

REFLEXÕES PSICANÁLÍTICAS SOBRE A AÇÃO EDUCATIVA NO ENSINO SUPERIOR

Débora Scherer Escobar

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS
Programa de Pós-graduação em Educação
de11escobar@hotmail.com

Juliane Colpo

Fundação Machado de Assis – FEMA
julianecolpo@hotmail.com

Marcele Homrich Ravasio

Instituto Federal Farroupilha – IFFar
Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT
marcele.ravasio@iffarroupilha.edu.br

Resumo

Este artigo sistematiza uma discussão tecida numa pesquisa bibliográfica. No texto, objetiva-se fazer um levantamento de questões que podem ser concernidas à relação transferencial entre professor e estudante no Ensino Superior, buscando interrogar se elas influenciam/interferem no processo ensino aprendizagem. Para isso, buscou-se filtrar conceitos pedagógicos pela psicanálise. A estrutura e o funcionamento deste nível de ensino, bem como as competências pedagógicas do professor universitário são lançadas ao texto para, posteriormente, refletir sobre as implicações desses elementos na relação transferencial estabelecida em sala de aula na academia. O estudo conclui que os diversos aspectos que fazem parte do conjunto de inscrições (im)postas ao professor antes de sua entrada na sala de aula, influenciam diretamente na relação transferencial que irá se estabelecer entre professor universitário e acadêmico. Entendeu-se que o professor não está neutro nesta relação, mas ocupa uma posição investida de um discurso institucional, o que o coloca mais (des)implicado com o que surge dessa relação.

Palavras-chave: Transferência; Ação educativa; Ensino superior; Psicanálise.



Abstract

The present writing is proposed as a systemization of a bibliographic study done with the objective of investigating what permeates the transference relationship between professors and students in higher education in which we sought to situate the research in psychoanalytic bias showing first its conceptual field. Further, it discussed the structure and function of higher education as well as teaching skills of university professors to further reflect on the implications of such issues in the transference relationship between teacher and student in Higher Education. It is concluded from this study that the structure and function of Higher Education, as well as skills of the professor becomes possible to reflect on the various elements that are part of the set of entries puts the teacher prior to their entry into classroom and direct influence on the transference relationship that will establish with their student. It was understood that the teacher is not neutral in this respect, but invested the existing institutional discourse, which places more involved with what emerges from this relationship.

Keywords: Transference; Educational Action; Higher Education; Psychoanalysis.

Introdução

A presente pesquisa busca compreender o fenômeno da transferência na ação educativa, ou seja, no processo de “ensino e aprendizagem” que ocorre no contexto do Ensino Superior (ES). Diante dessa proposição analisou-se que questões são (im)postas para professor ao colocar-se na posição de ensinante neste nível de ensino, bem como analisar alguns dos elementos que permeiam a relação professor/aluno estabelecida no *lócus* acadêmico.

Como problema de pesquisa elencou-se a seguinte questão: O que permeia a relação transferencial entre professor e aluno no ensino superior? Partindo da hipótese de que o professor não consegue agir com neutralidade ou imparcialidade ao estar em sala de aula, uma vez que há elementos subjetivos que tornam sujeito e que na relação transferencial professor/aluno entram em jogo aspectos distintos referentes ao sujeito professor, sujeito aluno e a dinâmica institucional.

O Conceito de Transferência

Em 1888, durante o tratamento inicial de uma histeria, através do método catártico¹ de Josef Breuer, Freud descobre a transferência como o fenômeno inevitável, uma das criações da neurose e foi, de acordo com Jácia M. Soares dos Santos (2009, p. 16), “[...] somente em 1895, no texto “A psicoterapia da histeria”, que o termo transferência foi empregado pela primeira vez em um sentido psicanalítico”.

No texto “A psicoterapia da histeria”, Freud cita “a transferência de representações aflitivas, surgidas do conteúdo analítico, para a pessoa do médico como uma das dificuldades enfrentadas na análise” (Santos, 2009, p. 16). Neste caso a transferência está associada a uma dificuldade ou resistência que se dá no tratamento analítico entre médico e paciente, dificuldade que se apresentava também quando alguns pacientes não se deixavam hipnotizar.

