



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB

CENTRO DE EDUCAÇÃO – CE

COORDENAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA

GINALDO JOSÉ ALVES DA SILVA

**A TRANSFERÊNCIA NA RELAÇÃO PEDAGÓGICA: UM OLHAR
À LUZ DA PSICANÁLISE**

**JOÃO PESSOA
2022**

GINALDO JOSÉ ALVES DA SILVA

**A TRANSFERÊNCIA NA RELAÇÃO PEDAGÓGICA: UM OLHAR
À LUZ DA PSICANÁLISE**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Coordenação do Curso de Licenciatura Plena
em Pedagogia, do Centro de Educação da
Universidade Federal da Paraíba, como
requisito parcial para obtenção do título de
Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Maria da Luz Olegário

JOÃO PESSOA

2022

Catálogo na publicação

Seção de Catalogação e Classificação

S586t Silva, Ginaldo José Alves da.

A transferência na relação pedagógica: um olhar à luz da psicanálise /
Ginaldo José Alves da Silva. - João Pessoa, 2022.
43f.

Orientação: Maria da Luz Olegário.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) -
UFPB/CE.

1. Psicanálise. 2. Relação pedagógica. 3. Aprendizagens. 4.
Transferência - Psicanálise. I. Olegário, Maria da Luz. II. Título.

UFPB/CE

CDU 37(043.2)

GINALDO JOSÉ ALVES DA SILVA

**A TRANSFERÊNCIA NA RELAÇÃO PEDAGÓGICA:
UMOLHAR À LUZ DA PSICANÁLISE**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Maria da Luz Olegário

Aprovada em: 15/12/2022

BANCA EXAMINADORA



Documento assinado digitalmente
MARIA DA LUZ OLEGARIO
Data: 11/01/2023 20:05:39-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Prof^a. Dra. Maria da Luz Olegário
Orientadora

Prof. Dr. Fernando Cezar Bezerra de Andrade

Claudia Maria de Lima

Prof. Ms. Claudia Maria de Lima

AGRADECIMENTOS

A Deus, autor da vida e de toda sabedoria. Aos meus pais, Antônio José da Silva e Severina Alves da Silva. À minha irmã-amiga, Gilvanete Alves (*In Memoriam*) que, com seu coração generoso e seu sorriso acolhedor iluminava e, era para mim, como *água no deserto*; lembranças de sonhos compartilhados, dentre os quais, este é um deles. Saudades...gratidão... À minha amiga-irmã, Ednalva Francisco, por seu carinho, compreensão e generosidade, a qual adentrou em minha história de maneira maravilhosa, bem como sua família. À Josiane Barbosa, amiga e colega do curso que partilhou comigo aprendizagens, dúvidas, dificuldades e experiências...minha gratidão. À Poliana, colega e amiga de curso e meu esposo, pelo apoio e confiança, foram de grande contribuição para o desfecho desse trabalho. A todos (as) colegas do curso de Pedagogia, bem como de outras licenciaturas que tive o privilégio de conviver e obter novos olhares e realidades. A todos (as) professores(as) que participaram deste percurso acadêmico e partilharam saberes e experiências. À Cláudia Maria de Lima, tive a grata oportunidade de conhecer e ver atuar, motivo de admiração e inspiração; pelo seu acolhimento, comprometimento e dedicação na formação de professores (as) e, por extensão na educação das crianças. Agradeço também à minha orientadora pela disponibilidade em receber essa proposta inesperada e esse percurso recheado de incertezas. Grato pela compreensão e paciência!

Para mim, este é o objetivo da educação. Criar a alegria de pensar

Rubem Alves (2016)

RESUMO

O trabalho que se apresenta tem por **objetivo** compreender o fenômeno que, na Psicanálise é chamado *transferência*, como esta se apresenta na relação pedagógica, especialmente, na relação professor (a) aluno (a), como se instalam seus possíveis desdobramentos e suas influências nas aprendizagens. A **pesquisa é bibliográfica**, portanto, apoiada em **bases teóricas da Educação e da Psicanálise**. Busca evidenciar que, sendo toda ação educativa, antes de tudo, uma relação humana/social, intersubjetiva, afetiva, não é restrita ao domínio da razão/cognição; a todo momento está vinculada à processos inconscientes, que afetam de maneira positiva ou negativa as relações docentes/discentes e, por consequência as experiências de aprendizagens. O trabalho intenciona apresentar a relevância dessa perspectiva para discussão e como sobre se faz possibilidade de mediação das ações pedagógicas.

Palavras-chave: Psicanálise. Relação Pedagógica. Transferência. Aprendizagens.

ABSTRACT

The aim of this work is to understand the phenomenon that in psychoanalysis is called transference, how it is presented in the pedagogical relationship, especially in the teacher/student relationship, how it is installed, its possible consequences and its influences on learning. The theme has bibliographical research as methodology, supported by theoretical bases of education and psychoanalysis theory. It seeks to show that, as every educational action is, above all, a human/social, intersubjective, affective relationship it is not restricted to the domain of reason/cognition; at all times it is linked to unconscious processes, which positively or negatively affect teacher/student relationships and, consequently, learning experiences. The work intends to present the relevance of this perspective for discussion as about a possibility of mediation of pedagogical actions.

Keywords: Psychoanalysis; Pedagogical Relationship; Transfers; Apprenticeships.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. CAPÍTULO I. EDUCAÇÃO E PSICANÁLISE: ENCONTRO DE (IN) CONSCIENTES E (IM) POSSIBILIDADES	14
3. CAPÍTULO II. A RELAÇÃO TRANSFERENCIAL NO CONTEXTO ESCOLAR: SUA INSTALAÇÃO E INFLUÊNCIAS NAS APRENDIZAGENS.....	26
3.1. A TRANSFERÊNCIA COMO FUNDAMENTO DA RELAÇÃO PROFESSOR (A)-ALUNO (A) E DAS APRENDIZAGENS	29
4. CAPÍTULO III. A RELEVÂNCIA DO FENÔMENO TRANSFERENCIAL NAS DISCUSSÕES PEDAGÓGICAS E NAS MEDIAÇÕES DAS AÇÕES DOCENTES.....	35
5. CONSIDERAÇÕES QUASE FINAIS	40
6. REFERÊNCIAS	42

1.INTRODUÇÃO

A proposta deste trabalho é compreender e fazer conexões, provocações, inquietações, “desequilíbrios”, perguntas, inferências e articulações entre Psicanálise e a Educação; é problematizar o papel do inconsciente na relações pedagógicas, manifesto no fenômeno da *transferência*, especialmente, na relação professor-aluno e seus possíveis desdobramentos nas experiências de aprendizagens; pretende-se, ainda pôr em destaque a Psicanálise como instrumento viável e necessário nos desafios, tensões, conflitos e mesmo situações de violência na relação pedagógica, especificamente, no vínculo que se dá entre professor (a) e aluno (a), que pode resultar numa relação de ensino-aprendizagem satisfatória ou frustrante e, no extremo, resultar em fracasso escolar. Intencionamos trazer um olhar cuidadoso, sensível às influências de desejos, fantasias, intersubjetividades e representações individuais e coletivas, ou seja, dos processos inconscientes, que medeiam edeterminam o andamento dos processos educativos.

Trazemos aqui para o debate o encontro de dois campos, Educação e Psicanálise, ou seja, ênfase em uma visão pedagógica/psicanalítica do que está mediando, entre os sujeitos, dotados de (in) conscientes, professor-aluno, ligados por autoridade específica, ensino-aprendizagem, porém não a esta circunscritos, a qual se revela, antes de tudo como uma interação humana, social, afetiva, ambígua por vezes, complexa e, como tal, deve ser percebida e considerada em toda sua integralidade e dimensões e, não restrita ao domínio cognitivo.

Por ser a educação um processo intencional, baseado num ideal de ser/estar no mundo, em suas diversas e interativas relações, a qual pressupõe sujeitos ensinantes e aprendentes, ou seja, uma relação de alguém que supõe um saber dirigido a outrem julgado como ainda não possuidor do mesmo; supõe um ponto de partida e seu ponto de chegada, ou seja, supõe previsibilidade e seu controle para atingir objetivos pré-fixados. Assim, podemos

[...] situar a especificidade da educação como referida aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens (SAVIANI, 2011, p. 20).

A ação educativa está ancorada na razão intelectual e, portanto, fruto da consciência ou até onde se possa percebê-la como tal, em que “Consciência é geralmente definida como o estar

ciente dos estímulos externos e internos” (HUFFMAN e KAREN, 2003, p. 153). Os aspectos inconscientes e suas manifestações não estão e, nem mesmo podem ser previstos, postos no planejado. Porém, estes estão a todo momento contribuindo para promover ou não uma relação pedagógica capaz de alcançar seus objetivos de maneira satisfatória, e, por consequência, as aprendizagens, ou mesmo de frustrá-las. “Isso porque a natureza da Psicanálise [...] é em tudo contrária à natureza da pedagogia (KUPFER, 1989, p. 8).

Por acreditar que o inconsciente introduz, em qualquer atividade humana, o impoderável, o imprevisível, o que se desvanece, o que nos escapa, não há como criar uma metodologia pedagógico-psicanalítica, pois qualquer metodologia implica ordem, estabilidade, previsibilidade (KUPFER, 1989, p. 97).

A problemática desse trabalho está em saber como se dá a relação transferencial entre docentes e discentes e suas influências nas aprendizagens e como objetivo geral intencionamos entender o fenômeno transferência e seus desdobramentos nas relações pedagógicas/docentes. Os objetivos específicos estão dispostos em três capítulos; no primeiro, apresentaremos educação e psicanálise tendo como foco o conceito de transferência; no segundo, iremos identificar e problematizar a presença desse fenômeno na relação docente/discente e suas influências nas aprendizagens;

O trabalho está tecido em três capítulos, os quais anunciam os objetivos específicos. No primeiro capítulo (1º), apresentaremos a temática educação e psicanálise com vista a compreender o fenômeno da transferência nas relações pedagógicas, especificamente, na relação docente-discente; (2º) Problematizar sua influência na relação professor (a) -aluno (a); e, apresentar a relevância teórica da temática educação e psicanálise, enfatizando a transferência nas discussões como possibilidade de mediar as ações docentes, se constitui como objetivo do terceiro (3º) capítulo.

Para realização desse trabalho utilizamos como metodologia, a pesquisa bibliográfica, a qual se dá através de registros e dados de outros autores e pesquisadores referenciados como fontes, as quais podem ser consultadas em livros, artigos etc (SEVERINO, 2007). Utilizamos na composição dessa obra contribuições teóricas do pensamento de autores (as) a exemplo de Rubem Alves ((2004), Dermeval Saviani (2011), Bernard Charlot (2013), Paulo Freire (1987), Sigmund Freud (1989), Maria C. Kupfer (1989), além de outros (as).

