia, com as quais me vou instrumentando para melhor lutar por esta causa (Freire, 2011, p. 22).

O filósofo compreende que a libertação está relacionada à humanização, já que a Educação deve ser uma atitude humanizada que leve o aluno a entender sua realidade e não ser passível de dominação. Ao contrário, o aluno deve ter autonomia em seus pensamentos e reflexões. A Educação, dessa forma, não deve apenas transferir conteúdos e sim desenvolver a capacidade intelectual do estudante, de forma que ele consiga pensar criticamente. É a conscientização que leva os indivíduos à libertação, pois, quando cada sujeito, pela via da Educação, começa a enxergar os problemas sociais e a perceber as questões de seu cotidiano, começa, também, a refletir e a libertação é exercida. Dar condições para que um ser se torne crítico é formar pessoas que consigam pensar, refletir e criar conceitos a partir de seu mundo:

A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica (Freire, 2011, p. 30).

Uma Educação conscientizadora é aquela que transforma os sujeitos em cidadãos que conseguem enxergar os problemas sociais e participar ativamente dos processos de mudança. Por isso, a escola não deve ter como função levar os alunos a passarem em vestibulares ou concursos nem a moldá-los a absorver conteúdos para uma determinada prova. No mundo atual, a Educação é vista como um dispositivo que produz alunos para responderem às demandas do mercado capitalista e a forma como a Educação é dada não importa, o que importa são os resultados. Segundo Dunker:

Antes a educação deveria formar pelo trabalho ao modo profissionalizante, depois nos obcecamos com a formação para o mercado, hoje o negócio da educação inclui subvenções estatais seletivas, mercado de apostilas e ensino à distância, produção de métricas manipuladas e aquisição de escolas e universidades por fundos bancários. Se nossos alunos se tornaram consumidores, nada melhor do que lhes vender o truque perfeito: educação sem dedicação, resultados sem meios, aulas sem professores, saber sem cultura (Dunker, 2020, p. 35).

O período atual do capitalismo reorganizou a personalidade dos sujeitos e modificou a sua relação com o conhecimento, com o tempo, com a cultura e com a própria identidade. O projeto social de modernidade e, conseqüentemente, de Educação, foi alterado. Vivemos um momento histórico de notável valorização da ignorância, é o tempo do empobrecimento subjetivo. O pensamento crítico e reflexivo é demonizado, pois é uma barreira para os negócios e para o exercício do poder. Cultua-se a simplificação do exercício de pensar como modo de fortalecer a reprodução infinita da vida neoliberal.

Diante desse cenário triste e desesperançoso, em que o ataque ao pensamento é constante e a hegemonia neoliberal se acentua, as ideias de Freire se tornam ainda mais importantes. É preciso, muito mais que compreender como acontece a idiossujetivação, como o sujeito se torna incapaz de perceber que atua no sentido contrário aos seus interesses e comete o vício de pensamento muito mais próximo do vazio de pensamento do que de reflexão (Casara, 2024), tomar a Educação como possibilidade para reverter esse quadro. Estamos perante indivíduos que negam o conhecimento e a possibilidade de vida em sociedade.

Para Freire, é a conscientização que leva à libertação. As pessoas são oprimidas pelo sistema, por modelos educacionais que não estão interessados em torná-las conscientes de suas vidas, que querem apenas fazê-las seguir modelos padrão: “através de racionalizações, escondem o fundamental, enfatizam o acidental e negam a realidade concreta” (Freire, 2011, p. 112). A conscientização passa pela investigação e pela análise do que é vivido. A função do professor é levar os problemas para a sala de aula e escutar as questões trazidas por seus alunos, para, juntos, analisarem e buscarem mecanismos de resolução.

Freire era avesso à Educação que coloca o professor como único detentor do conhecimento e o aluno apenas como o que recebe conhecimento. Conforme ele, a interlocução e a intersubjetividade entre professor e aluno é de extrema importância e, para ensinar, é preciso partir do mundo-vida, das experiências e conhecimentos do aluno. Foi por meio desse estilo que Freire, auxiliado por um grupo de professores, conseguiu alfabetizar

300 adultos em menos de 40 horas na cidade de Angicos, em 1963. O método usado pelos educadores foi ensinar a partir de palavras que faziam parte do mundo daquelas pessoas.

Reconhecer o saber e o modo de vida do aprendente, a tese mais importante da *Pedagogia do Oprimido*. Cada indivíduo aprende baseado em sua própria história e posição, independente das condições sociais, econômicas, raciais ou de gênero. Esse conceito é tão forte quanto simples, pois é, primeiro, entender a leitura que cada um tem do mundo para, depois, expandi-la. É tornar cada sujeito dono de seu caminho de conhecimento.

Tal ideia de Freire muito se aproxima da Psicanálise, ou pelo menos dos ensinamentos de Lacan, uma vez que o importante é não inserir palavras ou intenções na boca dos sujeitos. Não se deve, em momento algum, querer impor um saber de forma a sugestionar ou induzir um sujeito e, conseqüentemente, destituí-lo do lugar de agente do seu próprio processo. Dunker nos diz:

...apresentar uma conjectura sobre como a hipótese genérica de Paulo Freire acerca do fato de que antes de entrar em contato com o saber formal e codificado, institucionalmente representado pela escola, a criança ou o adulto analfabeto, já é um leitor do mundo. A ideia de que ali onde não há letras existe apenas um vazio a ser preenchido por uma educação bancária, ao modo de uma tela branca, é uma ideia que desconhece o entendimento mais amplo e universalista de linguagem. Esta ideia freireana se combina com a hipótese de Lacan de que chegamos ao mundo em uma determinada constelação familiar, em uma mitologia que nos precede com sua rede de experiências e sobredeterminações (Dunker, 2020, p. 27).

Não somos uma tela em branco, tampouco uma massa que pode ser modelada, apesar de já nascermos sob os desejos que nos antecipam e que, ao mesmo tempo, nos dão algumas coordenadas simbólicas. Freire já falava que uma pessoa já sabe ler bem antes de ler de forma organizada um livro. Ler e escrever é um fazer de ampliação e desdobramento de uma forma de leitura para o outro e não algo novo para alguém (Dunker, 2020, p. 261). A teoria freireana demonstra por que a aprendizagem se dá de forma muito mais eficiente quando ela parte de elementos significativos, do discurso do mundo-vida do sujeito, do que quando tenta imprimir uma linguagem estranha e artificial ao sujeito.

A Educação é, portanto, entendida como um instrumento que viabiliza o processo de democratização, contribuindo, através das vivências do dia a dia e pelo diálogo e a escuta, para a formação de sujeitos ativamente participantes. A reforma de uma sociedade passa pela reforma educacional, ambas caminham juntas e fazem parte de um mesmo processo. Nesse viés, Freire, se apresenta como o educador que ao refletir sobre o homem, a sociedade e suas relações, tem como preocupação maior a Educação brasileira, no sentido de torná-la melhor,

com o compromisso e a participação de todos, visando uma Educação libertadora que seja capaz de contribuir com a formação do educando e para que esses sujeitos sejam protagonistas de seu próprio desenvolvimento, junto com a presença do professor.

Ainda segundo Freire, para o professor, a Educação deve ser um ato de amor e coragem, ancorada no diálogo, na discussão, no debate e na escuta. Atitudes que exigem do docente um olhar atento para os saberes dos homens e das mulheres, uma vez que não dominamos tudo nem ignoramos tudo. A compreensão de que a história se faz com a participação de todos nos faz entender que a escola é um lugar privilegiado para o ensino e para a aprendizagem, os quais devem ser constituídos de acordo com sua natureza e especificidade. Para Freire, é preciso que seja dado aos sujeitos o direito de dizer a sua palavra, *Parrhesia* para os gregos, como forma de iniciar sua própria compreensão e de seus semelhantes e qual é seu papel no processo de transformação social. Em outros termos, é necessário compreender que o homem é um ser histórico e, por conseguinte, capaz de construir sua história participante com os outros no mundo. Mundo esse que, segundo Freire, é o mundo imediato, o mundo-vida, o lugar onde os sujeitos vivem, criam, produzem e sonham.

Durante toda sua vida, Freire buscou a convergência entre a razão humana e a consciência, meios pelos quais o homem pode transformar a si mesmo e o seu contexto social, condição só possível pela formação do homem realmente livre. O homem livre volta às origens das coisas, não se deixa manipular, pois, antes de agir, reflete. O homem livre não é massificado, tem consciência crítica. O ato de educar conduz à liberdade, combate a alienação dos homens na medida em que o faz compreender como ser ele mesmo, desenvolve sua potencialidade e o humaniza para exercer suas responsabilidades perante as mudanças sociais necessárias.

Ainda hoje e em um mundo em que a onda do fascismo e das políticas de direita são crescentes, os ensinamentos de Freire são pertinentes e extremamente necessários para o ato de educar. Entender a realidade dos alunos, estabelecendo relações intersubjetivas sólidas, trocar conhecimentos, alfabetizar jovens e adultos, formar cidadãos críticos devem ser funções do professor, sempre com a intenção de acabar com a alienação, combater as *fake news* tão aceitas por quem não tem senso crítico, promover o respeito às diferenças e empoderar os mais pobres e oprimidos.

8.2 TRANSFERÊNCIA PARA QUÊ?

A transferência, positiva ou negativa, e a contratransferência acontecem nas relações intersubjetivas entre alunos e professores. Entretanto, em que ela contribui para a finalidade maior da Educação?

Contrário aos avanços tecnológicos e científicos, o pensamento e a posição subjetiva e social parecem caminhar para trás. Sob a hegemonia do neoliberalismo e do Estado Pós-Democrático, o ataque ao pensamento se acentua; o que importa é a utilização da razão para fomentar a obtenção de lucros e as conquistas de vantagens pessoais. As ideias de justiça, amor, igualdade, felicidade e democracia dão lugar ao egoísmo, que se torna o mandamento capital, movido por quem detém o poder político e econômico.

Apesar de não saberem que o fazem, os sujeitos idiosubjetivados, afastados dos bens comuns e coletivos, naturalizam a estupidez e validam diversas formas de violência, necessárias à manutenção do neoliberalismo e da pós-democracia. São sujeitos imbuídos de uma lógica binária que não admitem variações, que têm afetos mobilizadores da idiosubjetivação, os quais constituem a base ideológica dos tempos atuais. As consequências desse fenômeno são perceptíveis, vê-se o anti-intelectualismo, o descaso com a Educação, a simplificação da linguagem, a incapacidade de imaginação, o empobrecimento subjetivo. Enfim, assistimos à derrota do pensamento. Percebemos sujeitos manipulados pela via do afeto, cultivados pelo medo e pela punição e que fazem da mentira uma verdade incontestável. Ou seja, creem na opressão como liberdade e vivem, sem ter consciência, uma vida estúpida e profundamente infeliz.

Diante desse quadro, conforme Freire já propunha, a Educação pode muito. E a transferência, enquanto relação intersubjetiva fundamental entre professores e alunos pode contribuir. Contra essa regressão o fundamental é retomar à função primordial da palavra, ponto inicial do processo democrático e da possibilidade da Educação.

A transferência, embora tenha sido conceitualmente definida no campo da Psicanálise, é um fenômeno onipresente em todas as relações humanas, sejam elas amorosas ou hostis. No caso específico desta pesquisa, a relação entre professor e aluno, temos que a transferência se dá no contexto do gesto do aluno se voltar para o professor como detentor de um suposto saber – no sentido psicanalítico. Segundo Kupfer (1995), a transferência, ou o intercâmbio entre inconscientes, se constrói a partir de um traço do professor que, para o aluno, é símbolo de um desejo inconsciente.

Ainda que alguns professores tenham dificuldades em lidar com o fenômeno da transferência, vários estudiosos da interação entre Psicanálise e Educação, como Kupfer e Mariotto, concordam que, assim como em um tratamento analítico, é a transferência a responsável pelo sucesso da Educação. Não é possível ensinar se não houver transferência. Para que isto aconteça, o aluno deve conferir ao professor um suposto saber. E é a partir dessa suposição, ou de sua ausência, que o professor assume, ou não, o lugar de autoridade.