A partir de observações atentas, Freud descobre que a transferência ao médico se dava por uma “falsa ligação”, “[...] a relação do paciente com o analista era vivida como uma substituição, na qual o desejo reprimido do paciente era associado à figura do analista. Assim, a experiência não era renovada, e sim revivida na relação terapêutica” (Santos, 2009, p. 16). Nesta ligação o analista do presente era ligado a um afeto do passado, reproduzia-se algo do passado no presente ao invés de somente lembrar, desta forma o paciente criava uma cena fantasmática.

Nesta época a transferência foi denominada por Freud como “falsa ligação” pelo fato de ter-se percebido nos momentos de análise que “o conteúdo do desejo surge na consciência da paciente como algo real, referente ao presente, sem nenhuma lembrança dos fatos que o antecederam” (SANTOS, 2009, p. 17). A partir desta ideia inicial, a elaboração psicanalítica sobre a transferência foi ganhando outros contornos, porém, pouco tempo depois, ficou a impressão de que as descobertas sobre este fenômeno transferencial foram esquecidas durante alguns anos, voltando a ser citado nos escritos de Freud somente cinco anos depois.

Em 1900 Freud voltou a falar em transferência em seus escritos, em seu livro “A interpretação dos sonhos” relatou que “alguns acontecimentos do dia, restos diurnos, eram transferidos para o sonho e modificados pelo trabalho do próprio sonho” (Kupfer,

¹ O procedimento catártico pressupunha que o paciente fosse hipnotizável e se baseava na ampliação da consciência que ocorre na hipnose. Tinha por alvo a eliminação dos sintomas patológicos e chegava a isso levando o paciente a retroceder ao estado psíquico em que o sintoma surgira pela primeira vez.



2005, p. 87). Foi a partir desta constatação que Freud começou a perceber novos indícios de transferência:

“Freud começou a notar que a figura do analista também funcionava como um resto diurno, sobre o qual o paciente ‘trabalhava’, transferindo para ele imagens que se relacionavam com antigas vivências do paciente com outras pessoas. Assim, por exemplo, um determinado paciente, a partir de um dado momento da análise, relacionava-se com Freud como se ele fosse seu pai: com medo de sua autoridade. Embora o próprio Freud não se conduzisse de modo autoritário com aquele paciente, podia acontecer de ele, em determinado momento, mencionar o temor, injustificado, de que Freud batesse nele. Se não era Freud o responsável por tal temor, então quem era? Freud respondeu: talvez o pai, um pai transferido para Freud.” (Kupfer, 2005, p. 87-88)

Ao observar que este processo de transferência não era notado pelos seus pacientes, soube que estava diante de uma manifestação do inconsciente. Freud (apud Kupfer, 2005, p. 88) diz que transferências são “[...] reedições dos impulsos e fantasias despertadas e tornadas conscientes durante o desenvolvimento da análise e que trazem como singularidade característica a substituição de uma pessoa anterior pela pessoa do médico”. Nota-se aqui que a transferência agora é empregada por Freud no sentido de deslocar algo, no sentido literal da palavra transferência, elemento novo agregado a tal fenômeno.

Conforme Lacan (1992) a transferência, na sua origem, é descoberta por Freud como um processo espontâneo. Ele pontua que a fala tem neste processo uma grande importância dizendo que essa transferência é admitida imediatamente como manejável pela interpretação e, portanto, permeável à ação da fala. Em deferência disso ele escreve que

“O fenômeno de transferência é ele próprio colocado em posição de sustentáculo da ação da fala. Com efeito, ao mesmo tempo em que se descobre a transferência, descobre-se que se a fala se mantém, como se manteve até que percebessem isso, é porque existe a transferência. De modo que, até o presente e em última instância, a questão permaneceu sempre na ordem do dia, e a ambiguidade continua – no estado atual, nada pode reduzir isso: que a transferência, por mais interpretada que seja, guarda em si mesma como que uma espécie de limite irreduzível.” (Lacan, 1992, p. 175)

Tal afirmação propõe pensar sobre o possível e o impossível do encontro com o outro através da fala. Lacan encaminha sua provocação quanto à interpretação da transferência como uma não totalidade, como um processo de parte dizível e outra que fica sempre na dimensão do ruído, da incomunicabilidade.

Lacan expõe que transferência não pode ser confundida com automatismo de repetição, pois ambas possuem conceitos distintos. Ele considera que na transferência há algo criador, pois o que está em jogo não são simples repetições e sim, uma reprodução em ato e, é nesse processo que “[...] o sujeito fabrica, constrói alguma coisa. E a partir daí, não é possível, parece-me, não integrar imediatamente à função da transferência o termo ficção” (Lacan, 1992, p.176).