A psicanálise constitui um campo de pesquisa de abordagem teórica, metodológica, investigativa; com epistemologia, gramática e terapêutica próprias; baseada no estudo do

psiquismo, do inconsciente, de seus processos, de como estes se apresentam, se estruturam e, acabam por configurar e determinar as relações ditas conscientes, subjetivas (individuais) e intersubjetivas (coletivas), que por sua vez acabam por se materializar na cultura.

Criada na transição entre os séculos XIX e XX por Sigmund Freud (neurologista nascido em Viena, em 1856, e morto em Londres, em 1939), a psicanálise foi definida por seu fundador, antes de tudo, como um método de investigação do inconsciente método esse que produz tanto uma terapêutica quanto uma teoria sobre o funcionamento psíquico e sobre a cultura (FREUD, 1922/1986): é esta terceira expressão do trabalho psicanalítico que permite a interlocução entre as descobertas da psicanálise sobre o psiquismo e as teorias que orientam o trabalho do educador em sua tarefa diária de ensinar (ANDRADE; 2004, p.79-80).

Conhecer e discutir essa abordagem nos será útil, posto que, de seu repertório, podemos subtrair elementos de entendimento e de transformação [...] modificando a posição do sujeito, tornando-o ativo no reconhecimento e na diferenciação em relação àquilo que foi” (PAZ, 1991, P. 42); e, pode ampliar nossa capacidade de educabilidade, mediados (as) pelas e nas relações pedagógicas em espaços formais e informais de aprendizagens.

O predomínio e, até certo ponto, sufocamento das subjetividades, ou pelo menos, de mecanismos e estratégias que buscam seu silenciamento e ajustamento à ordem do que foi arquitetado para domínio e domesticação, especialmente das classes populares; materializados em políticas educacionais e incorporadas no cotidiano dos programas e metas que atendem à uma visão limitada e objetivada do ser humano, certamente não tem interesse em conhecer e se utilizar de uma teoria que busque desenvolver os sujeitos e levá-los a um nível de consciência de si, dos seus semelhantes e das condições que constituem sua realidade.

Nesse sentido, podemos inferir que a psicanálise desnuda a arrogante ilusão e sensação de uma suposta segurança, garantia e equilíbrio perpetrados pela ideia do domínio da razão, como se esta pudesse promover currículos e metodologias capazes, por si sós, de moldar um organismo, como se fosse argila inerte, manipulável e, de certa maneira, linear e previsível, obedecendo à lógica, até seu limite, com algumas rupturas e evoluções, no *continuum* histórico. “A educação é, também, uma prática ligada ao processo de produção/reprodução da vida social, condição para que os indivíduos se formem para a continuação da vida social (LIBÂNEO, 2010, p. 73), portanto, pode ser planejada e adequada; de certa maneira, é espaço concreto, possui forma e obedece aos processos de sistematização e condução objetivas, o que por sua vez, é impossível de se realizar, ao inconsciente e suas manifestações, interações e leis próprias.

As leis pedagógicas e seus processos são divergentes das leis psíquicas inconscientes e são muitas vezes discordantes com o chamado *princípio da realidade*, o qual funda toda

proposta de educação, que se vê permanentemente desafiada a se articular com *o princípio do prazer*. “Por isso, educar-se é desenvolver-se, é auto-atividade provocada pelos interesses e necessidades do organismo, suscitados pelo ambiente físico e social. É pela experiência, nas interações entre organismo e meio que o indivíduo desenvolve suas funções cognitivas (LIBÂNEO, 2010, p.75). Nessa afirmativa, está contida a lógica de uma atividade contínua de internalização, em que o organismo, ao ser estimulado ou ser afetado por objetos de conhecimentos, se acha tomado por uma ação dialética que o (re) elabora e lhe coloca em movimento simultaneamente.

A visão de Freud era de transcender a psicanálise para além de seu “*divã*” e de uma atividade exclusiva do clínico. Seu ideal era levá-la a todos os campos de atividade, especialmente à educação (KUPFER, 1989). Pois bem, esperamos também levar adiante essa visão no campo pedagógico e alimentar esse desejo, sem esgotá-lo, com esse trabalho.

É certo que [...] “a tarefa de educar se vê apenas **dificultada** pela ação do inconsciente” [...] (KUPFER, 1989, p. 58, grifo da autora). Por essa razão, para criar algo, o próprio Freud se utilizou da figura de um de seus colegas, como analista (Wilhelm Flies), para se tornar mestre de si, desobstruindo o caminho (visto que nele estavam presentes processos que também o impediam de evoluir) e, com isso, desenvolver sua teoria (KUPFER, 1989). Tal movimento incessante e tão característico se reflete na sua própria obra de mestre e, ao mesmo tempo, até certo ponto, crítico do que produzia; o que está implícito em sua superação teórica, tanto em relação aos mestres que tivera, quanto de seus próprios escritos.

Isso reflete sua autonomia, inquietação e insatisfação, tão característica de sua personalidade na busca e construção de conhecimento. Revela-nos também sua visão, disposição de apropriar-se e desenvolver-se com, a partir e, para além de seus mestres, como sua filosofia na construção de sua teoria, até se tornar mestre de si. Com isso, Freud nos deixa implícito em sua obra e em sua própria trajetória científica que, tornar-se mestre de si mesmo, sem contudo, abdicar da presença, mesmo que provisória de outros mestres, movimento constante de apego e desapego, serevela o fio condutor do autoconhecimento e do desenvolvimento científico, o qual, para se manter evoluindo precisa estar ancorado nessa lógica, ou seja, no caráter provisório de tudo que se denomina científico e, especialmente, no plano das ciências sociais- embora as naturais também sejam marcadas pela [...] “ideia de que não conhecemos do real senão o que nele introduzimos, ou seja, que não conhecemos do real senão a nossa intervenção nele” (SANTOS, 2010, p. 44).

[...] A ciência social será sempre uma ciência subjectiva e não objectiva como as ciências naturais; tem de compreender os fenômenos sociais a partir das atitudes mentais e do sentido que os agentes conferem às suas acções, para o que é necessário utilizar métodos de investigação e mesmo critérios

epistemológicos diferentes dos correntes nas ciências natuarias, métodos qualitativos em vez de quantitativos, com vistas à obtenção de um conhecimento intersubjectivo, descritivo e nomotético (SANTOS, 2010, p. 38-39).

A ciência social está estruturada para apreender os fenômenos em sua forma intersubjetiva, contextual, dentro de condições e particularidades humanas específicas, de maneira dialética. Ou seja, propõe observar considerando as lógicas internas que configuram as relações, em seu caráter multidimensional; a relação pertencimento-alienação, a qual podem tipificar numa construção epistemológica, “com eles” e não “para eles”; do contrário seria a continuidade de uma cultura epistêmica de negação das identidades, das representações, das simbologias e dos significados que são peculiares a determinados grupos. Tais visões tendem a reproduzir e descaracterizar, por meio de instrumentos de mensuração, puramente quantitativos/estatísticos, que promovem proposições, receitas e fórmulas a partir de critérios que ignoram as experiências, as intrsubjetividades e as “epistemologias” que circulam e constituem o cotidiano social. Desses pressupostos podem advir tentativas de generalização, padronização e de valoração, incapazes de interagir e (con) viver de maneira harmônica, com os aparentes antagonismos e ambivalências presentes no par igualdades-diferenças.

CAPÍTULO I. EDUCAÇÃO E PSICANÁLISE: ENCONTRO DE (IN) CONSCIENTES E (IM) POSSIBILIDADES

A educação está indissociável de constituição, de nossa sobrevivência e evolução humana; de nossas condições objetivas/subjetivas, de nossa subsistência, das relações de poder e dos meios de legitimação/perpetuação desse poder. Da mesma forma e, paralela a esta, a psicanálise e os processos inconscientes, seu objeto de conhecimento, ajudaram a configurar nossa formação e evolução, visto que se torna impossível falar dos processos mentais ditos conscientes, sem ao mesmo tempo tratar os processos primários (inconscientes), por serem estes berço e fundamento de tudo que se materializa em/com nossas interações/percepções, portanto, do saber consciente. Sobre isso, afirma Kupfer (1989, p. 50) “a consciência não é o centro de nosso psiquismo, não reina soberana sobre a nossa vontade”, como outrora se acreditava.

Ser consciente é, em primeiro lugar, um termo puramente descritivo, que se baseia na percepção mais imediata e segura. A experiência mostra-nos, desde logo, que um elemento psíquico, por exemplo, uma percepção, não é, em geral, duradouramente consciente. Pelo contrário, a consciência é um estado eminentemente transitório. Uma representação, consciente num dado momento, não o é já no

imediatamente ulterior, embora possa tornar a sê-lo, sob condições facilmente dadas. Mas, no intervalo foi algo que ignoramos. Podemos dizer que era *latente*, significando com isto, que era, em todo período do citado intervalo, capaz de *consciência* (FREUD, 1996, P. 184, grifo no original).

Com isso, deduzimos que é improvável existir alguém do qual se possa dizer que esteja ou seja totalmente consciente de si, do meio e das interações que circulam nos espaços/tempos de sua existência. O máximo que podemos fazer é tentar utilizar as situações nas quais estamos imersos, selecionar eventos, como objeto de análise, fazer leituras posteriores e realizar sua interpretação, na medida do possível, criando um espaço de elaboração, de mudança do estado de latência, propiciando sua conscientização. Claro que quando um profissional está munido de uma ética baseada no (re) conhecimento dos processos inconscientes que medeiam a relação pedagógica terá maior possibilidade de não se tornar refém destes e, assim, direcionar as atividades intelectuais para objetivos sociais e academicamente desejados.

Indagamos por quais razões persiste a invisibilidade e o distanciamento, ou ínfima menção, não apenas nos meios sociais, como também no campo pedagógico, entre a educação e psicanálise?

O campo psicanalítico, bem como sua teorização, ainda é um lugar “elitizado” e mesmo estigmatizado. Um dos [...] “obstáculos opostos ao reconhecimento das idèias psicanalíticas”, bem como [...] “uma das suas mais espalhadas resistências” se traduz no [...] “desconhecimento das peculiaridades que constituem a diferença entre os processos anímicos inconscientes e os conscientes que nos são familiares” (FREUD, 1996, p. 168). Inferimos que essa artulação não seja de interesse às estratégias de domínio, padronização, mercantilização e homogeneização alienante dos sujeitos, tão arraigadas no seio social e como não deixaria de ser, nas propostas das políticas educacionais.