Freud não escreveu nenhum estudo específico sobre a transferência na Educação. Mas sua obra registra diversas pistas que nos ajudam a compreender como o fenômeno acontece na relação entre professor e aluno. No texto *Algumas Reflexões Sobre a Psicologia Escolar* (1914), ele descreve a sua experiência enquanto aluno: “é difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi a nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas, ou a personalidade de nossos mestres.” Para Freud, a “corrente oculta” que o ligou aos mestres foi responsável pelo despertar do seu amor pelo saber. Graças à transferência travestida de amor pela figura dos professores, Freud sentiu a “premonição de uma tarefa futura, até que esta encontrou expressão manifesta em [sua] dissertação final de curso, como um desejo de que pudesse, no decurso de [sua] vida, contribuir com algo para o nosso conhecimento humano” (Freud, 1914, p. 247).

Examinemos a estrutura básica da Psicanálise freudiana. Segundo Freud (1914), a figura mais importante para a criança masculina é o pai, que é tomado como o seu ideal. Paralelamente, o menino toma a mãe como seu primeiro objeto sexual. Dessa forma, com duas posições psicológicas distintas, essa tríade filho-pai-mãe forma o Complexo de Édipo¹⁴. Por conta disso, o pai passa a ser a figura a ser imitada pelo filho e, ao mesmo tempo, seu rival a ser combatido na disputa do amor pela mãe, o que gera na criança um sentimento ambivalente de amor e hostilidade. As meninas passam pelo mesmo processo, porém com os sentimentos pelo pai e pela mãe invertidos em relação aos meninos. Mais tarde, na segunda metade da infância, quando as crianças passam a ter contato com o mundo extrafamiliar, a idealização dos pais se enfraquece e tende a ser superada. Notadamente, a ressignificação da triangulação edípica começa a se dar para as crianças exatamente quando elas iniciam a vida escolar. Em razão disso, Freud aponta que, na escola, o aluno estabelece uma relação de

¹⁴ O complexo de Édipo é a representação inconsciente pela qual se exprime o desejo* sexual ou amoroso da criança pelo genitor do sexo oposto e sua hostilidade para com o genitor do mesmo sexo. Essa representação pode se inverter e exprimir o amor pelo genitor do mesmo sexo e o ódio pelo do sexo oposto. Chama-se Édipo à primeira representação, Édipo invertido à segunda, e Édipo completo à mescla das duas. O complexo de Édipo aparece entre os 3 e os 5 anos. Seu declínio marca a entrada num período chamado de latência, e sua resolução após a puberdade concretiza-se num novo tipo de escolha de objeto (Roudinesco & Plon, 1997, p. 166).

transferência com o professor em que são projetadas suas relações passadas, de forma que estas, por meio de um processo inconsciente, tencionam e definem as relações que estão sendo experimentadas. Os professores são:

[...] nossos pais substitutos. Foi por isso que, embora ainda bastante jovens, impressionaram-nos como tão maduros e tão inatingivelmente adultos. Transferimos para eles 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, e, ajudados por ela, lutamos como tínhamos o hábito de lutar com nossos pais em carne e osso (Freud, 1914, p. 249).

De acordo com Santiago (2008), é em partes devido à substituição do Outro paterno pelo professor que ocorre o mal-estar na Educação. Por desconhecer essa dinâmica e suas consequências, o docente tende a inviabilizar as vivências do aluno, que, como resposta, tenderá a se mostrar avesso ao saber e ao professor. Assim, o mal-estar presente na Educação tem como um de seus fundamentos a resistência à transmissão no plano simbólico, tanto por parte do aluno, quanto por parte do professor.

A reflexão acima tem uma vocação mais direta se pensamos no aluno que está na transição entre a casa da infância e a sociedade a partir da escola. Mas, com outros elementos complexificadores, ela também é válida para o adulto que se insere no ensino universitário. Em qualquer nível, a educação formal é marcada por relações intersubjetivas, por meio das quais o saber é revestido por uma autoridade legítima, não apreendida nos livros, que é o professor. Freud (1914) asseverou que ensinar é o trabalho de “vestir de palavras sonoras” o vazio inerente ao sujeito, que está na base de seu desejo e o impulsiona a se fazer pertencente ao mundo. Ou seja, o sujeito está radicalmente aberto a ser influenciado pelo outro-professor na busca pelo saber.

O vínculo entre professor e aluno e as consequências dele apresentam fenômenos muito instigantes e que merecem não só nossa atenção, como também uma investigação. Entender por que alguns professores marcam tanto o percurso intelectual de alguns alunos, por que, mesmo sem uma razão aparente, o professor pode se tornar persecutório para um aluno específico, por que alunos desafiam o professor, tanto no conteúdo, mas, sobretudo, no papel que exerce, ou por que alunos ficam em estado de apaixonamento por um docente, pode nos ajudar a compreender os sucessos ou fracassos dos sujeitos em sua trajetória educacional. Consoante à Freud:

Nós os cortejávamos ou lhes virávamos as costas; imaginávamos neles simpatias e antipatias que provavelmente não existiam; estudávamos seus caracteres e sobre estes formávamos ou deformávamos os nossos. Eles provocavam nossa mais enérgica oposição e forçavam-nos a uma submissão completa; bisbilhotávamos suas pequenas fraquezas e orgulhávamo-nos de sua excelência, seu conhecimento e sua justiça. No fundo, sentíamos grande afeição por eles, se nos davam algum fundamento para ela, embora não possa dizer quantos se davam conta disso. Mas não se pode negar que nossa posição em relação a eles era notável, uma posição que bem pode ter tido suas inconveniências para os interessados. Estávamos, desde o princípio, igualmente inclinados a amá-los e a odiá-los, a criticá-los e a respeitá-los. A psicanálise deu nome de ‘ambivalência’ a essa facilidade para atitudes contraditórias e não tem dificuldade em indicar a fonte de sentimentos ambivalentes desse tipo (Freud, 1914, p. 1).

Nos processos de aprendizagem estão envolvidos inevitavelmente pelo menos dois sujeitos: um que aprende e outro que ensina. Mesmo ao pensarmos nos indivíduos autodidatas, a Psicanálise compreende que a pessoa aprende porque internaliza uma figura imaginária, a qual é responsável pelo saber. Assim, para que o discurso chegue até o aluno, é necessário que o professor esteja investido de uma atenção por parte do aluno, de maneira que dê condições para que a construção da aprendizagem aconteça. Portanto, não é o conteúdo em si que fará a diferença, mas o ambiente e os afetos que envolvem professor e alunos:

No decorrer do período de latência, são os professores e geralmente as pessoas que têm a tarefa de educar que tomarão para a criança o lugar dos pais, do pai em particular, e que herdarão os sentimentos que a criança dirigia a esse último na ocasião da resolução do complexo de Édipo. Os educadores, investidos da relação afetiva primitivamente dirigida ao pai, se beneficiarão da influência que esse último exercia sobre a criança (Freud *apud* Kupfer, 1989, p. 85).

O conceito de transferência descrito por Lacan nos mostra que esse processo acontecerá exatamente por haver uma assimetria de saberes, o que faz o aluno convidar o professor a ocupar o lugar de sujeito suposto saber. Na verdade, o aluno vê o professor como aquele que tem o que lhe falta, o que ele deseja saber. É o fenômeno da transferência que concederá ao professor o poder de atenção e de escuta do aluno.

Tomando como referência as teorias de Freud e de Lacan, Kupfer (2004), aponta que “um professor pode tornar-se a figura a quem serão endereçados os interesses de seu aluno, porque é objeto de uma transferência. E o que se transfere são as experiências vividas primitivamente com os pais”. Em outras palavras, Kupfer realça a fundamental importância do desejo de saber de um aluno. A transferência se produz quando o desejo de saber, ou a falta, do aluno, se torna potente, se liga a algo particular do professor. Constituída a

transferência, a figura do professor é esvaziada de sentido e preenchida pelo aluno conforme suas fantasias. Entretanto, o fenômeno da transferência traz implicações para o professor. Uma vez desvelada, o professor se torna objeto de depósito de algo que é do aluno e fica inegavelmente em uma posição de importância especial, de poder.

Outro ponto importante trazido por Kupfer é que o aluno, ao se dirigir ao professor, dá-lhe um sentido conferido pelo seu desejo e, então, o professor passa a fazer parte de sua constituição inconsciente. Partindo desse pressuposto, entendemos que a palavra do professor sempre repercutirá nessa implicação, a fala deixa de ser objetiva, seja o que o professor disser, será escutado pelo lugar que no inconsciente do sujeito aluno: “O desejo transfere sentido e poder à figura do professor, que funciona como um mero suporte esvaziado de sentido enquanto pessoa” (Kupfer, 2004). Esse processo explica porque alguns professores marcam a vida escolar de alguns alunos. Não é incomum encontrarmos sujeitos que escolheram suas profissões influenciados por um excelente professor. Também não é raro escutarmos alunos dizendo que se identificam com uma disciplina em função de gostarem do professor que a ensina. Acontece, ainda, de nos depararmos com adultos que guardam grandes afetos por sujeitos professores que tiveram na infância. Porém, se é o desejo que transfere um tipo de sentido ao professor, conhecer esse sentido é praticamente impossível, pois, como aponta Kupfer (2005), o professor poder ter apenas alguns *insights* desse desejo, mesmo assim se estiver muito atento à singularidade de um aluno, de forma que o sentido atribuído, a partir do desejo inconsciente, possa ser percebido.

Compreendemos, ainda baseados nas teorias de Lacan, que a transferência entre professor e aluno acontece por que há uma desigualdade de saberes entre eles, pois nesta relação o professor é quem tem, supostamente, o saber desejado pelo aluno, alguma coisa que lhe falta. Todavia, para que essa posição possa ser sustentada pelo professor, o Outro, e favorecer o processo subjetivo do aluno, é fundamental que o professor se reconheça como sujeito incompleto, faltante, barrado, sem, entretanto, deixar de ser o que sabe. Para o aluno, o professor se constitui para além do que se mostra.

Os conhecimentos formais são legalizados e reconhecidos, mas é a suposição do saber conferida ao professor que pode despertar no aluno a vontade do conhecimento, o desejo de saber. É desse encontro entre duas pessoas que emerge a Educação. Acaso o afeto atribuído seja positivo, carinhoso, amoroso, o sujeito aluno inclina-se a gostar e, geralmente, não cria resistências; mas, quando é hostil, pode trazer sérias consequências e o discurso, para o fracasso escolar, surge cheio de discursos que julgam o aluno, a família, o professor ou a

escola e que podem, ao contrário de trazer soluções, aumentar ainda mais as questões deficitárias de aprendizagem e as inquietações.

Lacan postula que é o “campo da linguagem”, que se refere ao simbólico, aquele capaz de humanizar o homem e assinala que a palavra sempre vai em direção a um outro. Nesse sentido, é por meio da enunciação que o professor torna vivo o saber, animando-o de uma autoridade legítima (Santiago, 2008). Outro, professor, que pode legitimar a palavra e acolhê-la para que o processo de subjetivação aconteça. Entretanto, na Educação, há, além da identificação, a aquisição de saber, como ações fundamentais. Dessa forma, pode-se compreender que o ensino é sempre mediado por um outro, o professor. Ao professor cabe a tarefa de fazer do seu saber um enigma a ser decifrado, pois é na tentativa de esclarecimento desse enigma que o sujeito aluno pode construir seu conhecimento. Há sempre uma relação inerente entre o saber e o Outro. Não há ensino sem a presença do Outro, pois o ato de aprender presume a existência de um outro que ensina.