No termo ficção fica implícito que a função transferenciada:

“[...] não é para a pessoa a quem se dirige, na medida em que se sabe disso. Mas não porque seja o contrário, ou seja, que é na medida em que não se o sabe que se deve crer que a pessoa a quem se dirige é por isso volatizada subitamente, desvanecida. Tudo o que sabemos sobre o inconsciente, desde o início a partir do sonho, nos indica que existem fenômenos psíquicos que se produzem, se desenvolvem, se constroem para serem ouvidos, portanto, justamente para este Outro que está ali, mesmo que não o saiba. Mesmo que não se saiba que eles estão ali para serem ouvidos, eles estão ali para serem ouvidos, e para serem ouvidos por um Outro.” (Lacan, 1992, p. 177)

Percebe-se que ao falar em transferência não é possível, em nível de consciente, optar pelo que se transfere ou não. Quanto a esta afirmação, Lacan (1992, p. 177) registra que lhe parece “[...] impossível eliminar do fenômeno da transferência o fato de que ela se manifesta na relação com alguém a quem se fala. Este fato é constitutivo”. Conforme Quinet

“O inconsciente se atualiza na transferência. O desenrolar das cadeias significantes que constitui a livre associação de idéias se efetua na transferência com o analista, na medida em que o sujeito dirige a sua fala – ou, em termos lacanianos, sua cadeia significante – para o analista que se situa para ele no lugar do Outro. Não custa lembrar que o Outro é um lugar, pois o Outro não é ninguém, sendo o lugar equivalente ao lugar psíquico onde se passa o sonho, que Freud chama, a partir de Fechner, de a outra cena. O grande Outro como



lugar é o lugar do código para o sujeito, onde encontra o tesouro dos significantes, elementos da linguagem [...]” (2003, p. 44-45).

O autor citado acima referencia uma atualização do inconsciente que só é possível na transferência, uma vez que tal fenômeno pressupõe a existência de duas pessoas que se colocam em lugares distintos para que isso ocorra conforme discutido anteriormente. Utilizam-se aqui as palavras do autor para sublinhar que o analisado dirige suas palavras a um Outro que não é ninguém senão um lugar psíquico.

Diante destas contribuições pode-se analogamente refletir o fenômeno da transferência na relação professor aluno, que não foi desta forma contemplada em tratado escrito por Freud, mas que a partir da descoberta freudiana tem-se a possibilidade de reler tais questões enfocando para o campo educacional. Delimita-se aqui a relação transferencial da qual se quer falar, uma relação que envolve professor e aluno, que “[...] se produz quando o desejo de saber do aluno se aferra a um elemento particular, que é a pessoa do professor”(Kupfer, 2005, p. 91), tendo sempre em vista que a transferência é de sentidos, de representações que dizem de algo inconsciente.

A Estrutura e o Funcionamento das Instituições de Ensino Superior: Implicações no Processo Transferencial

A prática pedagógica do Ensino Superior está calcada em uma estrutura específica orientada e fiscalizada pela Secretaria de Educação Superior (SEsu). Os parâmetros considerados pelo SEsu estão documentados conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

O instrumento teórico-metodológico que define as políticas para organização administrativa e pedagógica das instituições de ensino é o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), que é o norteador das ações voltadas para a consecução da missão institucional e seus objetivos. Para além de ser um documento que atende exigências legais é considerado um elemento organizador do trabalho acadêmico-administrativo. No PPI encontram-se as finalidades, eixos norteadores que constituem elementos de caráter político e filosófico que definem as condições de homem e de sociedade almejados e estabelecem o conjunto de valores que a instituição assume. Neste documento também estão registradas as intenções futuras almejadas a partir dos valores institucionais.

Outro instrumento estrutural do Ensino Superior é o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) que é construído de forma articulada com o PPI. Para Masetto

“O PDI, além de definir os objetivos de uma instituição e princípios educacionais orientadores de suas atividades, deverá demonstrar que possui os meios e recursos necessários tanto para cumprir as atuais metas, em um cronograma estipulado, como prever possível desdobramento de suas atividades, os meios e recursos necessários”. (2003, p. 60)

O referido documento é instrumento de gestão, sua elaboração deve ser de caráter coletivo e deve ser organizado sob a forma de planejamento flexível pautado em objetivos e metas para um período determinado. A partir do Decreto nº 5.773 de 09 de maio de 2006 têm-se os eixos temáticos essenciais do PDI que consta de dez elementos principais que precisam ser documentados.