Com efeito, a modelagem restritiva dos vínculos humanos, congruente com o fetichismo generalizado da mercadoria e as exigências de circulação veloz e de consumo próprias desta etapa do mercado mundial, não é compatível com um método que desenvolva as potencialidades de um sujeito e o leve a questionar-se sobre sua condição histórica e sobre o fato de ser constituído a partir dos outros (PAZ, 1991, p. 20).

A educação é o lugar estratégico para se fomentar aprendizagem-desenvolvimento-potencialidades nos e dos sujeitos. Daí se materializar como um lugar de disputas acirradas. Na verdade, acreditamos que seja mais apropriado falarmos de educações e subsequentes constituições; pois estas podem assumir conotações, negativas e positivas, para atender variadas demandas, inclusive de barbárie, de opressão, de dominação, de colonização (ROCHA; OLIVEIRA, 2019). Por isso, a necessidade de pensar as razões, as intenções que estão embutidas nas propostas educativas, sejam estas, institucionalizadas ou não. A psicanálise possui esse caráter de desvelar o aparente, o naturalizado, o que é aceito e reproduzido automaticamente como destino irrevogável, que estão implícitos nas variadas concepções e constituições de ser/estar que são idealizadas.

Por considerarmos que pela “perspectiva psicanalítica, não se focalizam os conteúdos, mas o campo que se estabelece entre o professor e seu aluno, que estabeleceas condições para o aprender, sejam quais forem os conteúdos (KUPFER, 1989, p. 87); “Vamos nos concentrar agora nesse **com**, neste espaço entre professore aluno, deixando completamente de lado os conteúdos que transitam do professor para o aluno e, eventualmente, do aluno para o professor (KUPFER, 1989, p. 84, grifo da autora). é desse e nesse horizonte que iremos desenvolver nossa proposta e argumentação teórica.

Toda aprendizagem em que professor e aluno se entregam ao prazer de aprender, segundo Kupfer (1997), respaldados pelo afeto, pela liberdade e pelo respeito, torna-se uma lição de amor; um encontro verdadeiro entre duas pessoas, de dois desejos inconscientes (SALES, 2012, p. 72 apud KUPFER, 1997).

Rubem Alves (2004), em seu livro “O Desejo de Ensinar e a Arte de Aprender”, expõe e qualifica, de maneira muito apropriada o que, muitas vezes, ocorre na relação entre professor-aluno:

Quando se admira um mestre, o coração dá ordens à inteligência para aprender as coisas que o mestre sabe. Saber o que ele sabe passa a ser uma forma de estar com ele. Aprendo porque amo, aprendo porque admiro. (ALVES, 2004, p. 35).

Como proposta de olhar a si, de educar a si, e não apenas àqueles a quem se pretende promover determinadas aprendizagens; como proposta de aprender ao ensinar e ensinar aprendendo numa relação recíproca, dialética, de encontro entre aquele que se propõe ensinar e aquele que deseja aprender, mediados por dimensões conscientes e inconscientes, por desejos, fantasias, incitados pelo outro, nesse território, ambivalente,

enigmático, incapaz de controle; dada as singularidades de cada sujeito, os quais estão, no ambiente pedagógico, imersos, tomados e comprometidos, como um todo indissociável, movidos por razões objetivas e subjetivas, por afetos diversos, que se encontram e se (re) organizam, a partir desse encontro e, mais ainda, criando um ambiente simbólico que se incorpora e se estabelece no “entre” da relação. Portanto, é deste lugar dialético, dual, em constante movimento, que só existe no encontro, que encontramos (co) existências, provocadas e sentenciadas em semelhanças e diferenças que só podem existir nessa intercessão entre sujeitos (in) conscientes, em razão disso, “o que se interpõe entre a medida pedagógica e os resultados que se obtém é o inconsciente do pedagogo e o de se educando[...]

(KUPFER 1989, p. 74-75). Não é uma razão objetiva, teórica e de simplesmente apresentar informações e propor o seu recebimento de maneira passiva e irrestrita, prevista e executada absolutamente, como se houvesse garantias *a priori*.

Aqui um caminho que se abre para decifrar a si mesmo e ao outro, ouvir a si mesmo e ao outro numa ação contínua de descobertas do que as palavras dizem e/ou deixam de dizer; do que os atos dizem e ocultam; e se acena um enfoque diverso, não reduzido aos ensaios da razão dita consciente, ou da cognição, mas, a dimensão inconsciente e, inevitavelmente, a afetividade, concordamos que

Toda experiência de aprendizagem se inicia com uma experiência afetiva. É a fome que põe em funcionamento o aparelho pensador. Fome é afeto. O pensamento nasce do afeto, nasce da fome. Não confundir afeto com beijinhos e carinhos. Afeto, do latim *affetare*, quer dizer ir atrás. O “afeto” é o movimento da alma na busca do objeto de sua fome. É o eros platônico, a fome que faz a alma voar em busca do fruto sonhado (ALVES, 2004, p. 20).

As estruturas subjetivas, que mediam os processos pedagógicos, devem ser compreendidas; deve-se buscar fontes psíquicas que configuram os eventos, as exterioridades e saber (re) conduzir, tornar conscientes, ou pelo menos, reconduzir tais subjetividades a objetivos de aprendizagens e nisso, o bom “manejo transferencial”; procurar entender como direcionar as energias, os desejos, as fantasias, a libido para um bem intelectual; isso pelo “princípio da realidade”, ou seja, sempre na recíproca relação entre nossas demandas conscientes e inconscientes em relação às daqueles com quem estamos em contato e dos objetivos propostos em dada circunstância, cujas subjetividades e intersubjetividades, que se unem à “condição lógica do outro”, muitas vezes oculta sob a égide do não-dito, que tem a ver com a interpretação de cada sujeito sobre tudo que lhes acontece, interiormente, a partir de um mesmo fato externo, fonte de conflitos, de bloqueios, desentendimentos...

E isto a partir da convicção de que as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação. Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco (BONDÍÁ, 2002, p. 20-21).

Tem-se, assim, uma leitura do mundo, de si e do outro, para uma relação suficientemente aberta, de comunicação nas experiências de aprendizagens; um canal, uma ponte, de livre circulação, sem fronteiras, de encontros, de vivências comuns, porém únicas, de aprendizagens mútuas para saber como o outro aprende, o que quer aprender, o que lhe toca. Julgar, desse modo, o que faz sentido e possui significado para uma pessoa que lhe afeta de algum modo, pode se mostrar inócuo para outra. “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (BONDÍÁ, 2002, p. 21). Muitas informações se passam, muitos eventos, programas, cronogramas se cumprem, sem que nada se tenha deixado de valor; sem que se nada de diferença, transformação, ou seja, aprendizagem, tenha ocorrido, visto que, muitas vezes, se passam, acontecem e se referem a mundos distantes, estranhos àqueles que são alvo de objetivos pedagógicos; E estes, muitas vezes, estão excluídos, alienados, sem conexão visceral, apenas constando, memorizando, treinando para (co) respondência e não para participação ou mesmo para fazer uso, seja ele filosófico, psicológico, social etc., apenas cumprindo o “enchimento curricular”. Sonhos ausentes, desejos e significados distantes se tornam incapazes de realizações e aprendizagens, de construir epistemologias, de perguntas e de causar diferenças individuais ou coletivas. Nisso se inserem as respostas sem origens nas perguntas, interesses e/ou necessidades; visto que não foram gestadas, fecundadas, não possuíam razões para sua existência, são imunes de utopias, de curiosidade, de imaginação, tão característico de nossa condição humana, de nossa educabilidade.

Criar ambientes psicoemocionais saudáveis, nas relações pedagógicas, abertos às perguntas, às dúvidas, às incertezas, certezas, não definições, às linguagens e histórias pessoais e coletivas, às simbolizações, entender e acolher o que “acontece”, ou se algo acontece, no encontro entre os conteúdos que tentamos comunicar com aquele/a que o “recebe”; acolher mais as pessoas e menos as coisas e, mais ainda, impedir sua odiosa reificação; fomentar um espaço sem esteiras, imunes à lógica produtiva, ou seja, menos respostas, mais perguntas, mais provocações e desejo de acolher as perguntas que ainda não foram enterradas pelas montanhas de informações, aplicação de conteúdos e experimentos. Democratizar os espaços de fala, aliar as falas dos conteúdos às falas dos mundos externos e internos, conscientes e inconscientes, que os alunos/as trazem; fomentar a escuta. No capítulo intitulado “Educação para a Escuta”, Dunker (2020)

caracteriza nossa sociedade atual, como sendo “nossa civilização desescultadora”:

Há um meta-diagnóstico social que afirma que está cada vez mais difícil escutar o outro. Assumir a perspectiva do outro, refletir, reposicionar-se e fazer convergir diferenças é raro. Isso se aplica tanto ao espaço público com suas novas e inesperadas conformações digitais, quanto ao espaço privado das relações amorosas ou amistosas, passando pelas relações laborais e institucionalizadas. Uma descrição resumida dessa situação costuma salientar que nossa vida está cada vez mais *acelerada, icônica e funcionalizada* (DUNKER, 2020, p. 63, destaque do autor).