Não podemos nos esquecer que o professor também tem desejos, sejam conscientes ou inconscientes, e também suas próprias transferências. Todavia, assim como o desejo do analista deve operar para expandir a falta, o professor deve cuidar para não cair na teia do próprio narcisismo e sobrepor seu desejo ao do aluno. Do contrário, estaríamos diante de uma situação em que o professor tiraria proveito desse lugar e poderia suprimir, castrar o desejo do aluno, uma vez que o sujeito aluno poderia se colocar como objeto de um outro sujeito que tudo sabe. Ao se colocar no lugar de detentor absoluto do saber, o professor assume ser completo e, por conseguinte, possuidor da falta que pode completar o aluno. Acontece que a completude é uma ilusão. Em um cenário como esse, desfavorável, o discente pode até decorar informações, reproduzir os ensinamentos do docente, mas não sairá como um sujeito pensante, crítico, reflexivo. Conforme Cordié (1996), “aprender não é escutar, mas elaborar o saber que é proposto, a passividade já não conta mais”. Cabe, como princípio, ao professor, sem se desvaler de seu lugar de saber, também se mostrar como um sujeito castrado, faltante, para que o aluno possa se mostrar como um sujeito desejante de saber:

Renunciando a esse lugar, o professor contribui para que o aluno lide com a frustração de não corresponder às suas próprias expectativas e com isso abra uma importante porta para livrá-lo de seu passado infantil. É como se o professor passasse a sair de cena dando condição ao aluno de caminhar de forma um pouco mais autônoma, o que é fundamental para se constituir como sujeito (Ribeiro, 2014, p. 28).

Seguindo os pressupostos da Psicanálise, caberia ao professor abrir mão dessa posição de sujeito suposto saber, que Freud, no texto *Sobre o narcisismo: uma introdução*, (1914), chama de *ideal do eu*¹⁵. O professor abdica de sua posição egóica de totalitarismo do saber sobre o aluno e assume a função de mediador entre o conhecimento e o aluno, pois é dessa forma que o aluno permanecerá um sujeito que quer o saber, o conhecimento, ora se aproximando do professor, uma relação de dependência, ora se afastando, como movimento de superação. O professor decifra os signos, mostra os segredos das disciplinas, pelo viés da relação imaginária, mas é o aluno que se apropria do conhecimento e concebe laços com a tradição. Ao se sentir pertencente à tradição, o sujeito aluno conquista uma identidade, existe.

Comparando a sala de aula a uma peça de teatro, embora seja o professor quem convida o aluno para o palco, o ideal é que ele saia de cena e dê condições ao aluno de ser protagonista de sua história, de forma mais independente e fundamental para se constituir enquanto sujeito. De acordo com Kupfer (2005), o papel do professor deve ser o de contribuir para a formação de um ideal que tem função meramente reguladora.

Costumamos dizer que a Psicanálise é a clínica da invenção, uma vez que, como lidamos com sujeitos e suas subjetividades individuais e particulares, lida com o desconhecido e o imprevisível, o que torna impossível a criação de um método. Assim também acontece com a Educação, não há como criar um método pedagógico-psicanalítico. É muito importante pontuarmos que o aluno pode ficar submetido ao desejo do professor, mesmo sem a ciência do docente, pois, tal qual o aluno, o professor também é revestido de um desejo inconsciente, o que confirma a impossibilidade da existência de um método rígido e pautado apenas em teorias, pois estamos, em sala de aula, diante do mundo-vida e de todas as suas manifestações espontâneas e inesperadas.

Como pode, então, o professor ter uma postura que ensine e, ao mesmo tempo, considere o aluno enquanto sujeito e, principalmente, sua autonomia intelectual? Segundo Kupfer (2005), o docente deve exercer sua profissão em benefício do sujeito e abrir mão de outros ideais, como a preocupação com métodos de ensino excessivamente conteudistas ou com didáticas padronizadas. Além disso, é fundamental que não sejam aplicadas técnicas de adestramento, recompensas ou premiações. O ambiente escolar, a sala de aula, não deve ser

¹⁵ al. *Ichideal*; esp. *ideal del yo*; fr. *idéal du moi*; ing. *ego ideal* Sigmund Freud utilizou essa expressão para designar o modelo de referência do eu, simultaneamente substituto do narcisismo perdido da infância e produto da identificação com as figuras parentais e seus substitutos sociais. A noção de ideal do eu é um marco essencial na evolução do pensamento freudiano, desde as reformulações iniciais da primeira tópica até a definição do supereu. No Brasil também se usa “ideal do ego” (Roudinesco; Plon, 1997, p. 362).

um lugar de homogeneização, pois há vários sujeitos, cada um com sua singularidade e que transfere ao professor representações, idealizações e sentidos diversificados.

Possivelmente a angústia e o desconforto provocados pela Psicanálise seja precisamente a de negar fórmulas e métodos prontos aos professores. Ora, se há fórmulas prontas, há o impedimento do inusitado, não há a quebra do planejamento de aula feito pelo professor e, portanto, o que há são aulas mecanizadas, com sujeitos robotizados e apenas propagadores de conteúdos, sem reflexão e sem apropriação do conhecimento. Além disso, não há o reconhecimento de cada sujeito enquanto um. No entendimento de Kupfer (2005), o professor deve somente colocar os objetos a serviço do aluno, o qual, ansioso por achar suas respostas ou apenas fazer-se dizer, poderá escolher nessa proposta aquilo que lhe diz respeito, segundo as implicações de parentescos com as primeiras inscrições que lhe deram forma e lugar no mundo.

Não castrar o desejo do aluno, contudo, não significa dizer que os sujeitos alunos são livres para fazerem o que quiserem. A escola, tomada também como o grande Outro, deve impor limites e leis aos alunos, dado que se faz necessário que esses sujeitos aprendam a lidar com suas pulsões a fim de se sentirem pertencentes à sociedade e poderem criar laços sociais saudáveis. Para Freud:

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 (Freud, 1933, p. 100).

No entanto, essa posição é delineada por uma linha tênue, dado que saber o quanto, por que vias e quando proibir, se constitui em um grande desafio para o professor. Correlato à análise psicanalítica, é como saber manejar as demandas, fazer intervenções nos momentos adequados, práticas só possíveis quando o professor está investido de amor, de autoridade e de poder, quando há uma transferência bem estabelecida.

Vivemos um momento em que a violência nas escolas, a evasão, o fracasso escolar, a negação e a falta de desejo predominam em nossa sociedade. Além disso, percebemos a existência de grupos que primam por políticas educacionais que privilegiam os conteúdos programáticos em detrimento da formação plena dos cidadãos, enquanto sujeitos críticos e

livres. A própria relação entre professor e aluno é colocada em xeque. É perante essa cena que se faz importante o reconhecimento do sujeito do inconsciente nas práticas e de não se enquadrar nos moldes científicos nem nos ideais da ciência. Dessa forma, se na Educação o sujeito que importa é apenas o do conhecimento, da cognição, suscetível de aferição, na Psicanálise prevalece o sujeito do inconsciente, como evidência única, singular, que não pode ser mensurado e, portanto, não faz parte da observação meramente concreta. Por outro lado, para a Fenomenologia o que interessa é o sujeito entrelaçado ao mundo, que encontra-se afetado da presença íntima dos objetos, o sujeito da percepção.

Na Educação e seguindo a visão psicanalítica, o professor é chamado a ocupar uma posição que deve transcender as práticas pedagógicas tradicionais. O docente, em muitos momentos, pode estar sob influência das histórias de seus alunos. Por isso, a palavra, o olhar e a escuta tomam uma dimensão também especial. Ao ter ciência disso, o professor pode se colocar como um interlocutor e participar de forma mais ativa e consciente na Educação de seus alunos.

Ouvir o aluno em sua individualidade e singularidade com a finalidade de que a palavra seja escutada com toda sua verdade é de excepcional importância. Isso não quer dizer que o professor se tornará um analista que escuta a partir do inconsciente, até porque falamos de uma sala de aula com vários sujeitos e vários inconscientes. Mas, preservada a ética que considera os fenômenos inconscientes presentes nessa relação intersubjetiva, o professor pode ajudar seus alunos a avançarem perante às questões que encontram ao longo de sua vida escolar. Dito de outra maneira, o que pode deslocar a palavra do aluno para um lugar significativo é o saber do professor que se importa e enfatiza a palavra dita pelo aluno. Kupfer (2000), propõe que o aluno “[...] precisa dirigir sua fala a alguém para que esta retorne e ele ouça. Não se ouve se não usar esse recurso”.

Larrosa (2023), defende que o papel da escola, além de ensinar, é apresentar o mundo ao aluno, de forma que tenha significação para eles:

A tarefa da escola, e do professor, é animar o mundo (vitalizá-lo, trazê-lo à vida). Fazer que o mundo fale, que seja significativo. Fazer que o mundo seja importante em si mesmo (e não pelo seu uso ou pela sua utilidade). Fazer que seja interessante. Fazer com que as crianças estejam comprometidas e implicadas com o mundo. Porque o mundo merece respeito, cuidado. Porque o mundo tem autoridade. A tarefa da escola é fazer com que as crianças estejam atentas ao mundo. Que estejam presentes no mundo. O centro da educação não é o professor, não é o aluno, é o mundo. Daí talvez a famosa frase de Paulo Freire: “ninguém educa a ninguém,

ninguém educa a si mesmo, os homens educam-se entre si pela mediação do mundo”. O que está no meio é o mundo (Larrosa, 2023)¹⁶.

Apresentar o mundo aos alunos não é tão fácil quanto parece e, aliado a isso, sustentar uma transferência para que haja impactos positivos na Educação também não. Larrosa fala exatamente da volta ao mundo-vida com todas as suas implicações, atenção, percepção e cognição, para que se haja uma efetiva compreensão do fenômeno. Mediante isso, é de grande importância a demonstração do professor de que gosta do que faz e o faz com amor, seu semblante precisa revelar que a sala de aula é um lugar prazeroso. Tomando novamente emprestadas as palavras de Larrosa:

Em primeiro lugar, disse, é preciso que o professor esteja, ele próprio, em estado de encantamento pelo mundo. Sabe aquele brilho nos olhos, a paixão por um assunto? Entendemos que nem sempre é fácil alcançá-lo, ainda mais se considerarmos a sobrecarga do cenário sociopolítico atual. Mas o ponto é que ele pode funcionar muitas vezes como ímãs, despertando a atenção das crianças, ajudando-as a desenvolver a própria capacidade de se maravilhar (Larrosa, 2023)¹⁷.

A escolha de um sujeito por ser professor precisa estar bem delineada pela paixão, pelo desejo de formar sujeitos livres, pois é por meio desses traços que os alunos o tomarão como referência e, por conseguinte, sua palavra será ecoada e digna de ser escutada. Um professor, causado pela sensibilidade, pode possibilitar lugares em que haja circulação da palavra; é, também, aquele que aposta na possibilidade discursiva de seus alunos e favorece que esses sujeitos alunos possam se implicar no processo de vir a ser.

Devemos pontuar que nem sempre o fenômeno da transferência acontece ou é fácil de se estabelecer. Há algumas situações que dificultam a sua instalação e prejudicam o processo de ensino e de aprendizagem. Uma delas é o amor excessivo que alguns alunos depositam na figura do professor e a outra a recusa ao saber.

É muito comum vermos alunos que amam desmedidamente seus professores, que querem demonstrar seu afeto constantemente, que querem ser acolhidos o tempo todo, configurando uma proximidade que traz incômodo ao professor. Nessas situações, o amor ao docente não se dá pelo amor ao saber, trata-se de uma projeção, de uma reedição das reminiscências no professor. Santiago (2000) acredita ser uma erotização do pensamento, uma vez que erotizar é o mesmo que sexualizar o não sexual, um processo inverso à sublimação.

¹⁶ A fonte consultada não é paginada.

¹⁷ A fonte consultada não é paginada.