Observa-se que o PDI é uma síntese da organização, estrutura e funcionamento geral da instituição, contemplando os diversos segmentos da comunidade acadêmica. Tendo em vista os documentos PPI e PDI elabora-se o Projeto Pedagógico de Curso (PPC), no qual cada curso superior define sua identidade formativa nos âmbitos humano e profissional, concepções e orientações pedagógicas, matriz curricular e estrutura acadêmica e seu funcionamento.

O Projeto Pedagógico do Curso dispõe também sobre as instalações físicas contemplando o espaço físico para o curso, acesso a internet, biblioteca, laboratórios, instalações para pessoas com deficiência e recursos audiovisuais. Em anexos ficam os regulamentos de estágio, Trabalho de Conclusão de Curso e Plano de carreira.

Existem documentos que legitimam a existência da avaliação nacional da Educação Superior. A Constituição Federal de 88 em seu artigo 209 considera que “o ensino é livre à iniciativa privada” mediante “avaliação de qualidade pelo poder público”, a partir desta lei maior foram definidas outras leis e decretos que regulamentam a avaliação do Ensino Superior (lei 9.131/1995 – CNE; LDB 9.394/1996 – Artigo 9, incisos IX e XI; lei 10.172/2001 – artigo 4; lei 10.861/2004- SINAES, entre outras). A partir de um contexto universitário permeado por constantes avaliações a instituição precisa funcionar e acordo com todos os quesitos estabelecidos legalmente pela Secretaria de Educação Superior, o que provoca um movimento de grande compromisso e responsabilidade por parte dos diversos segmentos da comunidade acadêmica.



Tendo em vista as questões estruturais do Ensino Superior constadas no PPI, PDI e PPC é que são organizadas as disciplinas oferecidas nos cursos, para “dar conta” de uma disciplina torna-se imprescindível a organização de um plano de ensino e este, por sua vez, norteará o plano de aula que será dirigido pelo professor, sujeito do processo.

Ao professor universitário cabe colocar em prática o Projeto Pedagógico Institucional, que se legitima no fazer pedagógico e teoricamente pensado para formar o sujeito definido no perfil inicial. Ao pensar a aula universitária o professor depara-se com competências pedagógicas que necessitam ser por ele apropriadas para dar conta de sua função docente dentro de um contexto acadêmico previamente definido pelo projeto pedagógico.

A aula universitária é o espaço do professor, que entra em cena com sua subjetividade e sua identidade profissional, é ali que ele pode orientar e dirigir ações para a construção do conhecimento, porém, ele não pode agir de forma independente, há diretrizes institucionais que definem o perfil do egresso, os objetivos da instituição e de um determinado curso bem como as habilidades e competências a serem desenvolvidas com os alunos neste espaço de aprendizagem. Há paradoxos que emergem da estrutura e do funcionamento das instituições de Ensino Superior, em relação à posição, ao estilo de docência do professor.

Conforme Morosini; Cabrera e Felicetti (2012), as habilidades referem-se ao que é necessário desenvolver, são as etapas definidas que o aluno precisa percorrer para construir o conhecimento sobre algo e, o que se constrói chamar-se-á de competência. Ao organizar o programa de uma disciplina o professor precisa ter clareza das habilidades e competências que precisam ser contempladas na ocasião, o plano de ensino da disciplina precisa estar articulado com projeto pedagógico do curso, uma vez que este documento é referência para todas as ações pedagógicas previstas para o curso.

Ao tomar conhecimento do plano de ensino a comunidade acadêmica poderá interpretar quem é o professor que ministra a disciplina, a que veio, o que sabe da área, qual seu compromisso com os acadêmicos e qual sua relação com a disciplina. A organização do plano de ensino diz de quem é o professor, por isso, se dá grande valor a sua estrutura, este plano também pode ser o documento que segue o aluno, e o dirige a uma posição. Desta forma, o plano de ensino também é um documento que apresenta formalmente a instituição, o curso, a disciplina e, conseqüentemente, o



professor universitário. Instaura-se um primeiro traço identificatório no processo de ensino aprendizagem.