Até a leitura se objetivou a ser “mais acelerada” e está concebida para seguir a lógica dos cronômetros (BRASIL, 2019) e, por isso, não se almeja nada além de cumprir o passar dos olhos no ritmo imposto, padronizado, que impede experiências, subjetividades; não há espaços/tempos para ouvir, para sentir; para o pensar, para o imaginar, para a criatividade; os elementos próprios da literatura, mas estes, pela lógica instrumental/produtivista são tratados como inúteis, por isso... descartáveis. Essa concepção também se revela nas relações interpessoais, em que escutar de fato o outro, e outros pontos de vista é cada vez mais escasso; por isso, fica nítido nessas propostas a de “evidências científicas, seu grau de alienação, especialmente ao se defrontarem com a perspectiva Freiriana para a qual [...] “a leitura não é coisa para apressados” [...] e que “Ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante. Ninguém lê ou estuda autenticamente se não assume, diante do texto ou do objeto da curiosidade a forma crítica de ser ou de estar sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha”. (FREIRE, 2001 p. 261);

Ainda sobre o que disse Dunker (2020): “*Mais icônica*”, onde a vida como representação disso. Isso se revela explicitamente no mundo virtual, nos espaços de criação de novas subjetividades, híbridas, entre o real e o fictício, onde muitas vezes se confunde e mesmo substitui a vida de relações diretas com todos os limites e possibilidades de nossa condição humana... uma prótese à incapacidade de se relacionar de maneira direta com as realidades e suportar suas diversificadas demandas; “Contrariamente ao princípio do prazer do id, o ego opera no **princípio da realidade**, uma vez que ele possui a habilidade de compreender a lidar com objetos e eventos no ambiente externo” (HUFFMAN e KAREN, 2003, p. 505, grifo dos (as) autores (as));

O ser “*Mais funcional*”, está ligado (assim como a anterior) à condição global do capital que percebe e interage com as pessoas como objetos de e para a produtividade e pressupõe a formação de uma mentalidade restrita aos objetivos econômicos, em detrimento de todas as demais dimensões, o que termina por se incorporar ainda mais nas instituições de educação que elaboram propostas, não para pessoas, com biografias e subjetividades únicas, mas, intencionam condicionar todos (as) como seres

institucionalizados: o (a) aluno (a) e por isso, a relação professor-aluno, tende a negar espaços de escuta, quando se faz necessário uma educação dos e para os encontros, para os diálogos, para entender-se e entender o outro e assim tornar os espaços de aprendizagens mais humanos, sadios e fecundos. (DUNKER, 2020) acrescenta ainda:

Escutar toma tempo. Tempo e generosidade com o outro, para dilucidar os mal-entendidos. Mas dilucidação não é apenas a redução do “ruído na comunicação” e apuramento infinito das intenções ou do que “se quis dizer”, em geral por forçamento de um código cada vez mais opressivo de sentidos fixos e normativos. No limite é o próprio reconhecimento das limitações, da precariedade e da provisoriedade do que chamamos “nos entender”. Escutar é poder “não entender”, é poder respeitar o “desentendido”, é fazer funcionar, na prática, a paixão da ignorância. Quando isso acontece, nossa ligação com o outro se modifica. Ele não será mais indiferente e nem apenas um meio para que nossa demanda funcional seja atendida. O outro passa a entrar em nosso circuito de simpatias e preferências, não só em nosso sistema de interesses, simplesmente porque sentimos que ele ou ela nos escuta ... de verdade. A demanda funcional mata esse aspecto da fala (DUNKER, 2020, p. 65).

Quando essa “demanda funcional mata esse aspecto da fala”, é o ponto em que se “mata” muito também as subjetividades e, inegavelmente os sujeitos; sua expressão, sua cultura, sua curiosidade, suas inquietações, suas indagações e interpretações, necessidade de encontro, sem ter que se anular, se expatriar de si. As demandas pedagógicas, seus tempos/espacos reduzidos, pré-moldados, geram lugares, muitas vezes, em que não há espaços para nada que não seja mensurável, objetivo, humano, onde o pertencimento só é possível pela colonização de si mesmo, para atender demandas burocráticas esvaziadas. Dar voz ao sujeito do inconsciente começa por dar voz ao que está revelado, aparente, consciente e implica muitas vezes, de maneira percursora e/ou paralela, dar voz, também, ao sujeito do consciente, ao que não se oculta, à externalidade e materialização do que deriva do inconsciente; daí que uma escuta acolhedora, mediada de maneira pedagógica, sem reduzir-se à técnica, antes que lhe seja capaz de abrigar, de configurar um olhar cuidadoso, capaz de integrar, e não de fragmentar o ser, em sua totalidade.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender

o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (BONDÍA, 2022 p. 24).

A educação que é, antes de tudo, uma relação humana e social, é incapaz de ser prevista em sua totalidade, tendo em vista sua complexidade; por mais que se planeje ou sistematize, o contato com os sujeitos de direitos, com suas subjetividades nos interpela a conhecer para ser capaz de comunicar e, não apenas falar ou ouvir; mas, se conectar ao mundo do outro, à sua cultura e aos sentidos que este outro atribui a tudo que acontece e se passa ao seu redor e em seu mundo interno. “O encontro entre o que foi ensinado e a subjetividade de cada um é que tornará possível a aprendizagem, a geração de novos conhecimentos” (RAMOS, 1997, p. 76). Quaisquer que sejam os conteúdos e/ou teorias, o mais desafiador, na relação docente/discente será conseguir se comunicar de maneira atraente, que faça e dê sentidos àqueles que se pretendem ensinar por meio de leituras pertinentes – das ações, atitudes, falas e silêncios – para assim, efetuar mediações significativas.

A relação professor-aluno é uma teia complexa de sentidos, representações, expectativas e desejos inconscientes que em muitos casos desemboca em conflitos que contribuem decisivamente para o que se convencionou chamar de fracasso escolar. Contudo, dessa relação também emanam paixões, identificações que resistem ao tempo, marcam a vida dos alunos de modo a influenciar até mesmo suas escolhas pessoais. A Psicanálise ajuda o professor a compreender essa intrincada relação, dimensionar sua importância, chamar a reflexão sobre si mesmo e sua prática docente, atentando para sua singularidade, responsabilidade e imenso desafio (RIBEIRO, 2014, p. 30).

Ao considerarmos que toda proposta de aprendizagem está comprometida a um ideal de formação humana (BRANDÃO, 1983), é preciso levar em conta que o “outro” é um território desconhecido *a priori*, dada suas singularidades, sua unicidade, sobre a qual, a relação pedagógica, a escolarização “precisa” simplificar ou mesmo limitar para atender, cada vez mais, suas demandas, incorporando, naturalizando e (re) produzindo nessa dinâmica, a infeliz realidade de que [...] “a educação escolar leva quase que exclusivamente em conta as habilidades intelectuais cognitivas implicadas no ensino e na aprendizagem (MORGADO, 2011, p. 113). Estas são ditadas, por uma lógica de mercado fabril, em que se cria uma demanda de massificação e despersonalização-desumanização- dos sujeitos que recai no processo de escolarização e produz espaços/tempos/currículos importados, síndromes de aplicações e prestação de contas.

[...] pois a relação que o aluno trava com o saber elaborado é precedida por sua relação com o professor. E essa relação humana não tem como base estruturante a razão, ou a inteligência, mas, antes, a emoção. Uma emoção que é contrária à regra, uma emoção irracional, uma emoção inconsciente que não ocorre sem reciprocidade (MORGADO, 2011, p. 113).

Aqui nos situamos na complexidade da socialização dos saberes por ser esse um processo que implica muito mais do que exposição; requer conseguir estabelecer diálogo, comunicação, mediação dos conteúdos imbricados em que o desenvolvimento humano que contemple suas diversas dimensões, é descentralizado e a educação, o saber, ficam reduzidos a apropriações objetivas, que visam (co) responderem a requisitos de seleção/aprovação acadêmica; ou seja, o foco é nos resultados – respostas- e não nos processos a serem desenvolvidos através das aprendizagens e, muito menos, em propostas que abarquem uma formação integral e de respeito à condição humana e sim, para atender exigências imediatas do mercado de trabalho e, é claro, necessidade de subsistência. “Esse é um problema de sociedade e, talvez, de civilização: ao passo que se fala em Sociedade do saber, o saber está perdendo o seu valor de uso, para virar só valor de troca” (CHARLOT, 2013, p. 181). Os agentes educativos são vinculados e reféns institucionais, da razão quantitativa, da instrumentalização das relações e da prioridade dos relatórios de desempenho e produtividade, nas classificações/desclassificações e na igualdade que anula diferenças. “Também é fundamental procurar reduzir a homogeneização presente no ambiente escolar, justamente por entender que cada sujeito detém sua singularidade e transfere ao professor representações e sentidos diversos” (PAZ, 1991, p. 28).

O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo) (LARROSA, 2014, p. 27).

O saber e o pensar dirigido de maneira fragmentada sem vínculos com as linguagens trazidas pelos sujeitos, alienada da vida individual e coletiva,

descontextualizada, apolítica, que precisa silenciar e ignorar, arrancar raízes para se fundar, é alienante, tipifica uma colonização do outro. “E pensar não é somente ‘raciocinar’ ou ‘calcular’ ou ‘argumentar’, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece” (BONDÍA, 2002, p. 21). Tal qualidade de pensamento e aprendizado requerer uma mobilização e participação ativa, docente/discente, sem a qual o objetivo da aprendizagem não se realiza, por requerer, especialmente, daquele a quem se dirige o ato educativo disposição intelectual, como condição imprescindível para sua efetivação. Ou seja, não dá para ensinar sem que o aprendente consiga enxergar um sentido nos conteúdos e objetivos de aprendizagens (CHARLOT, 2013, p. 159). Corroborar, de maneira significativa e determinante a ideia que temos de ambiente escolar ou ambiente de aprendizagem em que

Os postulados de Vygotsky parecem apontar para a necessidade de criação de uma escola bem diferente da que conhecemos. Uma escola em que as pessoas possam dialogar, duvidar, discutir, questionar e compartilhar saberes. Onde há espaço para transformações, para as diferenças, para o erro, para as contradições, para a colaboração mútua e para a criatividade. Uma escola em que professores e alunos tenham autonomia, possam pensar, refletir sobre o seu próprio processo de construção de conhecimentos e ter acesso a novas informações. Uma escola em que o conhecimento já sistematizado não é tratado de forma dogmática e esvaziado de significado (REGO, 1995, p. 118).

Estes devem se conectar aos contextos culturais e sociais que o constituem e, aos seus interesses, necessidades diversas, pois apenas quando a ação pedagógica faça emergir um desejo em direção ao objeto de conhecimento, que emane um sentido e propósito pessoal para se apropriar de determinado saber é que se efetiva o aprendizado. Como nos fala Alves (2004, p. 11), “Será possível aprender sem que os olhos estejam fascinados pelo objeto misterioso que os desafia?”

Só aprende quem tem uma atividade intelectual, mas, para ter uma atividade intelectual, o aprendiz tem de encontrar um sentido para isso. Um sentido relacionado com o aprendizado, pois, se esse sentido for completamente alheio ao fato de aprender, nada acontecerá (CHARLOT, 2013, p. 159).

Não é possível desenvolver aprendizagens efetivas, sem que o desejo que mobilize o sujeito esteja presente e atuante em direção ao objeto de conhecimento. “Portanto, colocar o sujeito em processo de conhecimento, é colocá-lo em ação diante do objeto”

(SILVA, 2010, p. 65) e, para isso, seus desejos conscientes e inconscientes estão a todo momento fornecendo elementos para essa construção ou desconstrução. Dessa maneira, podemos alegar que [...] “a ação do ser cognoscente sobre o objeto é o ponto de partida para a construção do conhecimento, mas este não ocorre sem a estruturação do vivido, ou seja, sem a formulação e enunciação de conceitos pelo sujeito (SILVA, 2010, p. 36)

Nesse ponto, fundamenta-se a relevância desse trabalho e sua ênfase no processo transferencial, tendo em vista os benefícios que uma formação tendo como um de seus alicerces, pressupostos psicanalíticos, que podem trazer para dentro da relação professor-aluno, uma apropriação suficientemente embasada para entender, remover obstáculos, atenuar conflitos e melhor aproveitar as atividades curriculares por se utilizar de conhecimentos da teoria psicanalítica.