Ao pensar na elaboração intelectual, a autora escreve que grande parte das crianças passa por um período de pesquisas sexuais que, geralmente, são iniciadas por um acontecimento importante. Fazem várias perguntas e começam um processo de investigação, geralmente fracassado, pois são inibidos pelo desconhecimento da castração e das falsas teorias sexuais. Após essa fase de investigação sexual e forte repressão, a pesquisa pode tomar três caminhos: a inibição neurótica, as ruminações obsessivas e a sublimação.

A inibição neurótica é marcada pelo recalque da atividade sexual e, posteriormente, pelo recalque do desejo de saber. Ou seja, pode ser que o desejo de aprender do aluno permaneça inibido. As ruminações obsessivas acontecem quando o desenvolvimento intelectual recusa a repressão sexual e dão lugar a uma compulsiva preocupação com a pesquisa que pode sexualizar, erotizar o pensamento. O que significa dizer que a libido é toda transferida para a pesquisa e tem como consequência um sentimento de satisfação sexual (Santiago, 2000).

O caminho mais atípico e ideal para a pulsão é a sublimação, pois o recalque acontece e, quando o material recalcado retorna, há uma abertura para o saber. Conforme Santiago (2000), quando acontece a sublimação, a pesquisa segue seu caminho livremente a favor dos interesses intelectuais, sem elo com os complexos originais da pesquisa sexual infantil. Há interesses por outros assuntos que não sejam da ordem sexual, apesar dos questionamentos ainda estarem presentes, pois a pulsão continua a estimular. O objeto de interesse torna-se símbolo dos afetos inconscientes.

A pulsão libidinal investida no saber e no conhecimento acontece pela via da sublimação, pois o que é oferecido na vida escolar substitui o angustiante desejo de conhecer e de compreender próprio dos primeiros anos de vida e que culmina na fase edípica. A criança, ao entrar para a escola, tem a sensação de pertencimento ao mundo e às tarefas dos adultos e o inconsciente cheio de perguntas encontra nesse movimento uma satisfação. Entretanto, se a sublimação leva a pulsão para caminhos e atividades culturalmente valorizados, pois possibilita a dessexualização do corpo e cria um espaço vazio para o pensamento se desenvolver, a erotização compromete o trabalho intelectual. Para aqueles alunos que manifestam o amor erotizado pelo professor, a atitude de estudar é investida de sexualidade, o que provoca aniquilação do que é visado pela sublimação, além de deixar em evidência que a atenção do aluno está voltada para o professor e não para o conhecimento. A energia libidinal, quando acontece a sublimação, é transferida para as atividades escolares, mas, quando não se dá dessa forma, traz sérios prejuízos para o desenvolvimento escolar.

Assim como o amor demasiado pela figura do professor pode ser observado, da mesma maneira a recusa do aluno ao professor, à sua autoridade e ao seu saber e ensinamentos pode acontecer. Entendemos a recusa como o extremo oposto ao amor excessivo; ambos são impasses para o estabelecimento da transferência. Os sujeitos alunos repetem na escola o que vivem em seus mundos-vida particulares, a recusa ao professor pode advir de um problema familiar ou de seus desejos inconscientes. Ao ter uma postura de recusa, o aluno recusa o saber do professor, uma vez que não consegue separar o professor da disciplina por ele ministrada. Freud (1916), no texto *Alguns tipos de caráter encontrados no trabalho psicanalítico*, postula que o amor é o que torna possível a Educação. No ambiente escolar, o conteúdo ensinado não importa, desde que o aluno confie e acredite no professor, resultado do amor de transferência. Refletindo sobre essas situações, entendemos que a aprendizagem pode ficar muito comprometida, pois tanto a recusa, como o amor desmedido impedem o fenômeno da transferência, dispositivo fundamental para os processos educacionais.

Não menos importante e igualmente um processo que pode prejudicar o ensino e a aprendizagem é a ocorrência da contratransferência. Essa modalidade da transferência, já descrita anteriormente, se não trabalhada, tende a criar um mal-estar entre professor e aluno. Oliveira (2007, p. 22), propõe que o professor “esteja o mais livre possível de seus conflitos mais significativos para poder sintonizar o material inconsciente revelado pelo aluno”. Acontece que nem sempre o professor se dá conta de seus sentimentos, sabe que há algo em determinado aluno que lhe provoca um incômodo, mas não consegue explicar por quê.

Tomamos emprestado o conceito de contratransferência de Figueiredo para pensarmos uma possível harmonização na relação entre professor e aluno. A contratransferência, para o autor, “refere-se a uma dimensão fundamental do modo do analista colocar-se ou deixar-se colocar diante de seu analisando e ser por ele afetado” (Figueiredo, 2003, p. 17). Apoiados nessa ideia, podemos pensar que a forma como o professor se apresenta para o aluno, se deixando afetar ou não por ele, será basilar para os rumos que essa relação tomará. Além disso, a contratransferência está relacionada com a disponibilidade que o sujeito professor tem para suportar a transferência e outros afetos a ele direcionados. O professor precisa estar aberto e acolher o que irá receber do aluno. A contratransferência marcada pela possibilidade de “vir-a-ser” do sujeito, de existir com sua subjetividade, está relacionada com a prática da função de professor. Conforme Pereira:

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

Dessa forma, validamos como imperiosa a aptidão do professor de estar disponível para o acolhimento do outro, que, inicialmente, não sabemos de quem se trata, como circunstância para ensinar. Se em um *setting analítico* o acolhimento à singularidade faz o sujeito se reconhecer em sua humanidade; em sala de aula, o aluno acolhido se sente reconhecido no seu jeito de ser. O contrário, a falta de disponibilidade e de acolhimento, pode acontecer quando o professor, já com informações negativas sobre determinado aluno, vai para a sala de aula com pré-conceitos, o que muito pode prejudicar a relação intersubjetiva e, por conseguinte, os processos educacionais.

Oliveira nos diz:

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

A transferência e a contratransferência são processos inconscientes, não é possível escolher amar ou odiar determinado aluno ou professor. Assim, entendemos que não é o conteúdo a ser ensinado o mais importante na Educação, mas a figura do professor e tudo o que ele representa para o aluno é que passam a ser relevantes no processo e tornam-se a essência para a aprendizagem.

É mister que o professor compreenda que o lugar que ele ocupa para seus alunos não é somente daquele que ensina. Os fenômenos da transferência e da contratransferência operam no nível simbólico. Por isso, há, apesar de serem profundas, relações não perceptíveis que podem tanto bloquear, como possibilitar a aprendizagem.

A submissão à análise pessoal e o contato com as teorias da Psicanálise podem ajudar o professor a reconhecer sua subjetividade e o funcionamento de suas pulsões nas relações concretas com seus alunos. O próprio Freud já pontuava a importância de o professor se reconhecer enquanto pessoa e enquanto sujeito que tem desejos inconscientes. Possivelmente, esses conhecimentos facilitariam as relações intersubjetivas, já que o professor se colocaria

disponível a se deixar afetar e, ao mesmo tempo, resistiria a qualquer tendência regressiva. Em outras palavras, o professor aprenderia a ser aliado de seus alunos, sem se deixar ser capturado pelos jogos e afetos de seus alunos. Entretanto, não podemos afirmar que o professor que se submete ao processo de análise teria uma imparcialidade ideal nem seria o modelo perfeito de professor que sempre primaria pela neutralidade.

9 CONCLUSÃO

O paciente nunca se esquece novamente do que experimentou sob as formas da transferência; ela tem uma força de convicção maior do que qualquer outra coisa que possa adquirir por outros modos (Freud, 1940, p. 191).

As contribuições das teorias psicanalíticas e as ideias da filosofia, principalmente da Fenomenologia e do Existencialismo, para a leitura dos problemas que envolvem a Educação nos convidam a uma reflexão sobre os impasses e fracassos escolares, principalmente nos que dizem respeito às dificuldades de aprendizagem. Restringir as limitações e os problemas dos alunos somente aos problemas familiares, sociais, econômicos ou culturais é uma atitude muito simplista. O mundo-vida da sala de aula é vivo e frutífero e, por isso mesmo, pode gerar situações angustiantes e conflitantes no que se refere à aprendizagem, bem como no que concerne à subjetividade dos protagonistas do processo educativo. Professores e alunos estão presentes, cada um com sua história, e têm a difícil tarefa de construir relações saudáveis dentro da escola.

Ao considerarmos as subjetividades presentes nos processos educativos, temos que repensar as concepções tradicionais da Educação, as quais costumam compreender a Educação formal somente como uma transmissão de conteúdos adequada. Ademais, pensar as subjetividades também implica em rever a concepção que fundamenta o interesse dos alunos, pois somente pela via do estímulo não há garantia de que se tenha respostas satisfatórias. Freud (1930) já nos alertava que educar é uma das profissões impossíveis. O aspecto do “impossível de educar” acontece pelo “fato de não haver uma substituição perfeita do conhecimento do professor sobre o vazio do aluno. Sempre há um resto nessa transmissão, algo que não se substitui” (Santiago, 2005, p. 19). Entretanto, é justamente nesse impossível que há a possibilidade de o desejo singular de cada um, que poderá orientar o interesse e o incentivo de cada aluno, aparecer através do fenômeno da transferência.

A transferência, em qualquer relação intersubjetiva entre professor e aluno, caracteriza um laço de amor que é edificado pela confiança, pela admiração e pela suposição de ser o mestre o sujeito saber. O professor torna-se o mediador do acesso do aluno ao saber, de seu amor pelo saber. Dessa forma, desvelada a transferência, o professor deve ficar atento e manejá-la com cautela, cuidando para que o amor ao saber não se confunda com o amor à figura do professor nem que suas características pessoais, se não propícias ao amor, sejam causa da aversão ao saber.

Há situações em que alguns impasses impedem que a transferência se estabeleça e ainda assim o professor tem que saber como manejar. São esses os fenômenos que nos motivaram à pesquisa. Apesar de a transferência ser um dispositivo de extrema importância no processos educacionais, muitas vezes há dificuldades para que ela aconteça, dado que embora o professor esteja investido do ideal da profissão, pode acontecer de não encontrar bases para que haja o reconhecimento do aluno de seu lugar. Quando a recusa de alguns alunos aparece, surgem situações destoantes, as quais vêm acompanhadas de indisciplinas, desautorizações e desprezos, comportamentos e sentimentos que impossibilitam o fenômeno da transferência e contribuem para o mal-estar docente. Em contrapartida, o amor exagerado do aluno pelo professor, também pode impedir o estabelecimento da transferência e implicar em prejuízos nos processos educacionais. Percebemos que nas relações marcadas tanto pela recusa, como pelo amor excessivo, não há espaço para a circulação do objeto de conhecimento enquanto objeto simbólico, pois, nesses casos, o aluno segue insistente em nada querer saber.

A transferência pode ser revelada, por exemplo, quando um aluno dá ao professor(a) o *status* de mãe. Embora não se confunda com o fenômeno e suas finalidades quando no contexto de um *setting psicanalítico*, expressa uma relação intersubjetiva provavelmente estabelecida pela via do amor e do sujeito suposto saber.

No entanto, algumas falas, conscientes ou não, dos docentes podem provocar incômodos nos discentes, já que implicam em um corte, uma interrupção e prenunciam barreiras em uma possível transferência ou indícios de uma transferência negativa dos alunos com o professor. Pode ser que a fala faça com que determinado aluno se sinta incomodado, mas não dê muita importância ou que, com outro aluno, seja diferente e ele se sinta angustiado. O importante, nesses casos e se houver um bom diálogo entre os envolvidos, é que o professor converse, escute e acolha as queixas do aluno, na tentativa de não tolhê-lo.

O comportamento de um professor é crucial, se não há escuta, nem tempo de escuta, não há solidariedade, nem empatia com a fala ou com alguns sujeitos alunos. Além disso, se a conduta do professor for de ser ríspido em suas palavras e sempre “detentor do saber”, pode causar constrangimentos em alguns alunos. Conseqüentemente, estaremos diante de uma transferência rompida ou mal localizada.