A partir do plano de ensino o professor planejara suas aulas. É na aula universitária que o professor irá fazer o que “sabe”, o que pesquisa, e irá se posicionar quanto às concepções, entre elas as de sociedade, de homem, de educação, de escola, de aluno e de sua própria posição docente. O professor ocupa na aula universitária o lugar do “saber”, ao ser contratado pela instituição para “dar conta” de uma ou mais disciplinas ele é convocado a ensinar seus alunos. E é deste lugar que fala o professor na aula universitária.

Nesse sentido a subjetividade, ou seja, as questões do sujeito docente estão presentes na cena pedagógica, na relação que é tecida no espaço acadêmico. Essa cena pedagógica é dirigida pela posição do educador, pelas suas escolhas, pelos seus investimentos (formação continuada) e pelo seu desejo de aprender e em consequência “transmitir” saberes, produzir marcas simbólicas que vão além da informação, do conhecimento concreto.

Sabe-se que as discussões sobre ensino e aprendizagem vêm sendo ampliadas ao longo da história da humanidade, porém, o lugar do professor como “o que sabe” ainda ganha grande espaço no imaginário profissional e social. Estas construções do imaginário estão presentes na aula universitária e convocam o professor a “dar conta” de um currículo, ou seria de currículos? Mas isso não seria “impossível”?

Masetto (2003) aponta para diversas compreensões a respeito de currículo. A primeira idéia que apresenta esta “[...] mais ligada ao conceito etimológico e significa tudo aquilo que precisa ser ensinado ou aprendido segundo uma ordem de progressão determinada num ciclo de estudos” (p. 65) nesta concepção o currículo tem uma ordem determinada, que muitas vezes subverte a lógica do desejo do professor, que é inconsciente. Nesse sentido, muitos saberes construídos perpassam o investimento do professor nos alunos, nem sempre calcada e amparada pela determinação legal, formal do currículo.

“Há um segundo conceito de currículo: o chamado ‘currículo oculto’. É aquele que o professor faz acontecer em sala de aula; nem sempre está de acordo com o prescrito, com o formal, com o que está documentado na secretaria ou departamento. Mas são os conhecimentos atuais e emergentes que surgem, habilidades que os alunos desenvolvem conosco na sala de aula, valores que



são discutidos e não estão nos nossos currículos colocados explicitamente [...]”
(Masetto, 2003, p.66).

Esses pontos de aprendizagem podem surgir conforme vai avançando a aula universitária e exigem ser discutidos independentemente de estarem ou não expressos no currículo, essas questões emergem dos sujeitos envolvidos no processo ensino/aprendizagem e necessitam ser considerados. Ignorar esses aspectos seria ignorar a relação que ampara e sustenta as aprendizagens adultas.

O terceiro conceito apontado pelo referido autor é o de currículo como “[...] um conjunto de conhecimentos, saberes, competências, habilidades, experiências, vivências e valores que os alunos precisam adquirir e desenvolver, de maneira integrada e explícita, mediante práticas e atividades de ensino e situações de aprendizagem” (Masetto, 2003, p. 67).

Entende-se que o ultimo conceito citado sobre currículo é mais abrangente, contempla o currículo prescrito, o emergente, porém, dá uma ênfase maior as relações que se estabelecem no processo nesse processo. O professor, tendo conhecimento sobre a abrangência e complexidade que se apresenta na forma de currículo, organiza sua aula e esta, por sua vez, precisará considerar as dimensões curriculares já apresentadas, o que vêm sugerir um planejamento flexível e adaptável a novas situações.

Diante desta discussão, percebe-se que ao professor não basta somente seguir orientações curriculares, ele precisa relacionar sua prática com a proposta institucional, estar atento a realidade de seus alunos, conduzir situações pedagógicas num contexto relacional, ser pesquisador, compreender sua função docente e seu lugar institucional. Sustentar-se nessa dialética entre o saber determinante (institucional) e o saber imaginário (subjetivo).

Professor e aluno universitário se encontram em um espaço de aprendizagens ocupando lugares distintos. O professor além de ocupar o lugar do suposto saber está na Educação Superior para dar conta de objetivos institucionais e curriculares, porém, o professor é um dos segmentos da academia que entra na relação transferencial com o aluno.