Ao tecer comentário em relação ao trabalho desenvolvido em sala de aula, (ANDRADE, 2004, p.100), observa que “Nessa aliança, cumpre destacar o papel do (s) educador (as): é ele (a) quem, com seu desejo de ensinar, prepara o caminho para que o desejo de saber vincule-se aos objetos sublimatórios dos conhecimentos culturalmente selecionados no currículo escolar”. Daí que poder agir embasado numa perspectiva que considere o inconsciente e perceber suas possibilidades e armadilhas implica saber trabalhar de maneira contundente e, ao mesmo tempo, sensível, respeitando as subjetividades e dialogando com estas, numa abertura de atender e acolher o que não pode, nem deve ser contido.

“Entretanto, são comuns situações em que o aluno não aprende porque o docente não ensina adequadamente, pois é alheio a elementos inconscientes que interferem em *como* ele ensina” (MORGADO, 2011, p. 114). Essa afirmativa justifica e fundamenta a razão de nossa abordagem teórica e nos dá pistas de que não é suficiente o domínio das áreas do conhecimento ou dos conteúdos trabalhados em sala; pois, o “como” está indissociável destes saberes e está imbricado de “elementos inconscientes” que potencializam de maneira favorável ou não as ações docentes.

Não estamos propondo nenhuma possibilidade de aplicação da Teoria Psicanalítica à educação, como se fôssemos extrair ou produzir qualquer método, mas uma elaboração e análise do trabalho pedagógico e, especialmente, o docente, por outras lentes, geralmente ausente, que são alguns princípios fundamentais da psicanálise, em especial, *a transferência*, para entender como o inconsciente circula e participa nas relações entre professores (as) e estudantes e, por consequência, nas aprendizagens. O tema é de fato, indissociável das relações humanas, em quaisquer espaços, tempos e

qualificações pessoais e profissionais, estejam seus participantes cientes ou não. Nisso está fundada sua relevância permanente, sua viabilidade e necessária problematização nos espaços de debates. Dito isso, é bom lembrar que, não é propósito aqui, nem mesmo seria possível, produzir uma prescrição ou uma pedagogia psicanalítica, dadas as peculiaridades do inconsciente e, tal pretensão há muito se mostrou impraticável. “[...] a Psicanálise não serve como fundamento para uma pedagogia; não pode servir como princípio organizador de um sistema ou de uma metodologia educacional” (KUPFER, 1989, p. 59). Mas... acreditamos que podemos nos aproximar do que KUPFER (1989, p.62), chamou de a terceira direção, adotada “pelos teóricos interessados no casamento da Psicanálise com a educação”, qual seja, “uma tentativa mais difusa de transmitir a Psicanálise a todos os representantes da cultura interessados em ampliar sua visão de mundo” (KUPFER, 1989, p. 62), numa perspectiva de problematizar, de modo particular, com o campo educacional, direcionado à relação que se dá entre docentes e discentes.

Um educador “psicanaliticamente orientado” poderia, por exemplo, oferecer argila em lugar de permitir que uma criança manipulasse suas fezes. Não se ocuparia, de modo principal, em gritar furiosamente com ela, ameaçando-a com castigos, caso insistisse em “sujar ali as mãos” (KUPFER, 1989, p. 44).

Tal circunstância nos orienta e nos serve de parâmetro possível para se pensar sobre as leituras, interpretações e o modo adequado de tratar e redirecionar as situações que um/a educador /a pode encontrar nos ambientes de aprendizagens e como pode atuar, orientado pelo entendimento do inconsciente e (re) direcionando algumas expressões para fins culturais e intelectuais.

A sublimação da pulsão constitui um aspecto particularmente evidente do desenvolvimento cultural; é ela que torna possível às atividades psíquicas superiores, científicas, artísticas ou ideológicas, o desempenho de um papel tão importante na vida civilizada. Se nos rendêssemos a uma primeira impressão, diríamos que a sublimação constitui uma vicissitude que foi imposta às pulsões de forma total pela civilização” (ANDRADE, 2004, p. 92 apud FREUD, 1930/1986, p. 118).

Sublimação é o desvio de forças pulsionais sexuais inconscientes, dessas energias para regiões que buscam desenvolver e expressar-se de maneira socialmente valorizadas, como as operações intelectivas, culturais, ações e atitudes de criação necessárias e fundamentais para a evolução e construção de objetos próprios da espécie humana e da vida em sociedade. A ação pedagógica deve proceder de maneira que esse mecanismo

presente na constituição do ser humano seja potencializado por diversas estratégias que irão ser favorecidas por esse dispositivo. Mediar as aprendizagens de maneira pedagógica eficiente é saber abrir espaços onde o processo de sublimação se intensifique, seja empregado/canalizado de maneira hábil e inteligente no intuito de obter condições e experiências de aprendizagens significativas.

CAPÍTULO II. A RELAÇÃO TRANSFERENCIAL NO CONTEXTO ESCOLAR: SUA INSTALAÇÃO E INFLUÊNCIAS

O ponto que iremos destacar diverge da razão objetiva ou dos processos psíquicos chamados conscientes. É daí que emergem horizontes de possibilidades, desafios e necessária apropriação de uma epistemologia psicanalítica capaz de revelar pistas, um saber orientado para o inconsciente, daí [...]“que, na perspectiva psicanalítica não se focalizam os conteúdos, mas o campo que estabelece as condições para aprender.

Em Psicanálise, dá-se a esse campo o nome de transferência” (KUPFER,1989, p. 31). No fenômeno chamado transferência dentro da relação pedagógica, esta que não pode se abster de saber as implicações e determinações que sua existência, enquanto campo onde e por meio do qual se dão as aprendizagens; campo e encontro esse, marcado por sentidos e significados estruturados de antemão, os quais confluem, se mesclam, muitas vezes se chocam, causam rupturas, abrem caminhos, lugar de potência, de incubação, de evoluções e/ou retrocessos, espaço de (co) existências, de anulação ou afirmação do indivíduo. Conorda com essa demanda, Larosa:

A criança, diante das experiências escolares, repete e expressa um modo particular de interagir com a realidade, a partir das vivências anteriores. O professor passa a ocupar um lugar, o lugar da transferência, e a criança pode demonstrar sentimentos de inveja, hostilidade, competição e culpa. Pode também submeter-se, colocando no lugar de quem não sabe ou daquele que não pode saber. O modo como experimentará essa relação com o outro dependerá dos protótipos anteriores, imagens dos pais, irmãos e outras pessoas significativas, através de sentimentos ambivalentes de amor e raiva, atribuindo um sentido especial a esta

figura determinada pelo desejo. O desejo transfere sentido e poder à figura do professor, que funciona como um suporte esvaziado desentido próprio, já que é o aluno que lhe atribuirá valores (RAMOS, 1997, p. 76).

Percebe-se com isso, a contundência que deve nortear o conhecimento e a melhor compreensão das relações que se dão dentro dos processos educativos de uma maneira mais ampla, ontológica, que as antecede e, as configuram; entender origens e não se limita, em exteriorizações e consequências, voltar o olhar para enxergar, não apenas a ponta do iceberg, o fio-condutor de relações situações repetidas, que chegam a provocar, baixo aproveitamento, atrasos, rupturas ou mesmo a se materializar no fracasso escolar, por sua incapacidade de se comunicar com os sujeitos.

Sendo sujeitos, temos desejos. Não podemos pensar a questão da escola sem levar em conta os desejos. O aluno é um sujeito que tem desejos, que interpreta o mundo e sua situação nesse mundo (o que está acontecendo e o que lhe está acontecendo, o que ele é, o que ele vale etc.). Ele tem prazeres e sofrimentos (CHARLOT, 2003, p. 166).

A compreensão de como os desejos (in) conscientes buscam assumir e direcionar pela relação transferencial, a relação ensino-aprendizagem, de maneira satisfatória, ou não, está marcada na vida e na obra de Freud. Ao discursar na escola onde estudou, apresenta o fenômeno da transferência:

Como psicanalista, estou destinado a me interessar mais pelos processos emocionais que pelos intelectuais, mais pela vida mental inconsciente que pela consciente. Minha emoção ao encontrar meu velho mestre-escola adverte-me de que antes de tudo, devo admitir uma coisa: 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 pela personalidade de nossos mestres. 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. 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, 1913, p. 286).

Na trajetória escolar de Freud e em sua fala decorrente desta, percebemos que ele consegue identificar que, como qualquer pessoa, e, mesmo sem o saber, estava a todo momento sendo influenciado pelos desejos inconscientes, por modelos, imagos, de suas relações originárias, que se materializavam, por vezes, em “facilidades para atitudes contraditórias” as quais foram denominada por sua teoria, como ambivalência. Menciona como sua relação com as ciências estava fortemente marcada pela personalidade dos mestres, mostrando que sua aprendizagem dependia desse vínculo humano (transferência) que se estabelecia entre professor-aluno.

Seus relacionamentos posteriores são assim obrigados a arcar com uma espécie de herança emocional, defrontam-se com simpatias e antipatias para cuja produção esses próprios relacionamentos pouco contribuíram. Todas as escolhas posteriores de amizade e amor seguem a base das lembranças deixadas por esses primeiros protótipos (FREUD, 1913, p. 287).

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, 1913, p. 288).

O exposto acima permite inferir que na transferência são revelados os resquícios deixados pelos protótipos, pelas imagens e referências carregadas de sentidos e significados que são ativadas em “situações semelhantes” com “sujeitos semelhantes”, de forma automática, sem que se encontre uma “razão de ser” no outro ou que se tenha dado uma construção de relacionamento pelas diversas interações. Que um chamado “novo relacionamento” é na verdade uma nova oportunidade de reviver uma mesma relação, a originária e, traz em si, o potencial de realizar-se com outros cenários e personagens, as mesmas cenas traçadas nas relações primordiais, sem que se perceba, se opera então, pela identificação, uma repetição, portanto, a tal chamada “nova relação” é a mesma num tempo/espço não percebido pelos sujeitos como já não existentes, portanto, inadequados no presente, onde que [...] o desejo inconsciente busca aferrar-se a ‘formas’ [...] para esvaziá-las e colocar ao sentido que lhe interessa. Transferir é então atribuir um sentido especial àquela figura determinada pelo desejo” (KUPFER, 1989, p. 91).