É claro que, apesar do objetivo não ser falar da subjetividade singular de um aluno, os sentimentos dele são importantes, pois o que pretendemos é compreender o que leva alguns alunos a terem determinados sentimentos e atitudes exclusivamente relacionados com a intersubjetividade presente em sala de aula.

Lacan, no *Seminário 8 – A transferência*, diz: “A intersubjetividade não seria aquilo que é o mais estranho ao encontro analítico? Ali, basta que ela apareça para que fuçamos, certos de que é preciso evitá-la”. Em um *setting analítico*, o analista é um lugar, pois se há relação entre os sujeitos, relação inter, corre-se o risco de se ficar preso apenas aos fenômenos (sintomas). Além disso, é importante haver o lugar do vazio para que um dizer apareça. No entanto, a transferência não é exclusiva da Psicanálise, acontece em quase todas as relações interpessoais e em uma sala de aula não há como suprimir as relações intersubjetivas: precisamos entender a transferência como relações interpessoais.

É muito comum encontrarmos alunos, nem sempre com baixo rendimento em uma ou todas as disciplinas, resistentes a ir às aulas ou, até mesmo, pedindo para pararem de estudar ou trocarem de escola. Análogo ao processo analítico, quando o analisando chega para o analista e diz que quer interromper o processo, esse comportamento do aluno mostra seu desconforto com a escola ou com o corpo docente, fazendo-se necessária uma investigação no sentido de compreender que resistências são essas.

A primeira hipótese para a causa da angústia desse tipo de aluno é a transferência negativa com um ou mais professores, que pode estar relacionada com a contratransferência e o desejo dos professores. Geralmente, no começo do ano letivo, os alunos chegam à escola empolgados, falantes e dispostos à aprendizagem, abertos ao diálogo. Contudo, podem se deparar com um docente que, por outro lado, responde com palavras ásperas, desqualifica o sujeito aluno ou sua capacidade de aprendizagem e permanece, ao longo das aulas, não escutando o que os alunos têm a dizer ou fazendo interrupções bruscas em suas falas. A transferência sistematicamente expressa o amor e ódio entrelaçados e suas manifestações são frequentemente ambivalentes. Para Freud, a negativa acontece quando: “[...] a transferência surge como a resistência mais poderosa ao tratamento” (1940[1938]/1980b, p. 202). Ou seja, a transferência negativa acontece quando o que rege é a agressividade e a hostilidade do analisante com relação ao analista, em nosso caso, entre aluno e professor.

Sabemos pelo próprio conceito de transferência descrito por Freud que algo inconsciente, traços mnêmicos, atualizações, são também responsáveis pela transferência negativa. Um aluno também pode reproduzir formas primitivas de seu funcionamento, os quais incluem afetos, sentimentos, pensamentos e comportamentos vividos em relação a pessoas significativas da sua infância na figura do professor. Entretanto, assim como em um *setting analítico*, nem tudo o que acontece em uma sala de aula na relação entre professor e aluno deve ser considerado somente como projeção de conteúdos infantis ou reprimidos, o discente não pode ser considerado o único responsável pelo desvelamento de uma

transferência negativa. A pessoa real, encarnada na figura do professor, precisa ser incluída como parte do processo, facilitadora e promotora do livre fluir do trabalho ou contribuinte do processo de resistência.

Grande parte dos professores não têm formação específica que lhes habilite a lidar com situações adversas como a resistência de um aluno, mesmo porque, não é comum vermos alunos terem a oportunidade de falar claramente de seus incômodos, às vezes nada conscientes, apesar de sempre haver um furo em suas falas. Não raro, o que se presencia é o docente que fecha os olhos e a escuta para os acontecimentos em sala de aula. O ideal, para enfrentar a transferência negativa e superar a resistência, seria o professor se abrir ao diálogo, deixar que os alunos falassem de suas angústias, elucidar os pontos divergentes, a fim de que os afetos inconscientes presentes pudessem ser ressignificados pelos sujeitos e os obstáculos emergentes no trabalho superados. Conforme Freud:

Se as associações de um paciente faltam, a interrupção pode invariavelmente ser removida pela garantia de que ele está sendo dominado, momentaneamente, por uma associação relacionada com o próprio médico ou com algo a este vinculado. Assim que essa explicação é fornecida, a interrupção é removida ou a situação se altera, de uma em que as associações faltam para outra em que elas estão sendo retidas (1912/1980a, p. 135).

Tomando como exemplo a experiência clínica, percebemos que nem sempre a interpretação da transferência negativa é suficiente para o resgate da aliança entre os sujeitos envolvidos e a continuidade do trabalho. Ao contrário, em alguns casos, pode representar mais um empecilho, reforçando as resistências e, por conseguinte, afetando os processos educacionais.

É preciso compreender que ambos, aluno e professor, formam uma dupla específica, com características intrínsecas inerentes ao par. Assim, se um aluno apresenta dificuldades de progredir, de se mostrar e se deixar afetar pelo professor e seu objeto de estudo, é preciso entender o que se passa e qual a capacidade dos sujeitos envolvidos de suportar ou não a tensão advinda desse encontro. As intervenções e escuta do professor nesse caminho são essenciais para a compreensão do que se passa no ambiente de sala de aula.

Outro ponto que deve ser levado em conta é a possibilidade da ocorrência da contratransferência. Não nos importa conhecer o indivíduo fora do lugar de docente, tampouco sabermos de sua vida pessoal e subjetiva. Contudo, o comportamento, a postura e as falas podem nos dar algumas pistas.

Todas as relações que envolvem afetos são, inevitavelmente, trespassadas tanto pela transferência como pela contratransferência. O fenômeno da contratransferência constitui uma das questões fundamentais e mais problemáticas da teoria e da técnica psicanalítica, pois afeta o analista, em nosso caso o professor, em sua relação cotidiana de sua clínica, para nós a sala de aula.

Freud, em *As perspectivas futuras da terapêutica psicanalítica* (1910, p. 150) anotou:

As outras inovações na técnica relacionam-se com o próprio médico. Tornamo-nos cientes da "contratransferência" que nele surge como resultado da influência do paciente sobre os seus sentimentos inconscientes e estamos quase inclinados a insistir que ele reconhecerá a contratransferência em si mesmo e a sobrepujará... nenhum psicanalista avança além do quanto permitem seus próprios complexos e resistências internas; e, em consequência, requeremos que ele deva iniciar sua atividade por uma autoanálise e levá-la, de modo contínuo, cada vez mais profundamente, enquanto esteja realizando suas observações sobre seus pacientes. Qualquer um que falhe em produzir resultados numa autoanálise desse tipo deve desistir imediatamente de qualquer ideia de tornar-se capaz de tratar pacientes pela análise.

Na prática clínica, percebemos que a contratransferência refere essencialmente à análise do analista, pois somente a partir daí poderá ocupar o lugar de analista, dessubjetivando seu exercício. Em uma sala de aula, não há como exigir de um professor que ele reconheça seus sintomas nem que se submeta ao processo analítico. No entanto, uma questão permanece e é relativa ao que "traí" o professor: ele pode estar impedido em sua escuta e em seu olhar, pois se algo se impõe, não há como ser evitado. Seria ideal que houvesse uma reflexão dos docentes quanto às suas práxis, a fim de que a escuta e o olhar sejam aprimorados. Afetos estão presentes no par aluno/professor; entretanto é função do docente separar o que é seu do que é do seu aluno, mesmo que algo dito pelo aluno toque em questões subjetivas do professor é preciso haver uma abstinência para que o trabalho permaneça imparcial.

Lacan entende a transferência como uma relação que se dá pela via do sujeito suposto saber. Ou seja, o analisando acredita que o analista tem um saber sobre suas questões, o saber, assim, suposto ao analista é uma ilusão, ilusão que precisa ser desfeita a cada interpretação, já que se remete ao saber inconsciente. É exatamente desse lugar que o analista não deve responder, as demandas do sujeito paciente não devem ser respondidas pelo analista, pois só assim é possível haver um vazio para que a palavra apareça. A experiência analítica, diferente da sala de aula, não é da ordem da intersubjetividade. Lacan esclarece que o analista não

ocupa lugar de sujeito e sim de objeto causa de desejo, objeto oco, vazio, suporte dos investimentos do analisando. A suposição de saber não se dirige à pessoa do analista, mas à função que esse exerce e sempre que há um entendimento de que é sobre seu saber, a contratransferência pode acontecer. É função do analista, portanto, devolver ao paciente a premissa do saber.

Poderíamos entender que devolver ao aluno a premissa do saber não é também verdade para o professor? Perceber que o aluno tece uma relação com o professor enquanto objeto de significação constituído a partir da memória, dos sentimentos e das percepções e não com o sujeito que é professor, um dos seus numerosos epítetos, pode ser crucial para que ocorra o processo educacional. O professor deve ser capaz de deixar fluir ou canalizar, dependendo de como isso impacta na relação docente/discente. Nesse sentido, ser capaz de um olhar fenomenológico, dentro da *epoché*, pode ser importante: as intencionalidades do aluno, quando percebidas pelo professor, que não deve reagir a elas como se lhe fossem endereçadas, compreendendo que é a figura do professor que está sendo solicitada, testada ou analisada, revelam como é possível usar o desejo do aluno para direcioná-lo ao saber, usando ironia, humor, seriedade, truques, piadas ou qualquer outro dispositivo que seja capaz de levantar o problema.

A genialidade de Lacan foi entender que a contratransferência existe, mas deve ser deixada de lado na prática das intervenções e, a partir daí, surge a noção do desejo do analista. Mas o que é o desejo do analista? É a razão Socrática, o desejo de questionamento, não só de simbolização, mas, sobretudo, de fazer o sujeito questionar-se, fazer o sujeito engajar-se e permanecer em análise, é dar a palavra ao analisando, entrando em silêncio:

Isso também não quer dizer que o analista deva ser um Sócrates, nem um puro, nem um santo. Sem dúvida, esses exploradores que são Sócrates, ou os puros, ou os santos, podem nos dar algumas indicações relativas ao campo que está em questão. Isso não é dizer bastante pensando bem, é a este campo que referimos toda a nossa ciência, entendo experimental. Mas é justamente devido ao fato de que é por meio deles que a exploração é feita que possamos talvez definir, e em termos de longitude e de latitude, as coordenadas que o analista deve ser capaz de atingir para, simplesmente, ocupar o lugar que é o seu, o qual se define como aquele que ele deve oferecer vago ao desejo do paciente para que se realize como desejo do Outro (Lacan, 1960-1961, p. 137).

O desejo do analista é o desejo que o analisante fale, que o analisante sonhe, que o analisante fantasie, que o analisante simbolize, que o analisante faça associações e interprete a

si mesmo. O desejo do analista é sustentar o processo de análise, desejo esse que precisa ser posto.

O lugar do professor, no entanto, é de sujeito suposto saber. O aluno compreende que há uma hierarquia e que o saber está com o professor, o que não restringe a possibilidade de que o saber seja construído por esta dupla.

Nossa percepção entende que o desejo do professor varia de acordo com a relação que ele tem com a turma, pois cada classe tem um semblante, o que não deveria acontecer. A posição do professor deveria ser de imparcialidade, no sentido de que os alunos precisam ser enxergados como a função que lhes é própria: uma coisa é deixar-se afetar pelas subjetividades de cada sujeito e, a partir daí, estabelecer uma relação; outra é deixar-se afetar, compreender a relação intersubjetiva, mas entender esses sujeitos como alunos.

Há situações peculiares que os professores, por suas falas e condutas em sala de aula, não conseguem lidar com a contratransferência, tampouco com o seu próprio desejo.

Outro ponto que nos chama a atenção, nessa ímpar relação intersubjetiva, é a condução/intervenção do professor em casos limítrofes. Eis aí a questão, o manejo da transferência. Freud (1912/1989) nos diz que “a transferência é necessariamente ocasionada durante o tratamento psicanalítico” e que ela se sustenta no modo como cada sujeito se relaciona e se posiciona diante de seus objetos amorosos, modo que se constitui a partir do que cada sujeito pode tecer da sua história e retifica que a transferência “satisfaz a resistência”, ou seja, desvela o inconsciente e revela a paixão pela ignorância própria a cada sujeito, lançando-o a certo desamparo. Dessa forma, o manejo da transferência suscita também em operar com a resistência.