De acordo com Bezerra e Rinaldi (2009) Freud demonstrou que a transferência também ocorre nas instituições, ou seja, para além da relação professor e aluno, esta a relação do aluno com a instituição como um todo, conforme as definições do PDI a



comunidade acadêmica encontra-se inter-relacionada, o que sugere refletir também sobre a transferência institucional ao discutir a transferência e a ação educativa no Ensino Superior, tendo em vista que esta ocorrência se dá num espaço institucional que deve ser considerado como um todo.

A relação professor e aluno é permeada por exigências, objetivos e missão institucional, o que muitas vezes coloca o professor frente a obrigações que independem da relação com o aluno. São diversas as questões que sobrecarregam o professor universitário em sua função docente, há um desejo institucional inscrito sobre si, sua função docente é diretamente relacionada com a autoridade científica, é com estas entre outras inscrições que o professor se coloca numa dimensão relacional para lidar com o manejo das transferências.

Professor e aluno precisam de acompanhamento quando surgem questões que necessitam de mediação para serem conduzidas. Neste sentido, o ensino Superior conta com espaços, Núcleos de Apoio ao Discente e ao Docente, espaços de atendimento psicopedagógico instituídos no ambiente acadêmico para apoiar aluno e professor na complexa dimensão de relações que estão mergulhados no ambiente acadêmico. Estes espaços legitimam a demanda de ler e interpretar o que perpassa a relação professor/aluno e as aprendizagens no âmbito acadêmico. Ensinar e aprender são tarefas caras, complexas que exigem espaços dialógicos, os sujeitos envolvidos nesses processos possam falar nomear suas angústias, temores, questionamentos...

A Demanda por Espaços de Fala na IES

Por muito tempo o diálogo esteve ausente das relações estabelecidas em processos de aprendizagem. A fala era do professor e a escuta do aluno, logo tinha-se uma concepção de que o conhecimento quem possuía era o que professava e, para o aluno restava ser mero receptor do que se entendia como verdade. Nosso pedagogo brasileiro Paulo Freire já fazia referência à esse modelo de pedagogia como “educação bancária”, na qual o professor depositava seu *suposto saber* e retirava um *extrato* do que havia sido compreendido nas avaliações.

Nos dias atuais, um modelo de “educação bancária” já não se sustenta mais, recebe-se nas salas de aula diferentes demandas de aprendizagem. A marca do ato educativo requer o diálogo. Ensinar e aprender também diz do estabelecimento de relações entre sujeitos que partilham a palavra. Ao mencionar sujeitos pressupõe-se



mais de uma pessoa constituída enquanto sujeito, ou seja, vista como ativa no processo ensino/aprendizagem.

Para que professor e aluno sejam considerados sujeitos do diálogo ambos precisam conseguir escutar, uma vez que, sem a escuta o diálogo não se efetiva. Dialogar pressupõe a existência de saberes, entende-se aqui que o mestre circula por saberes científicos, o que o coloca no lugar de mestre. O aluno possui um saber distinto do mestre, fato que o coloca na posição de aluno. Ambos saberes são importantes, não é possível comparar os diferentes saberes presentes nessa relação.

A existência de saberes que não são absolutos levam os sujeitos envolvidos pelo diálogo a perceberem sua incompletude, o que abre caminho para novas aprendizagens, é a partir daí que surge a percepção de que não se sabe tudo. A fala do outro (aluno) pode servir de espelho para que o professor consiga (re)ver e (re)pensar sua prática. É sempre o outro que pode nos ajudar a olhar para nós mesmos. Essa é a grande sacada da presença da palavra, nos vemos a partir do que o outro fala ou vê. Já dizia Freud que *é o outro que me diz quem sou*. A fala também é um instrumento de poder, pois é a partir da linguagem, da comunicação, que se conquistam os objetivos das grandes mobilizações. *A Psicologia das massas e análise do eu* já nos ajudava a pensar sobre isso.

Na comunicação, a palavra pode ter uma dupla função: a de unir ou de separar as pessoas, ela revela tanto união quanto ruptura de tecidos numa relação dialógica. O sujeito constitui-se num sistema de linguagem, no qual impera uma ilusão de que a comunicação sempre existe, porém, raramente se reflete sobre os restos, sobre os ruídos que ficam, ela nunca é perfeita. O emissor atribui uma intenção a suas palavras que quase nunca é correspondida pelo receptor, existem falhas permeando a comunicação. A palavra geralmente não diz tudo o que se quer dizer, ficam então as inferências no que se consegue (ou não) falar.