3.1 A TRANSFERÊNCIA COMO FUNDAMENTO DA RELAÇÃO PROFESSOR (A)- ALUNO (A) E DAS APRENDIZAGENS

A partir do que discutimos anteriormente entendemos que a transferência torna o outro “depositário” dos desejos e expectativas que ele nada fez para se tornar, mas, a partir daí é percebido, valorado, ouvido, amado e/ou odiado julgado e “sentenciado” a partir de um esquema pré-existente e não de fatos, mas advindos da “não realidade”. A transferência pode ser positiva ou negativa. Na primeira, se sobressaem os sentimentos de respeito, carinho, amabilidade, aceitação do outro e, na segunda, sentimentos de não-aceitação, de resistência, porém, mesmo estes [...] hostis indicam, tal qual os afetuosos, haver um vínculo afetivo [...] (FREUD, 1917 p. 516). Nesses casos, a pessoa foco de tal mecanismo é revestida de poder, como um ser especial, em que pode ser capaz, na perspectiva daquele que transfere, caso seja positiva, de não somente suprir demandas, educacionais ou escolares, mas também imaginado como sendo capaz de atender demandas afetivas/emocionais, existenciais etc., ou seja, é visto como oportunidade de acolher de maneira integral irrestrita e umbilical o sujeito que projeta ou reedita tais vivências. Por isso, (Kupfer, 1989) “deve o professor lembrar que sendo investido de tantas emoções, ele precisa cuidar da forma como lida com esse poder nele colocado por seus alunos”, para não incorrer em manipulação, desvios e/ou injustiças dentro dessa relação que tem como objetivo o desenvolvimento das aprendizagens. Podemos inferir, que a qualidade da relação pedagógica e portanto, de sua mediação é o que irá possibilitar condições de concretização dos objetivos de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, “a **mediação** constitui-se como ação de aprendizagem, propiciada pela ação e interação a partir do constructo de que não se aprende sozinho, mas, na troca com o outro” (COSTA, 2013, p. 54, grifo da autora).

A psicanálise desenvolveu algumas teorias que ajudam a explicar parte da tensão própria ao ensino-aprendizagem [...], particularmente no que tange a processos psíquicos inconscientes que podem, enquanto motivadores, muitas vezes determinar o resultado final de toda a

construção do conhecimento, fundamental para nossas vidas (ANDRADE, 2004, p. 79).

Ribeiro (2006; 2014) acrescenta a ideia de que o professor dentro da relação transferencial está internalizado e significado de acordo com os padrões inconscientes presentes nos (nas) alunos (as) e, sua expressão, linguagem, atitudes são interpretados consoante a esses padrões, podendo ele corresponder ou não às demandas advindas dessas imagens originárias.

Sendo essa a razão que o constitui como autoridade para que esta seja preservada, se faz necessário um manejo transferencial adequado cujas pulsões sejam dirigidas num caminho de sublimação e, em ações social e, específica, intelectual desejadas. Nisso está implícito um olhar para dentro de si de suas referências de autoridade, num processo de educar-se para poder educar, de conhecer-se e (re) elaborar-se, em especial, em situações recorrentes, em que mais se vê comprometido e mesmo limitado, em sua mediação com os discentes, mediação dos conteúdos, cognitiva, mas que se torna impraticável e inseparável das afetividades conscientes e inconscientes, dos desejos/expectativas, dos conflitos inerentes à condição humana. Ou seja, na relação pedagógica, todas as dimensões humanas estão sendo mobilizadas e influem de maneira a concretizá-las ou não. A dimensão inconsciente deve ser considerada em todas as atitudes e atos, em todas as relações e situações e visto que esta é causa, fonte de toda nossa expressão, cabe ao/a educador/a, através das lentes e ferramentas psicanalíticas, o quanto possível, elevar no horizonte do pensável, tentando capturar suas pistas, padrões à reflexão de si e, em eventos especiais, quando adequado, levar também seu/sua aluno/a à reflexão de si mesmo/a, de maneira direta e indireta, dando condições para que espaços de percepção de si e do outro sejam construídos para que cada sujeito, consiga reconhecer e identificar as influências de processos inconscientes; num processo de desmistificação, de condicionantes determinados pelo imago, por padrões criados pelo seu passado infantil, em razão de que “as expectativas do sujeito em relação a si e a outrem passam pelo crivo da identificação originária” e este sempre se revelará descontextualizados, preso às repetições e, para que haja ruptura, deve ser levado ao lugar do pensável, reelaborado como objeto de saber e conhecimento de seus mecanismos de atuação. “No caso da relação professor-aluno, transferência e identificação operam juntas: pela transferência, o aluno vincula-se desiderativamente a seus mestres e, uma vez

estabelecido tal vínculo inconsciente, passa a operar a identificação” (ANDRADE, 2004, p. 98).

Por isso, a pergunta "O que é aprender?" envolve a relação professor-aluno. Aprender é aprender **com** alguém. Vamos nos concentrar agora nesse **com** nesse espaço entre professor e aluno, deixando completamente de lado os conteúdos que transitam do professor para o aluno e, eventualmente, do aluno para o professor (KUPFER, 1989, p. 84, destaque da autora).

O docente está numa posição de destaque, de autoridade e, localizado agora, não no mundo real, porém captado e imerso pelo mundo interno de seus alunos,

Esse mundo interno não é um decalque, uma cópia subjetiva do mundo externo. Os objetos internos que o constituem têm uma certa autonomia. Os indivíduos são concebidos como vivendo em pelo menos três mundos: o mundo interno, o mundo externo e o mundo interno dos objetos internalizados. Esse mundo no interior do sujeito contém as fantasias inconscientes que expressam as relações objetais que conferem a seu mundo uma identidade; contém também suas estruturas defensivas, e é o espaço no qual as vivências emocionais são pensadas e adquirem sentido (BARROS, 1991, p. 136).

O que tende a transportá-lo (a) às outras figuras internalizadas e estas tendem a agir como mediadores e representantes da relação; estas são precursoras dos padrões que nortearão a visão, os sentidos e significados atribuídos, independentemente dos contextos e sujeitos e, se não reelaborados, “conscientizados”, buscarão incessantemente assumir as formas das antigas experiências, condensados nos protótipos infantis, que se perpetuarão de maneira inconsciente. E, nesse processo, o (a) docente é “esvaziado/a”, ressignificado/a enquanto pessoa e profissional, passando a assumir valores e atributos deslocados do passado que não lhe pertence, mas, que o pré-definem, como digno de amistosidades ou hostilidades, ou ambos, simultaneamente (ambivalência), posto que as cargas emocionais, tanto positivas e/ou negativas são presentificadas e constituintes nas/das relações atuais. Sobre isso defende Morgado (2011)

Para as demandas pulsionais do inconsciente – que é o reino do ilógico, da amoralidade, da atemporalidade e da convivência dos contrários – é indiferente que se trate de outra relação e de outro momento da vida (Morgado, 2011, p. 122)

O que move as atitudes e ações gestadas no inconsciente não está vinculado ao tempo presente e ao seu contexto, nem mesmo nasce como fruto das relações atuais,

apenas essas relações e contextos estão condicionadas às relações e contextos de um passado/contexto infantil atualizado, porém, conservando os padrões internalizados, portanto, não regido pelo princípio de realidade.

Consequentemente, os educadores são também movidos por seus desejos inconscientes que os vinculam, desde há muito, aos muitos aspectos do saber que ensinam, assim como aos alunos – que lhes garantem o lugar daqueles que sabem e que, numa situação ideal, são objetos do desejo pedagógico de que venham também a saber, pelo aprendizado. Quando esses desejos se manifestam na relação de ensino-aprendizagem, geralmente provocados pelos efeitos das transferências de seus alunos, eles podem ser chamados de contra-transferência” (ANDRADE, 2004, p. 99-100).

Podemos inferir que na relação docente-discente existe uma tensão dialética (Transferência e Contratransferência) em que a figura do (a) docente é “convocada” à incorporar e dar continuidade a vivências/expectativas determinadas *a priori* por suas estruturas psíquicas/emocionais condensadas e manifestas por desejos e fantasias, ou seja, a ocupar um espaço e cumprir um papel que, embora, de um tempo passado, de outros contextos e sujeitos/objetos, insiste em se impor, reproduzindo as mesmas atitudes e comportamentos (por parte daquele que lhe transfere).

Assim, se materializa um convite para ser o/a docente objeto e representação atual de padrões internalizados, de relacionamentos vividos na fase infantil e, assim, poder ser conduzido/a (seduzido/a) por seus desejos inconscientes, fazendo com que sua atividade como mediador do conhecimento resulte em contratransferência, assumindo um controle excessivo e incoerente sobre a relação pedagógica. “Aqui, o aluno poderá aprender conteúdos, gravar informações, espelhar fielmente o conhecimento do professor, mas provavelmente não sairá dessa relação como sujeito pensante (KUPFER, 1989, p. 93).

O educador inspirado por ideias psicanalíticas renuncia a uma atividade excessivamente programada, instituída, controlada com rigor obsessivo. Aprende que pode organizar seu saber, mas não tem controle sobre os efeitos que produz sobre seus alunos. Fica sabendo que pode

ter uma noção, através de uma prova, por exemplo, daquilo que está sendo assimilado, naquele instante, pelo aluno. Mas não conhece as muitas repercussões inconscientes de sua presença e de seus ensinamentos (KUPFER, 1989, p. 97).

A atividade do professor é antes de tudo uma atividade intelectual/cultural de mediador dos processos de aprendizagens de seus (suas) alunos (as). Muito mais que conteúdos, deve-se provocar questionamentos ou pelo menos, acolhê-los, incitar curiosidades espontâneas direcionando-os para concepções sistematizadas eepistêmicas; construir por meio dos saberes prévios os saberes necessários a uma sociedade letrada e do conhecimento (CHARLOT, 2013).

O professor é o mediador, é o “outro” que dialoga, interage constantemente, mobiliza o cognitivo e o afetivo, representa a cultura e através de um processo deliberado, estimula a busca de significados pelo mediado. É por meio desse processo de mediação, que o mediado elabora e adquire aprendizagens que o ajudará a beneficiar-se da experiência e modificar-se. (COSTTA, 2013, p. 53).

Para tanto deve saber que sua missão como mediador das aprendizagens de seus alunos é precedida, invariavelmente por uma relação humana que se dará, com bases e heranças que ele desconhece, mas que irá mediar e configurar seu relacionamento e, por consequência, sua ação docente. As bases e heranças que lhe são desconhecidas se revelarão na transferência e/ou na contratransferência, quando a relação pedagógica, se desloca de seu propósito, pela sedução, gerando a contratransferência.