Freud, no caso Dora, não conseguiu gerir a transferência, pois não a percebeu a tempo de interpretá-la:

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. Assim, atuou uma parte essencial de suas lembranças e fantasias, em vez de reproduzi-las no tratamento. Naturalmente, não sei dizer qual era esse ‘x’ (Freud, 1901-1905, p. 74).

Um aluno pode manifestar o desejo de abandonar a escola ou não querer frequentá-la, não o faz, mas a sua relação com o professor, ou professores, fica balançada. Lacan, no texto *A direção do tratamento e os princípios do seu poder* (1958), nos mostra que o analisante demanda do analista uma resposta, seja pela via de uma demanda ou para descobrir-se.

Demanda porque fala, porque o tempo todo há uma ausência de objeto. Demanda que não está na satisfação de uma necessidade, está no nível do desejo.

Lacan aponta que o analisante transfere com seus próprios significantes, não com a pessoa do analista, mas que o analista acaba arcando, já que empresta sua pessoa para a transferência. Empresta seu corpo, seu saber e tudo mais que o paciente quiser tomar dele e paga com suas palavras, pois sua palavra, sua intervenção, sua ausência, seus atos têm uma importância legitimada pelo processo de transferência. É como Outro da transferência que as intervenções são validadas. É, portanto, dessa posição, de objeto causa, que o analista deve responder. Correlativo a isso está a posição do professor, pois está aberto a todos os lugares que possam lhe ser conferidos. Entretanto, sustentar essa posição não é fácil, é uma condição que, por vezes, parece impossível ao sujeito falante, esse que se constitui nomeado por um significante que lhe confere um lugar no mundo. Diante do impossível, portanto, o que cabe é o acolhimento e o se haver com sua singular angústia e a do aluno. Esse impossível, tal qual a transferência, abre e fecha possibilidades: não se fala para paredes, só é possível falar para um sujeito.

A escuta é uma ferramenta imprescindível para a investigação da subjetividade. Freud disse que saber ouvir é uma verdadeira arte e que a noção de escuta encontra-se intimamente ligada ao conceito de inconsciente, já que a associação livre traz a possibilidade de investigar as formações do inconsciente. É a fala do analisante que permite a descoberta de seus enigmas, junto com a presença e as intervenções do analista.

Anna O. (1893-1895), primeira paciente histérica da Psicanálise, interrompeu Freud e pediu que ele parasse de falar e a escutasse. Escutar suscita um deslocamento da posição narcísica do analista, do lugar de mestre e de poder sobre o outro. O analista precisa estar atento à singularidade do sujeito e escutá-lo cuidadosamente, mostrando curiosidade no que é dito. A atenção e a curiosidade levam o analista a fazer intervenções nos momentos mais inesperados, que podem surpreender e que podem desvelar algo novo que impulse o analisante a pensar de forma diferente e a suspender suas verdades, a fim de que haja a possibilidade de retificação subjetiva. Posição que deve também ser assumida por um professor.

Freud apresenta, em 1912, a ideia de atenção flutuante. Ou seja, é preciso que o analista suspenda sua atenção e não se detenha a nenhum ponto específico da fala do analisante, para que, assim, se possa ficar atento a tudo que é dito. Aliada à escuta tem-se a associação livre, a qual pressupõe que o analisante fale o que lhe vier à cabeça, livremente, sem selecionar conteúdos. Para que haja coerência, é necessário que o analista se desprenda

de suas influências conscientes e deixe sua atenção uniformemente suspensa, sem se fixar a um ponto.

A escuta é um processo ativo, quem escuta precisa dar consequências ao que é falado, como o prazer de se descobrir novos saberes; saberes que levem o sujeito a se posicionar de forma diferente perante uma realidade participativa e que se tenha o direito de voz ativa. A escuta deve ser direcionada para a singularidade do sujeito, possibilitando que ele fale e implique seu desejo.

Por várias vezes, alguns alunos se sentem angustiados, falam, se expressam e não se sentem escutados. A psicanálise destaca a necessidade de resgatar a singularidade de um sujeito através de sua fala e de sua palavra. Na relação aluno/professor é necessário que o docente dê a chance de seus alunos se expressarem, para que possam falar e serem escutados, pois só a escuta é capaz de resgatar as particularidades e hipóteses de cada um.

Escutar é também cuidar, é dar atenção, é oferecer presença viva e intersubjetiva, é compreender o modo específico como o outro se sente e ajudá-lo a interpretar suas angústias. Quem fala, fala para alguém, deseja afetar e se deixar afetar pelo outro.

Leclair (1977) escreveu que a arte do psicanalista consiste em nada esperar. E o professor, como pensar nesta arte? Que nada espera de seus alunos, além de que possam construir sua própria singularidade no processo educativo?

Há alunos que não se sentem escutados, nem conseguem se reconhecer como sujeitos alunos, já que os olhares dos professores não legitimam sua posição.

Sartre, em sua construção de sujeito, nos apresenta três aspectos do ser: o ser-em-si, o ser-para-si e o ser-para-outro. O ser-em-si é o ser dos objetos, é pleno em si mesmo e escapa da temporalidade, extenua-se em si mesmo. O ser-em-si não estabelece relações, não se submete ao vir-a-ser, pois jamais será possível ou impossível: “o ser é. O ser é em si. O ser é o que é” (Sartre, 2015, p. 39).

O ser-para-si, ao contrário do ser-em-si, busca a si mesmo. É a consciência que se lança ao mundo, pela intencionalidade, é a busca do ser e da completude do ser-em-si. No entanto, não há uma consciência que não seja em relação a um objeto, o que quer dizer que a consciência não possui conteúdo, não é em-si. O si visado pela consciência está no mundo, fora dela mesma. O para-si, vazio de conteúdo próprio e fundamentado pela falta, transcende a si mesmo e vai à busca do que deseja e lhe falta. O para-si é “o ser da consciência como sua condição de possibilidade” (Sartre, 2015, p. 129). No termo “para-si”, “para” é a transcendência, indica o movimento de saída em direção ao faltante, o em-si, é a busca pela completude, pelo preenchimento do nada. O si é o que está sendo transcendido, é o que se

busca ser, mas inatingível, pois será sempre falta: “Essas nuvens só podem se transformar em chuva caso eu as transcenda rumo à chuva, assim como o disco mutilado da lua crescente só carece de uma porção caso eu a transcenda até a lua cheia” (Sartre, 2015, p. 156).

Sartre propõe que a constituição do sujeito é um projeto e é contínua, é um vir-a-ser. Ou seja, se é um projeto, está inacabado, em andamento e é faltante, pois anterior a esse projeto não existe nada. É com o início da existência que o projeto também se inicia e é continuamente um vir-a-ser a partir de sua vivência.

O terceiro aspecto do ser, o ser-para-outro, constitui o principal fundamento das relações que o sujeito vai estabelecer e manifesta-se através do olhar do outro: se eu posso olhar o outro e defini-lo por meio da minha subjetividade, o outro também é capaz de me definir por meio da sua subjetividade. Desse modo, o outro sempre será um mediador entre mim e mim mesmo (Sartre, 2015). A aparição do outro permite a formulação sobre si de um juízo, tal qual sobre um objeto, pois é sob a ótica do outro que se é percebido como ser-em-si.

Vivenciar a si mesmo dessa forma é deixar de ser transcendente, é ser um objeto no mundo percebido pelo outro. É experienciar-se como objeto e experienciar o outro como sujeito. Se por um lado essa objetificação pode causar repulsa, ela é também atraente, já que concede ao para-si o que ele, incessantemente, busca: a estabilidade do em-si. No entanto, apesar de buscar a estabilidade, não é desejo do para-si perder sua liberdade nem sua fluidez, dado que o que ele busca é alcançar uma síntese perfeita, que, para Sartre, é o em-si-para-si. Acontece que essa objetificação vem de fora, é dada pelo olhar do outro e, por isso mesmo, o projeto de alcançar a perfeição sempre fracassa. Logo, o para-si acaba tendo sua liberdade endurecida pelo olhar e pela qualificação do outro:

Somos afetados pelo Outro, pois em nossa constituição de Para-si somos também Para-outros derivando daí a possibilidade da alienação, de que o Outro, o alheio interfira na nossa forma de pensar e agir no mundo. Isso implica dizer que, no plano racional, do *cogito*, vivemos interconectados com os outros, afetados por eles, amalgamados a outras realidades, vivendo dentro de si a dimensão da alteridade (Briskievicz, 2018, p. 240).

Portanto, é também através do olhar do outro que nos constituímos: “todo Para-si visto e que vê está na presença dos outros, através do olhar que nos constitui como ‘ser-em-par-com-outro’” (Sartre, 2015, p. 346). Buscamos o olhar para conhecer e reconhecer a nós mesmos. O Olhar do outro nunca é indiferente.

A aparição e o afetamento pelo olhar do outro permitem que façamos algumas observações com relação às intersubjetividades dos alunos com os professores. O encontro

entre dois sujeitos é um deslocamento de um e de outro para que aconteça a constituição de um espaço “ser-em-par-com-outro” e diante do outro não é possível operar com lacunas de pensamentos, o par professor-aluno será sempre afetado. A sala de aula é um lugar de endereçamento de olhares, em que um para-si visa outro para-si na tentativa de se constituir a si mesmo: “todo olhar endereçado a mim se manifesta em conexão com a aparição de uma forma sensível em nosso campo perceptivo, mas, ao contrário do que se possa crer, não está vinculado a qualquer forma determinada” (Sartre, 2015, p. 351). Um sujeito pode não se sentir tocado pelo olhar do outro, não conseguir se notar e se perceber enquanto aluno pelo olhar do outro. Então, esse aluno, o para-si, não consegue se estabelecer em um lugar de observação de si mesmo, não consegue se ver por alguém que o vê: “olhar do Outro me faz ser para-além de meu ser neste mundo, no meio de um mundo que é, ao mesmo tempo este mundo e Para-além deste mundo” (Sartre, 2015, p. 356).

Isso posto, surgem as perguntas: qual é o papel de um professor? O professor ensina com a tentativa de tornar o mundo melhor ou está a serviço de seu próprio gozo?

Freud (1937) escreve sobre os três ofícios impossíveis de serem realizados: educar, governar e psicanalisar. Impossíveis porque são exercidos com o engajamento da palavra. Impossível no sentido de não ser factível: as dificuldades enfrentadas ao educar, por exemplo, são tamanhas que o resultado sempre vai deixar a desejar, o impossível “é o que não cessa de não se escrever.” A partir dessa ideia, Lacan descreve discursos como laços sociais que acontecem em torno de um impossível. Os laços são endereçados a um Outro do discurso, o que permite as interações entre agente, outro, produção e verdade. Assim, Lacan apresenta as formas de vínculo social a partir da definição de quatro discursos: do mestre, do universitário, da histórica e do analista.

Retomemos, em poucas palavras, o conceito de dois discursos: o do mestre e o do analista, também fundamentais para nossa análise.

O discurso do mestre é o poder pelo poder e que provoca um assujeitamento do outro. Nesse discurso há um sujeito que comanda, que detém o saber, que trabalha e que produz o mais-de gozar como fruto do seu trabalho. O discurso do mestre é entendido pelo discurso do governo e da lei, cuja posição de mestre é a de detentor de uma verdade onde se inscreve uma barra em relação à produção. Trata-se de um sujeito (mestre) castrado que dita as leis para outro sujeito. Outro este que recebe a lei investida de um saber total que não deve ser questionável.