O fazer educativo pode ser entendido como um fazer de palavras. A ética profissional do professor pode servir para ajudá-lo na compreensão de que a palavra une e separa, sendo entendida de uma forma por uns e de outra por outros, o que não deve ser surpresa para o professor, uma vez que, se sua palavra fosse *una*, completa bastaria falar uma vez que todos compreenderiam da mesma forma a ideia proposta. No entanto isso não ocorre. O professor planeja a aula, estuda o que quer falar e como explicar. Porém, na dimensão do diálogo, algo geralmente lhe escapa e isso

pode ser justamente o que enriquece uma discussão: estar um busca da palavra que falta, que desliza, que cai.

Usando a palavra, o ser humano consegue entender, fazer-se entender, criar confusões, conflitos... Por isso, pontua-se como tarefa imprescindível, pensar com responsabilidade o uso da palavra, pois, uma vez proferida ela nunca mais se apaga. Reafirma-se então, a ética necessária para o uso das palavras, tanto para o aluno quanto para o professor pois falar, dialogar concerne ao ato educativo e torna possível a transmissão na transferência.

A Transferência e a Ação Educativa: Relação Professor/Aluno no Ensino Superior

Ao falar em transferência na ação educativa, entende-se que transferir é atribuir um sentido especial a uma figura determinada pelo desejo, neste caso, toma-se como objeto ou figura o professor. Discorrer sobre o tema “[...] a transferência e a ação educativa no ensino superior” evidencia uma relação entre psicanálise e educação. Kaufmann (1996, p.627) em poucas palavras justifica a existência desta relação registrando que “[...] a psicanálise é para a educação o que a neurose é para a normalidade: uma necessidade”, ou seja, é inútil tentar separar categoricamente a neurose e a normalidade, assim como não é possível que a educação proteja o sujeito de uma ação terapêutica futura, uma vez que esta se situa na continuidade do trabalho educacional, como uma pós-educação. Constatações presentes nos registros de Freud são provocadores de pesquisas e discussões acerca da relação entre psicanálise e educação, neste caso, a pesquisa dentro desta relação detém-se especificamente na relação transferencial entre o professor e o estudante.

Sabe-se, a partir desta pesquisa, que a transferência é um fenômeno frequente e que pode acontecer praticamente com todos os sujeitos, esta ideia tem sua origem em Freud e, ganha espaço nas pesquisas e obras de diversos autores na contemporaneidade. Diversos autores apresentam o referido conceito transposto para a educação, como é o caso de Leny Mrech, que registra a relação entre transferência e saber.

Conforme Mrech (2002, p. 61), “[...] transferência quando ocorre o recalçamento de um desejo no passado que emerge para ser atualizado no presente”, porém, trata-se de um mal entendido reduzir o fenômeno transferencial ao “[...] aqui e agora [...]” (p. 63), uma vez que não se trata “[...] apenas de uma relação estabelecida, no momento



presente, com o parceiro; isto é, no caso com o professor” (p. 63). Esta autora considera que a transferência estabelece algo muito maior, da ordem da criação. O que se cria é uma peça inteira, com cenário, roteiro, personagens, ‘algo’ que a transferência tece, é a própria realidade psíquica do sujeito, ou seja, a sua estrutura de funcionamento, a sua modalidade de gozo. Ou seja, o comportamento do aluno nesta relação (transferencial) não é de um “robô arcaico” que realiza meras repetições mecânicas de ações ou atitudes. Para ele o que se constrói na transferência é da ordem de uma existência real, daquilo que ele concebe como sendo a “sua” realidade, a “sua” verdade.

Para a última autora, existe um circuito transferencial que se inicia na família tanto do aluno quanto do professor no qual todas as vivências com a família passam a ter uma existência real e, esses sujeitos são tecidos também através da linguagem e da fala. Desta forma professor e aluno quando se “encontram” não estão isentos do processo transferencial pelo fato de ambos possuírem conteúdo prévio de estabelecimento de relações (Mrech, 2002).