“A sedução na relação professor-aluno deriva do campo transferencial. O contexto dessa relação produz expectativas transferenciais e contratransferenciais que evocam protótipos identificatórios dos envolvidos (MORGADO, 2011, p. 124).”

É suposta a existência de uma assimetria entre o nível superior de conhecimento do professor e o nível inferior de conhecimento do aluno. Quando supõe que o professor pode provê-lo de conhecimento, o aluno o elege como autoridade. Quando ensina, o professor supõe concretizar essa autoridade. É assim que a assimetria entre professor e aluno remete à polaridade inicial entre o genitor – que sabe e provê – e a criança, que quer saber e ser provida. (MORGADO, 2011, p.125).

A relação docente supõe autoridade e essa posição está no inconsciente, intimamente associada à ideia de fonte, de provisão, de amparo e de conflitos das relações referenciais passadas; esse lugar, além de ser um lugar do ter (do saber), por extensão é também o lugar do poder. Autoridade, prover e poder estão entrelaçadas e indissociável do ato de ensinar.

Quando reage à transferência do aluno, o professor opera como se os afetos que lhe são destinados tivessem sido evocados exclusivamente por ele. A um só tempo, atende às próprias fixações infantis e às do aluno, seduzindo-o a realizar suas expectativas de amor e/ou de ódio: a sedução parental suplanta a autoridade pedagógica. Nessa forma abusiva de exercício da autoridade, a mediação pedagógica e a curiosidade intelectual são substituídas pela sedução recíproca. (MORGADO, 2011, P. 126/127).

Cabe, o quanto possível, ao profissional da educação, seu distanciamento, “neutralidade” pessoal/profissional e buscar meios, estratégias de evitar que, em casos extremos, ceda lugar ao “passional” e, assim, não seja capaz de atuar de maneira equilibrada, atento (a) aos sentimentos expostos, por meio de palavras e comportamentos, tanto dos (as) discente quanto os seus.

Como fruto da apropriação e redimensionamento de suas práticas e interações, a partir de conhecimentos da psicanálise; onde seus padrões, sua forma de agir e reagir aos convites, amistosos (transferência positiva) e aos ataques que lhe são dirigidos (transferência negativa); de tal maneira que sua autoridade não seja norteadas por desejos inconscientes, e assim recorrer ao erro de impor sua vontade, de maneira excessiva, alienada dos objetivos de aprendizagens, e de hostilidade dirigidas à figura de seus (suas) alunos (as) se apresenta como grande desafio. É nesse momento que deve se abdicar da possibilidade de exercer um poder excessivo sobre os (as) alunos (as) e assim não comprometer sua posição de autoridade como meio e mediador dos saberes.

CAPÍTULO III. A RELEVÂNCIA DO FENÔMENO TRANSFERENCIAL NAS DISCUSSÕES PEDAGÓGICAS E NAS MEDIAÇÕES DAS AÇÕES DOCENTES

Apresentar a relevância dessa perspectiva teórica para as discussões pedagógicas como possibilidade de mediar as ações pedagógicas é de essencial valor, visto que ninguém está ausente da ação do inconsciente e esse processo não pode ser silenciado ou controlado. Freud introduz a noção do educador analisado ou com informação psicanalítica que conduziria o processo educativo no caminho da realidade, trazendo a concepção de um trabalho educativo psicanaliticamente esclarecido (RIBEIRO, 2014 p. 25 apud FREUD, 1913-1914). Percebemos que identificar a ação do inconsciente e de modo específico, a relação transferencial, na relação professor-aluno possui uma necessária apropriação da teoria da psicanálise e de sua articulação no campo pedagógico, com o objetivo de atuar de maneira coerente com o que cada sujeito expressa de maneira (in) consciente e que [...] “interpretar uma ‘transferência’ é assim desfazer o equívoco, revincular o afeto à representação que lhe corresponde, no caso uma pessoa significa do passado que está sendo substituída pela imagem do presente” (MESAN, 1991, p.49) e consequentemente facilitar e direcionar as relações pedagógicas ao cumprimento de seus objetivos intelectuais, a partir de um bom, e necessário manejo transferencial e de mediações pertinentes. Nisso consiste “[...] a noção do educador analisado ou com informação psicanalítica que conduziria o processo educativo no caminho da realidade, trazendo a concepção de um trabalho educativo psicanaliticamente esclarecido (RIBEIRO, 2014 p. 25 apud FREUD, 1913-1914) o que, por sua vez, caracteriza uma “neutralidade produtiva” (PAZ, 1991, P. 21) como norte e dinâmica pedagógica para atender às demandas transferenciais, priorizando e conduzindo-as às finalidades educativas. Nesses termos, o professor é tratado aqui como um campo transferencial, um

lugar de passagem, de não dependência ou domínio de seu aluno, mas de superação e tal “[...] superação do professor como figura de autoridade e indispensáveis para o surgimento do aluno como ser pensante” (KUPFER, 1989, p. 99); para que isso seja possível precisará ter consciência dos processos inconscientes que circulam e influenciam sua relação com seus alunos e terá também de suportar a inescapável realidade de que “[...] manterão a fidelidade a modos de pensar subjetivos. Ouvirão o que lhe ensinam de acordo com seus desejos, seus recortes particulares (KUPFER, 1989, p. 98).

“Então, a pergunta "O que é aprender?" supõe, para a Psicanálise, a presença de um professor, **colocado numa determinada posição**, que pode ou não propiciar aprendizagem” (KUPFER, 1989, p. 84, grifo da autora); isso independe do domínio dos conteúdos ou de qualquer metodologia que se empregue; mas, está profundamente ligado ao modo como se relaciona com os (as) discentes, de como ou se consegue direcionar seus desejos (in) conscientes aos objetivos de seu ensino.

Podemos inferir que o fenômeno objeto de nosso trabalho - Transferência - se constitui como Fundamento do Aprendizado e “a Psicanálise pode transmitir ao educador (e não à Pedagogia, como um todo instituído) uma ética, um modo de ver e de entender sua prática educativa (KUPFER, 1989, p. 97) para promover através de um olhar e um agir pedagógico com base em princípios da teoria da psicanálise; onde os sujeitos possam ser entendidos e considerados não apenas pela sua razão consciente, mas, sobretudo, podem e devem ser acolhidos e mediados por uma visão que perceba e saiba se conduzir levando em conta os desejos e fantasias e ações inconscientes que permeiam suas relações e práticas profissionais; que, embora a educação pressuponha sim, esforço, sistematização, controle e exigências, por não ser uma ação ou um processo natural, mas que visa produzir algo como uma segunda natureza (DERMEVA, 2011; CHARLOT, 2013); que uma direção dos impulsos para fins sociais, intelectivos e científicos, nem por isso precisa reprimir, anular ou impor silenciamentos e/ou negação das subjetividades individuais e coletivas; e, que essa temática se constitui ao mesmo tempo um desafio que deve ser objeto de formação na/para pedagogia e nas demais licenciaturas e de contínua reflexão sobre as práticas pedagógica, visto que, na educação, ninguém escapa à transferência.

Logo, o **ambiente escolar** é o espaço privilegiado onde os sujeitos, por meio da mediação, no processo de ensino e aprendizagem compartilham ideias, experiências e fortalecem a apropriação de novos saberes e conhecimentos. Isso implica no rompimento de ações

pedagógicas dominadoras e viciadas em modelos fragmentadores que já não atendem as necessidades da sociedade contemporânea, a qual se constitui de forma dinâmica (COSTA, 2013, p. 5, grifo da autora).

Mas, uma questão se impõe: se, para que a educação alcance seus objetivos se faz necessário previsibilidade e, por conseguinte, sistematização e exigências, portanto, autoridade, “Como fazer uso do controle e ao mesmo tempo renunciar a ele?” (KUPFER, 1989, p.98). Concomitante e, além disso, como saber dosar afetividade e disciplina, liberdades e limites, saber dialogar e negociar de maneira consciente dialética, sem renunciar à autoridade e aos objetivos do ensino? Considerando que “Não é a afetividade nem a disciplina sozinha que determinam o comportamento dos filhos e dos estudantes, mas sim a sua combinação dialética, quer a afetividade sem a disciplina, quer a disciplina sem afetividade, ambas têm efeitos negativos no desenvolvimento dos seres inexperientes” (FONSECA, 2015, p. 108- 109), podemos dizer que não podemos replicar ou produzir fórmulas, receitas, pedagogias para tanto, exatamente porque não somos e não nos relacionamos como seres totalmente conscientes ou racionais, mas, subjetivos e que são e estão inseparáveis de processos, desejos/fantasias inconscientes.

A realidade do inconsciente nos ensina que não temos controle total sobre o que dizemos, e muito menos sobre os efeitos de nossas palavras sobre nosso ouvinte (ou sobre nosso leitor...). Não sabemos o que ele fará com aquelas ideias, a que outras as associará, que movimentos de desejo o farão gostar mais disso e menos daquilo (KUPFER, 1989, p. 96).

No início dessa exposição, falamos que a escola precisa, de certa maneira simplificar, conter, o que se traduz, muitas vezes, num tipo de reducionismo pedagógico, que cria uma maneira institucional de enxergar, de “acolher”, de valorar, de significar, de formar e, conseqüentemente, de propiciar e qualificar as aprendizagens. Tudo isso pressupõe padrão (controle) de ser, de pensar, de se relacionar com os demais e com nosso mundo interno e externo. Ou seja, “tudo está organizado para que nada aconteça”, nem mesmo as subjetividades, nem mesmo a vida; existe, por assim dizer, um cronograma que a ignora, que é capaz de sufocá-la, para atingir seus objetivos educacionais, que são, cada vez mais vigiados, mensurados e postos em gráficos para prestação de contas. A escola é o lugar onde o ser humano-criança se torna e é tratado como um ser institucionalizado: um aluno. Nas palavras de Alves (1984): “É preciso ir para a escola. Todos os meninos vão. Para se transformarem em gente. Deixar as coisas de criança. Em cada criança

brincante dorme um adulto produtivo. É preciso que o adulto produtivo devore a criança inútil” (ALVES, 1984, p. 32).

A vida, porém, é esse intenso mover orgânico, histórico, dialético, de múltiplas facetas e dimensões, situada política, social e nas peculiaridades individuais. As relações institucionais, onde muitas vezes, seus objetivos são perseguidos e conquistados, independente e indiferentemente à qualidade das relações humanas que, como já vimos, não se reduzem à razão/consciente. E, muito mais que isso...são nossos desejos inconscientes que mais interferem em qualquer proposta de ensino-aprendizagem.