Um psicanalista está “entre o mestre e o pedagogo” (Rabinovich), renunciando a todo o discurso do domínio. Nesse sentido, Lacan afirma que o discurso do mestre é o avesso da

Psicanálise. O contraponto do discurso do mestre é o discurso do analista. O agente, no discurso do analista, é o desejo inconsciente e fica na posição de causa do desejo, de fazer desejar. O analista possui um suposto saber sobre o inconsciente e cala-se para que o sujeito analisado possa desejar, o que permite a esse sujeito se questionar e ir ao encontro de seu desejo. O discurso do analista surge como possibilidade de escutar um saber que não se sabe.

Dessa forma, propomos as reflexões: que discurso um professor deve adotar? O do mestre ou o do analista? Seria possível intercalar os dois?

Na impossibilidade que acontece de responder às perguntas, já que o próprio sujeito professor pode não compreender a importância do seu discurso ou não ter ciência dele, entendemos que uma alternativa seria, após um tempo, o aluno transcender o fenômeno da transferência. Em outras palavras, o ideal é que o mais importante para o aluno seja o desejo de saber, independente da sua relação intersubjetiva com o professor.

Sabemos que, assim como em um processo analítico, pode haver dificuldades no término das relações intersubjetivas entre professores e alunos, principalmente no que diz respeito à maior autonomia dos discentes. É uma situação complexa para os alunos entenderem que podem caminhar sozinhos a partir de seus desejos pelo saber. Em nossa compreensão, o professor está imerso em uma profunda rede de significados e significações que ultrapassam o espaço profissional, bem como nas implicações inconscientes de sua presença e realidade na sala de aula, intrincando ainda mais a independência do aluno em relação ao professor.

É fato que, no início das relações entre o par professor e aluno, a transferência acontece, seja positiva ou negativa. O aluno projeta na figura do professor os seus sentimentos, expectativas; faz uma idealização e por ele pode se apaixonar, pode sentir ódio ou desprezá-lo. O professor, como o analista, pode ocupar a figura do pai, da mãe, de todos os familiares do aluno e desempenhar, inconscientemente para o aluno, funções psíquicas que precisam ser delegadas ao professor para que o fenômeno da transferência aconteça.

Mas será que é possível, na prática real, superar a transferência ou não se deixar por ela levar no sentido de que o desejo pelo saber deve ser o princípio fundamental para os processos educacionais? Se, efetivamente, a transferência aconteceu, pode ser que seja penoso para o aluno abandonar seu objeto de amor, o Outro professor.

O fim de uma relação intersubjetiva, a transferência, não significa necessariamente um rompimento. Entendemos como fim as trocas de professores ou o término de um ciclo educacional, que pode desencadear sentimentos de ansiedade e medo nos alunos, mas também pode promover alívio, alegria e anseio por outras experiências. Em consonância com Lacan, o

analista, após ser colocado na posição de sujeito suposto saber pelo analisante, é destituído desse lugar e, logo depois, cai enquanto representante do “objeto a”¹⁸ (Lacan, 1967-1968). Esse ato possibilita que o analisante goze de seus objetos de desejo, se assim for da sua vontade. A queda do analista, e do professor, da posição de “objeto a” é mais brusca que a queda de seu lugar de sujeito suposto saber, já que é isso que viabiliza uma separação definitiva.

Será que podemos afirmar que há um fim da transferência ao final de uma relação intersubjetiva entre professores e alunos? Pode ser que sim, mas, com frequência, não há. Talvez o melhor seja entendermos que há um desenlace da transferência.

Nossa pesquisa procurou apresentar considerações sobre o tema da transferência entre professores e alunos, assim como seus benefícios nos processos educacionais. Entendemos que também se faz necessário falar sobre o fim das relações intersubjetivas entre ambos, fazendo uma articulação com a transferência. Tanto Freud quanto Lacan ressaltaram a importância da transferência para o tratamento, sendo considerada um conceito fundamental. Em nossa compreensão, a transferência é também primordial para que consigamos bons resultados com a Educação. Em 1910, Freud afirmou que o analista precisa esperar o desvelamento da transferência para passar às interpretações. Caso contrário, poderia provocar uma resistência que dificultaria o progresso ou mesmo o abandono da análise. Por semelhança, é a posição que um professor deveria adotar. Sabemos que, na prática, não há tempo hábil, dado que há um calendário e conteúdos programáticos a serem cumpridos. Entretanto, na medida do possível, quando a transferência se estabelece, a possibilidade dos processos educacionais se tornarem mais eficazes é maior.

Conforme a Psicanálise, se a transferência permite a ação do analista, ao término de uma análise ela precisa ser dissolvida, ou haver um desenlace, para que o analisante não permaneça enredado na relação com seu analista. Decerto, no texto *Análise Terminável e Interminável* (1937), Freud declara que uma análise termina quando analista e analisante deixam de se encontrar. Já Lacan (1960-1961), retornando a Freud, entende que o fim de uma análise denota uma falta relativa à castração, à impossibilidade do encontro com um objeto capaz de completude.

¹⁸ al. *Objekt (klein) a*; esp. objeto (*pequeño*) a; fr. *objet (petit) a*; ing. *object (little) a*. Termo introduzido por Jacques Lacan, em 1960, para designar o objeto desejado pelo sujeito e que se furta a ele a ponto de ser não representável, ou de se tornar um “resto” não simbolizável. Nessas condições, ele aparece apenas como uma “falha-a-ser”, ou então de forma fragmentada, através de quatro objetos parciais desligados do corpo: o seio, objeto da sucção, as fezes (matéria fecal), objeto da excreção, e a voz e o olhar, objetos do próprio desejo (Roudinesco & Plon, 1997, p. 551).

Em 1937, Freud ao publicar *Análise terminável e interminável* não coloca o desenlace da transferência como preceito absoluto para o fim de uma análise. Ele fala da decisão do próprio analisante e com a qual o analista pode concordar se lhe parecer que muitos materiais inconscientes tenham sido clareados e que as resistências tenham sido vencidas. Acrescenta, ainda, que nem toda boa relação entre um analista e seu paciente, durante e após a análise, deve ser encarada como transferência; há relações afetuosas que se ancoram na realidade e que provaram ser viáveis. De outro modo, o que Freud diz é sobre a liquidação dos conflitos pulsionais e não da liquidação da transferência. Em suma, no referido texto, percebemos que a posição freudiana quanto ao final da análise é que por um lado ela termina, por outro não. Ele afirmou, por exemplo, que uma análise chega ao fim quando o analisante não sofre mais de seus sintomas, supera suas ansiedades e inibições e que o analista percebe que o material reprimido foi tornado consciente, que coisas ininteligíveis foram explicadas.

Lacan afirma que não se trata apenas da questão de se uma análise pode ter um fim, mas como termina o processo de análise. Na verdade, é uma experiência que pode ou não acontecer e, por isso, não é antecipada pela garantia de uma análise didática, assim como um professor não pode assegurar que o fim de sua relação intersubjetiva com seus alunos terá cumprido a função primordial da Educação. Lacan nos recordou que seu interesse recaia sobre o que uma pessoa tem de saber sobre quando a destituição subjetiva ocorre e considerou o fim da análise como uma oportunidade para o acúmulo do saber. É, então, que ele propõe um dispositivo de verificação e pesquisa posterior a uma análise dada como concluída, o passe. O passe, do alemão *übergang* e do francês *passé*, foi um termo empregado por Lacan (1967) “para designar um processo de travessia que consiste em o analisando expor a analistas que prestarão contas disso a um júri dito de credenciamento, aqueles dentre os elementos de sua história que sua análise o levou a considerar como suscetíveis de dar conta de seu desejo de se tornar analista” (Roudinesco & Plon, 1997, p. 575).

É função do analista e também do professor, cada um ao seu modo, como descrito anteriormente, ser o suporte do sujeito suposto saber. Contudo, sabemos que esse sujeito suposto saber não existe, não há um sujeito que detenha um saber, tampouco um Outro onisciente em que o saber esteja assegurado. A produção de saber depende, na verdade, da incitação promovida pelo analista e pelo professor, sendo que é por meio de atos e atitudes que poderá ser formada uma malha articulada de significantes que levará o sujeito à verdade. Ao final desse processo, analista e professor tornam-se secundários, pois deles já não mais será requerido um saber.

O tema da separação do Outro e suas consequências merecem a nossa atenção. Nos processos de análise e na Educação, uma das funções do analista e do professor, como sujeito suposto saber, é que o analisante/aluno conte com seu analista/mestre para continuar desejando saber, saber cada vez mais, ao passo que todos preferimos ignorar. Ao analista, compete-lhe querer saber. Ao professor também. Ambos, são sujeitos a quem se pressupõe que querem saber. Entretanto, nos adverte Lacan: o desejo de saber não é a norma. A norma é a paixão da ignorância.

Não podemos, entretanto, desconsiderar que há sujeitos que querem saber. Há os que querem saber unicamente para obter reconhecimento e, mais tarde, poder. Lacan nos mostra que esses sujeitos são animados apenas pelo desejo do Outro. Em um trecho da aula de 9 de abril de 1974, *Seminário 21*, Lacan diz que não é o desejo que preside o saber, mas o horror. Há pessoas que trabalham para conquistar uma cátedra. Mas isso não tem nada a ver com o desejo de saber, trata-se de um desejo que, como sempre, é o desejo do Outro; o desejo do homem é o desejo do Outro.

Por outro lado, Lacan aponta que na invenção da Matemática existiram sujeitos que queriam saber, sujeitos apaixonados. Segundo ele, “está bem claro que existem aficionados - não é? - quero dizer, que não era uma maneira de se fazer valer na Sorbonne resolver os problemas *la cycloïde*” (Lacan, 2018, p. 206), referindo-se aos intercâmbios entre Pascal e outros matemáticos que se uniam para solucionar problemas puramente matemáticos que não tinham nenhuma serventia para aquela época. E completa:

Houve, enfim, tempos milagrosos, tempos que gostaria de ver se reproduzirem - não é? - sob a forma dos psicanalistas, gostaria de ver se reproduzirem neles essa espécie de República - não é? - que fazia Pascal se corresponder com Fermat, com Roberval, com Carcavi, com tanta gente - não é? - vinculada entre si por alguma coisa que não se sabe o que é, e que se havia produzido. Isto é o que um dia gostaria de sacar da história, não se sabe o que se havia produzido que fazia que houvesse gente que desejava saber mais e mais a propósito dessas coisas inverossímeis - não é? - que desenhavam isso: *la cycloïde*. Vocês sabem o que é - não é? - sim, é um círculo, uma roda que gira ao redor de outra, vejam no que pode dar isso, eu não sei, uma coisa como isso, mas nada como o fato de que estavam aficionados por isso, e isto, creiam-no, nesse momento não reportavam nada para nenhum senhor - não é? - suas coisas ficavam estritamente entre eles - não é? - não saíam dali.

Claro, dali saiu vossa televisão, essa televisão graças a qual vocês estão definitivamente idiotizados - bom, mas enfim, eles não o fizeram para isso. Eles forneceram o objeto a, claro, mas justamente sem o saber, e por isso o realizaram tanto melhor quanto o objeto era o objeto a, quer dizer, esse que vocês estão fartos - não é? - o realizaram tanto melhor quanto, sem saber para onde iam, passaram pela estrutura, pela estrutura que lhes disse, a saber, essa borda do Real (Lacan, 2018, p. 206).

Lacan demonstrou um notável interesse por esse grupo, essa pequena República do ciclóide em torno de Pascal e de alguns outros. É possível que no bilhete, se houvesse, para entrar nessa República estivesse escrito algo como: só podem entrar aqui os que se atreveram a seguir a estrutura até sua borda com o Real. Esse percurso supõe que houve uma separação do Outro.

Ainda no *Seminário 21*, Lacan diz que o saber se inventa e que essa invenção implica em uma separação do Outro. No entanto, a nossa estrutura não nos predispõe à invenção, pois a suposição que fazemos de que é o Outro que sabe nos leva a continuar na ignorância.