Por isso, ser educador (a) se revela grande desafio pois “arrasta” e coloca em evidência toda complexidade e vulnerabilidade de nossa condição humana. Os processos emanados do inconsciente estão atuantes de maneira mais explícita nas relações de autoridade que para alcançar seus objetivos necessitam, também, compreender, interpretar e se utilizar desses processos.

Seu saber, sua formação e sua ação como mediador contêm, em tese, um potencial, que depende de muitas variantes (a transferência é uma delas), que determinam ou não o *vir-a-ser* dos (as) estudantes. Informação e saber, falo, quando desvinculado da lógica da educação bancária (FREIRE, 1987), infelizmente ainda presente na concepção, nas práticas e em muitas mentalidades e infelizmente incorporadas em algumas políticas; a exemplo da Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019), que reduz o ser humano, seu desenvolvimento e aprendizado à concepção cognitivista.

Tais concepções negam as subjetividades, a comunicação e, o lugar da escuta, do encontro, da reciprocidade, de uma qualificada e adequada mediação pedagógica, o que incluir mediar também, afetividades e desejos (in) conscientes; conduzir, como outrora o pedagogo conduzia a criança, só que agora, representada nas tramas do inconsciente, para então poder migrar, das pulsões sexuais ao desejo de saber, rumo à sua autonomia, por estar consciente que sua ação de ensino não se constitui em objetivo maior, mas um modo que deve ter por horizonte potencializar as condições de aprendizagens (CHARLOT, 2013). Daí que falar de aprendizagem é também falar de uma relação alicerçada na criação de espaços mais afetivos que favoreçam a sublimação, de ponderação entre limites e possibilidades, de desenvolvimento e expressão de subjetividades, de formação de sujeitos; tem a ver com apropriação de saberes, com rupturas e autorias de novos saberes e de produção de novos conhecimentos.

Um pedagogo (a) professor (a) psicanaliticamente orientados (as) por tais pressupostos, além é claro, daqueles que lhe são fornecidos pelos fundamentos da educação (como Psicologia, Filosofia, sociologia, dentre outros...) terá, potencialmente, mais diretrizes e condições de agir em sua vida profissional por meio de uma pedagogia mais humana e coerente com os princípios de uma educação que se julgue democrática. Pela habilidade de fazer (re) leituras, análise, interpretação das relações em seu contexto de atividades, de maneira mais consciente, elaborada e contundente para entender e atender suas demandas e de seus discentes, conduzindo seu processo a bom termo; diminuindo riscos de ser seduzido ou de fazer de seus estudantes objetos de seu poder, desvirtuando sua ação como educador, deixando de seguir os objetivos que lhe constitui e confirmam sua autoridade e sua mediação pedagógica.

5. CONSIDERAÇÕES QUASE FINAIS

Nesse percurso textual podemos conhecer com base nos aportes teóricos entre psicanálise e educação, que o fenômeno denominado pela psicanálise de transferência é parte constituinte e indissociável de nossa condição humana e, portanto, de nossa educabilidade. O que implica concluir que seus efeitos estão sempre presentes e atuantes nas relações pedagógicas, especialmente, entre docentes e discentes. Que o fenômeno objeto de nosso trabalho opera por desejos e fantasias inconscientes, formados a partir das primeiras interações (infantis, relação de suprimimento) com figuras de autoridade, que são deslocadas, reeditadas e herdadas, em contextos e por pessoas, que assumem, pelos processos inconscientes, os padrões de relacionamentos do passado.

Essas heranças são presentificadas na relação docente/discente e, por não compreender tal mecanismo, o (a) professor (a) pode agir de maneira desproporcional e incoerente com sua tarefa de mediador das experiências de aprendizagens e reagir (na transferência, por sedução) e impor sua autoridade/vontade, ao invés de fazer o “manejo transferencial”, sublimando os impulsos que circulam em sala para ações sociais, culturais, artísticas, enfim, fazer com que os conteúdos e atividades, sejam direcionadas ao desenvolvimento de faculdades psicológicas superiores

Acreditamos que esse entendimento sobre as práticas educativas pode e deve ser construído a partir da teoria da psicanálise, tendo por foco o fenômeno transferencial,

intencionalmente desenvolvido a partir de um repertório formativo que vise entender o que acontece e como se dá essa relação *transferência/contratransferência*. O que temos tratado até aqui é, sem dúvida, um horizonte teórico capaz de acolher diversos pontos de vistas, polêmicas e debates fecundos, em espaços escolares e não escolares e, manter condições e fazer parte de habilidades necessárias, visto que a educação contempla, ou pelo menos deveria, a plenitude e complexidade de nossa condição humana, com todo ser(in) consciente envolvido.

Ser e estar consciente, crítico e principalmente, não reativo, nesse caso,

segundo a teoria da psicanálise, implicaria a capacidade de conhecer, analisar, interpretar e descrever que desejos/fantasias inconscientes circulam e como estes estão se configurando, mobilizados os sujeitos na relação pedagógica. Ou seja, como a relação transferência- contratransferência opera e se tal relação está sendo dirigida pelos objetivos educacionais desejados.

Para tanto, a autonomia deve possuir espaço de expressão e desenvolvimento, o estudante deve ser incentivado a formular suas próprias perguntas, ampliar e aprofundar o espectro dos saberes que lhe foram propostos pelo/a docente, e participar trazendo novos elementos, consequência da ativação de mecanismos de busca que lhes são internos e externos. Há que se falar sobre uma necessária e pertinente *mediação* tomando os pressupostos da teoria da psicanálise aqui tratados como relevantes e indispensáveis. Pois esta (a mediação), é tão ou mais importante do que os objetos operacionalizados para se promover a construção do conhecimento; é ela que pode prover e orientar as relações de aprendizagem se utilizando do conhecimento da psicanálise e melhor atender, interpretar e dirigir o que o inconsciente está realizando entre os sujeitos.

Recai essa demanda profissional como parte do trabalho intelectual da docência (PIMENTA e Lima, 2009), o qual não está reduzido aos objetos do conhecimento, mas a todo seu contexto estrutural/relacional, intersubjetivo e, a um movimento que sempre supõe o “outro” com o risco de cair na negação dos direitos de aprendizagem, quando esta não consegue *educar contra a barbárie*. Nesse ponto é pertinente lembrar que grande parte da população educacional é oriunda das classes populares.

Com esse trabalho introdutório esperamos suscitar caminhos e horizontes possíveis de sua ampliação e aprofundamentos teóricos e para isso, desejamos que seja percebido como a ponta de um “*Ice Berg*” que para ser conhecido, não é suficiente, apenas uma leve aproximação, mas, uma imersão (aprofundamento) e ampliação de instrumentos, “lentes” (teorias) capazes de *desocultar* o que ainda é desconhecido (inconsciente).

6. REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **O Desejo de Ensinar e a Arte de Aprender**. Campinas: Fundação EDUCAR DPaschoal, 2004.

_ **Estórias de quem gosta de ensinar** / Rubem Alves. 2ª ed.
– São Paulo: Cortez : Autores Associados, 1984. (Coleção polêmicas do nosso tempo. 9).

ANDRADE, Fernando Cezar Bezerra de. **Do saber desejar ao desejar saber: Contribuições da Psicanálise à Educação Escolar**. Psicologia na Educação: Um referencial para professores/, Margarida Sonia M. do Monte, Jaqueline Brito Vital (orgs). – 2. Ed – João Pessoa, 2004. 129p.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**. Universidade de Barcelona, Espanha. n.119, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. ed. 8. Brasiliense, 1983

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA Política**

Nacionalde Alfabetização. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas.** São Paulo:Cortez, 2013.

COSTA, Isabel Marinho da. **Concepções de Mediação pedagógica:** a análise de conteúdo a partir da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações BDTD (2000-2010). 2013. 164 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal daParaíba, João Pessoa, 2013.

DUNKER, Christian. **Paixão da ignorância: a escuta entre Psicanálise e Educação** Coleção Educação e Psicanálise, vol. 1. São Paulo; Contracorrente, 2020.

Elias Mallet da Rocha Barros ... [et. al.]. **Transferências.** AbrãoSlavutsky (org.);tradução de Lenis E. Gemignani; revisão da tradução Sueli Tomazini Barros Casal.
São Paulo: Escuta, 1991.

FONSECA, Vitor da. **Cognição, neuropsicologia e aprendizagem:** abordagemneuropsicológica e psicopedagógica 7. ed. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2015.

FREIRE, Paulo. **Carta de Paulo Freire aos professores:** ensinar, aprender: leitura do mundo, leitura da palavra. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ea/a/QvgY7SD7XHW9gbW54RKWHcL/?format=pdf&lang=pt> 2001. Acesso em 12 de novembro de 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREUD, Sigmund. **Algumas reflexões sobre a psicologia escolar.** In IDEM. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Vol. XIII. Riode Janeiro: Imago, (original de 1913) 1976.

FREUD, Sigmund (1940 [1938]) **Esboço de psicanálise.** Edição Standard Brasileiradas Obras Completas de Sigmund Freud, vol. XXIII. Rio de Janeiro: Imago,

1996.

FREUD, Sigmund, Obras Completas Volume IX. **Psicologia das Massas**/ Editora DeltaS/A. 1959.

KUPFER, Maria Cristina. **Freud e a educação**. O mestre do impossível/ São Paulo:São Paulo: Scipione, 1989.

LA ROSA, Jorge. **Tremores** : escritos sobre experiência e sentido.Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

LA ROSA, Jorge.(Org,)**Psicologia e educação**: o significado do aprender. Porto Alegre:EDIPUCRS, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** . 12 ed. – São Paulo: Cortez,2010.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência**: diferentes concepções. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

RIBEIRO, Márcen de Pádua. Contribuição da Psicanálise para a Educação: a transferência na Relação Professor/aluno. / **Psic. da Ed.**, São Paulo, 39, 2º sem. de 2014,pp. 23-30

ROCHA, Roberta da Mota; OLIVEIRA, Cleonice Maria de Lima. **Educação Inclusivaem Curso**: ganhos, desafios e perspectivas para a educação contra a barbárie na escola pública. 2019.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SALES, Francisca Sepúlveda. **O impacto do Arquétipo Docente na Constituição Identitária dos Alunos na Educação Infantil**. Universidad Sanlorenzo – Unisal direction de postgrados / Dissertación presentada como requisito para la obtención delTítulo de Maestria en Ciencias de la Educación, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, Dermeval, 1944 - **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção educação contemporânea).

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. Ver. atual. São Paulo : Cortez, 2007.

SILVA, Maria Cecília Almeida e. **Psicopedagogia:** a busca de uma fundamentação teórica . 2. ed. – São Paulo : Paz e Terra, 2010.