A Psicanálise e, supomos na nossa pesquisa, a Educação começa com a suposição de um saber que está no Outro. Se assim for e se tanto o processo psicanalítico quanto o educacional tiverem cumprido suas funções, ao final do percurso, o analisante e o aluno podem deixar o analista e o professor, porque já não devem o considerar como um sujeito suposto saber e verão ambos como objeto *a* sem nenhum valor agalmático. Percebemos que ao deixar de supor um saber no Outro, os sujeitos, analisantes e alunos, são levados à invenção, que seja a invenção do modo de sair da experiência. Quando o saber deixar de estar localizado no Outro, não há outra solução que não seja tomar por conta própria o saber. Isso se traduz no saber como invenção.

Por fim, conforme dito no início do texto, a transferência está aí e se apresenta como forte dispositivo aliado à Educação. O que cada um, aluno e professor, vai fazer com esse fenômeno vai depender da singularidade de cada sujeito, da disposição à escuta, do olhar e do desejo de cada um. Em nosso entendimento, reafirmamos, o ideal é que de início a transferência auxilie nos processos educacionais, no sentido de incitar e sustentar o desejo dos alunos pela busca da verdade, da liberdade, da ética e do amor. Mas, depois, transcender a transferência e continuar desejando o saber, se reinventado, é o melhor caminho.

Não menos importante, entendemos, além disso, que podemos pensar no fim de um ciclo educacional desembocando no passe. Apoiados nas ideias de Lacan, pode ser sim que o aluno venha a se tornar um mestre, se autorizar a exercer a função educativa. Mas, se esse não for o caso, podemos pensar no passe como, ao menos, o desejo de saber tal qual o professor.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, R. C. A. **O discurso do analista e a invenção de uma escola em movimento.** *In:* Revista Mal Estar e Subjetividade, 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482010000300009. Acesso em: 10 de novembro de 2023.
- ALVES, R. **O olhar do Professor.** Disponível em: <https://contadoresdestorias.wordpress.com/2012/02/19/o-olhar-do-professor-rubem-alves/> Acesso em: 25 jun. 2024.
- BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas – Magia e técnica, arte e política.** São Paulo: Brasiliense, 1985b.
- BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas II – Rua de Mão Única.** São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BENJAMIN, Walter. **Passagens.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2009.
- BENJAMIN, Walter; SCHOLEM, Gehrson. **Correspondência.** São Paulo: Perspectiva, 1993.
- BICUDO, M A V. **Aspectos da pesquisa qualitativa olhada para além de seus procedimentos.** *In:* Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica. p. 29-40. São Paulo: Editora Cortez, 2011.
- BRISKIEVICZ, D. A. **A escola-medusa: o olhar do outro e a educação em Jean- Paul Sartre.** Revista Educação – UFSM. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/1171/117157484005/html/> Acesso em: 08 ago. 2023.
- CASARA, R. **Bolsonaro o Mito e o Sintoma.** São Paulo: Editora Contra Corrente, 2020.
- CASARA, R. **Juiz lança livro para explicar a construção do idiota no Brasil e no mundo.** Jornal GGN, 2024. Disponível em: <https://jornalgggn.com.br/cultura/juiz-lanca-livro-explicar-construcao-idiota-brasil-mundo/> Acesso em: 30 maio 2024.
- CHAUÍ, M. **A ontologia contemporânea.** *In.:* CHAUÍ, M. (autora). Convite à Filosofia. São Paulo: Editora Ática, 2009. P. 201-208.
- COELHO, D. M.; SANTOS, M. V. O. **Apontamentos sobre o método na pesquisa psicanalítica.** Analytica Revista de Psicanálise, 2012. Disponível em: <http://www.seer.ufsj.edu.br/index.php/analytica/article/view/235/372#:~:text=O%20m%C3%A9todo%20psicanal%C3%ADtico%20vai%20do,341> Acesso em: 29 jan. 2022.
- DUNKER, C. **Paixão da Ignorância – A escuta entre Psicanálise e Educação.** São Paulo: Editora Contracorrente, 2020.
- FIGUEIREDO, L. C. **Psicanálise: elementos para a clínica contemporânea.** São Paulo: Escuta, 2003.
- FREIRE, P. (1964/1968). **Pedagogia do Oprimido.** São Paulo: Editora Paz e Terra Ltda, 2021.

FREUD, S. (1895). **Projeto para uma Psicologia Científica**. Obras Escolhidas. Rio de Janeiro: Editora Imago, 1969.

FREUD, S. (1900). **A Interpretação dos Sonhos**. Obras Completas, vol. IV. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2019.

FREUD, S. (1901/1905). **Análise fragmentária de uma histeria**. Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, VII. Rio de Janeiro: Editora Imago, 1988.

FREUD, S. (1901/1905). **Um Caso de Histeria, Três Ensaios sobre Sexualidade e outros trabalhos**. Rio de Janeiro: Editora Imago, 1988.

FREUD, Sigmund. (1910b) **Leonardo da Vinci e uma lembrança de sua infância**. *In*: Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, vol. XI. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, S. (1914). **Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar**. Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, vol. XIII. Rio de Janeiro: Editora Imago, 1969.

FREUD, S. (1915). **Observações sobre o amor transferencial**. Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, vol. XII. Rio de Janeiro: Editora Imago, 1988.

FREUD, S. (1916-1917). **Conferências Introdutórias à Psicanálise**. Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. XI. Rio de Janeiro: Editora Imago, 1944.

FREUD, S. **Alguns tipos de caráter encontrados no trabalho psicanalítico (1916)**. *In*: Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, vol. XVI. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, S. (1933). O mal-estar na civilização **Novas Conferências Introdutórias e outros textos**. Obras Completas, vol. XVIII. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2010.

FREUD, S. (1938/1940). Esboço de psicanálise. *In*: FREUD, S. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. (J. Salomão, Trad., Vol. 23, pp. 165-237). Imago.

FREUD, S. (1912). Recomendações aos médicos que exercem psicanálise. *In*: **Coleção completa das obras de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1969. v. XII.

HEIDEGGER, M. **Ser e Tempo**. Parte 1. Petrópolis: Vozes, 1999.

HUSSERL, E. **Ideias para uma Fenomenologia Pura e para uma Filosofia Fenomenológica**. São Paulo: Ideias & Letras, 2006.

HUSSERL, E. **A crise das ciências europeias e a fenomenologia transcendental**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

HUSSERL, E. **Investigações Lógicas**. Segundo volume, parte I: investigações para uma fenomenologia e a teoria do conhecimento. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

HUSSERL, E. (1894). Études psychologiques pour la logique elementaire. *En* E. Husserl, **Articles sur la logique**. Paris: Puf., 1975

KANT, I. **Crítica da Razão Pura**. Tradutor Fernando Costa Mattos. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

KANT, I. **Resposta à pergunta: o que é esclarecimento?** 1ª edição. São Paulo: Penguin & Companhia das Letras, 2022.

KUPFER, M. C. (2005). **Freud e a Educação o Mestre do Impossível.** São Paulo: Editora Scipione, 1992.

LACAN, J. (1953). **O Seminário Livro 1: Os Escritos Técnicos de Freud.** Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1988.

LACAN, J. (1978). **O Seminário Livro 2: O eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

LACAN, J. (1958/1959). **O Seminário, Livro 6: O desejo e sua interpretação .** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2016.

LACAN, J. (1960/1961). **O Seminário, Livro 8: A transferência.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010

LACAN, J. (1964). **O Seminário, Livro 11: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

LACAN, J. (1969/1970). **O Seminário, Livro 17: O avesso da Psicanálise.** Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1992.

LACAN, J. (1973/1974). **O Seminário, Livro 21: Os não-tolos erram/ Os nomes do Pai.** Porto Alegre: Editora Fi, 2018.

LACAN, J. (1964). **Do “Trieb” de Freud e do desejo do psicanalista.** In: LACAN, J. Escritos Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

LARROSA, J. (2023). **Jorge Larrosa fala sobre o papel da escola e a importância do encantamento.** Disponível em: <https://www.inteligenciadevida.com.br/pt/conteudo/jorge-larrosa-fala-sobre-o-papel-da-escola-e-a-importancia-do-encantamento/>. Acesso em: 05 jun. 2024.

LECLAIRE, S. **Psicanalisar.** São Paulo: Perspectiva, 1977.

LEIBNIZ, G.W. **Leibniz – vida e obra: novos ensaios sobre o entendimento humano.** São Paulo: Nova Cultural, 1996.

MALENTACCHI, S.M. **Caso Dora: Contra & Prós Transferênc(z)ias.** Disponível em: <https://centropsicanalise.com.br/2019/03/01/caso-dora-contras-transferencias-malentacchi-marques-samuel-ciclo-vi/> Acesso em: 15 de jul. 2023.

MARX, K. ENGELS, (1843/1846). **A Ideologia Alemã.** São Paulo: Editora Martin Claret, 2010

MARX, K. **Teses contra Feuerbach.** São Paulo: Abril Cultural, 1974.

MERLEAU-PONTY, M. **Parcours deux (1951-1961).** Lagrasse: Verdier, 2000.

MERLEAU-PONTY, M. **La querelle de l’existentialisme.** Em M. Merleau-Ponty, *Sens et non-sens.* Paris: Nagel, 1996. (Originalmente publicado em 1948).

OLIVEIRA, P. H. M. **A importância da Transferência na Relação Professor-Aluno como elemento facilitador, ou não da Aprendizagem no Ensino Médio**. Monografia. Curso de Especialização. Pós-graduação Lato Sensu. Currículo e Prática Educativa. PUC-RIO. Rio de Janeiro, 2007.

PESSOA, F. (1915). Não sei quem sou, que alma tenho. Disponível em: <http://arquivopessoa.net/textos/4194> Acesso em: 10 maio 2024.

PLATÃO. **A Defesa de Sócrates**. Trad. Jaime Bruna. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

PLATÃO. **A República**. Trad. Carlos Alberto Nunes. Belém: EDUFPA, 2000.

PLATÃO. **Fédon**. Trad. José Cavalcante de Souza; Jorge Paleikat; João Cruz Costa. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

QUINTILIANO, A. **Paulo Freire: Uma Ontologia da Educação para a Ética**. Revista Educação em Foco - Universidade Federal de Juiz de Fora, 2021.

RANCIÈRE, J. (1987). **O Mestre Ignorante – Cinco lições sobre emancipação intelectual**. São Paulo: Editora Autêntica, 2010.

RIBEIRO, Márden de Pádua. **Contribuição da psicanálise para a Educação: A transferência na relação professor/aluno**. Minas Gerais: Psicologia da Educação, 2014.

ROUSSEAU J. - **J. Emílio ou da educação**. Trad. Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

ROUDINESCO, E.; PLON, M. **Dicionário de Psicanálise**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1997.

SÁ, R. N. de. **As Influências da fenomenologia e do existencialismo da psicologia**. In: FERREIRA, A. A. L.; JACÓ-VILELLA, A. M.; PORTUGAL, F. T. (organizadores). **História da psicologia: rumos e percursos**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2005. p. 319-338.

SALES, L. S. **Linguagem no Discurso de Roma: programa de leitura na psicanálise**. Scielo Brasil, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/wdb5tvb8myPDw88WmXx96Zn/?lang=pt> Acesso em: 25 jan. 2022.

SANTIAGO, A. L. **A inibição intelectual na psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

SANTIAGO, A. L. O mal-estar na educação e a Conversação como metodologia de pesquisa-intervenção na área de psicanálise e educação. In: CASTRO, Lucia Rabello de; BESSET, Vera Lopes (orgs.). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: Trarepa/ FAPERJ, 2008. p. 113-131.

SARTRE, J. P. (1999). **O ser e o nada**. Petrópolis: Editora Vozes, 2015.

SILVA, J. M. O.; LOPES, R. L. M.; DINIZ, N. M. F. **Fenomenologia**. Revista Brasileira de Enfermagem, Brasília, 2008.

THIBIERGE, S. (2007). **Do assunto clínico à política**. Paris: Revista La Revue Lacaniense, 2007/1 (nº 1).