Para aclarar o entendimento sobre este “encontro” entre professor e aluno, Kupfer (2005, p. 91) escreve que “[...] tanto o analista como o professor tornam-se depositários de algo que pertence ao analisado ou ao aluno” essa carga delegada ao professor justifica a transferência de poder que nele é empregada, uma vez que ele toma “posse” do que nele é depositado. Esse professor está investido pelo desejo do aluno, o que o coloca em um lugar que o próprio mestre desconhece e ele, ao falar com este aluno, inconscientemente, não falará no lugar da pessoa do professor, uma vez que este funciona como simples suporte esvaziado de seu sentido próprio enquanto pessoa. Freud ainda pontua que

“...um professor pode ser ouvido quando está investido por seu aluno de uma importância especial. Graças a essa importância, o mestre passa a ter em mãos um poder de influência sobre o aluno. Essa é, naturalmente, uma ideia bastante conhecida, assim como também é conhecida a fonte atribuída por Freud a esse poder de influência. ‘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’.” (Kupfer, 2005, p. 85)

Percebe-se que o teor apresentado por Freud na situação pontuada entre professor e aluno não é o conteúdo em si, mas sim as relações afetivas que se dão entre estes, relação afetiva primitivamente dirigida ao pai. Este campo de relações que se estabelece entre professor e aluno constitui as condições para o aprender, a esse campo a psicanálise denomina de transferência.

Tomar o lugar reservado ao professor pela transferência é uma tarefa um tanto incômoda, sendo que neste lugar sua presença enquanto pessoa é “esvaziada” dando lugar a Outro desconhecido pelo próprio mestre. Embora o professor esteja investido de poder neste lugar que ocupa, ele não pode tomar o controle da situação por inteiro. Saber trabalhar com o poder parece ser outro desafio posto ao professor, pois, uma vez que ele impõe o seu desejo sobre o aluno, desconsidera este enquanto sujeito pensante e desejante.

Kupfer (2005, p. 94) pontua que “o professor é também um sujeito marcado por seu próprio desejo inconsciente. Aliás, é exatamente esse desejo que o impulsiona para a função de mestre. Por isso, o jogo todo é muito complicado. Só o desejo do professor justifica que ele esteja ali. Mas, estando ali, ele precisa renunciar a esse desejo”.

A ação educativa é permeada por inacabados processos de formação. Quando o aluno está movido pelo desejo de saber ele investe na figura do professor supondo nele a posse do saber. O professor precisa sustentar esta posição em que é colocado e, por não saber deste lugar subjetivo que o aluno lhe coloca é que se encontra a explicação de que é o desejo inconsciente que determina este lugar. Tem-se então a constatação de que não existe conhecimento sobre o desejo que move o desejo de saber.

Elisabete A. Monteiro (1999, p. 175) escreve que “[...] em linhas gerais, podemos dizer que o aluno supõe no professor o saber sobre seu desejo e, dessa forma, espera dele o reconhecimento, em última instância, o amor”. Porém, a maneira de como se realiza esse desejo é desconhecida pelo professor e, não é sua função saber sobre isso. Eis aí então a impossibilidade de uma relação professor-aluno realizável como o que é idealizado, aliás, o ideal já está no seu lugar, uma vez estando em nível de ideal, suspende-se a ocorrência de equívocos que pretendem trazer para a realidade o



que já está posto neste lugar. “O que parecia ser para a pedagogia um ‘encontro educativo’, está marcada por um ‘desencontro’ estrutural, uma impossibilidade inerente às relações” (Monteiro, 1999, p. 175).

Sabe-se que no fenômeno discutido, o aluno outorga ao professor uma autoridade, porém, essa autoridade conferida ao professor precisa ser recebida de uma forma que o professor não se coloque numa posição de que “tudo sabe”, pois,

“... se o professor se coloca na posição de que tudo sabe, não resta ao aluno desejo algum. Resta-lhe apenas submeter-se a figura do mestre. Dessa maneira, a posição que o professor deve ocupar não é exatamente aquela em que o aluno lhe coloca, melhor dizendo, para que o aluno se constitua enquanto sujeito pensante, o professor deve reconhecer-se castrado, isto é, um ser em falta. Ao mesmo tempo, não deve deixar sua posição de representante do conhecimento, caso contrário, o aluno não pode supor-lhe o saber, não se estabelece, portanto, o dispositivo da ação educativa.” (Monteiro, 1999, p. 176)

Tal afirmação propõe pensar que nessa relação de (des) encontro nem professor e, nem aluno tem total domínio sobre as regras e as ocorrências que se dão nesta relação. Por isso “dar conta” é da ordem do impossível, pois desconsidera o imprevisto, o inacabado, o inusitado da relação de aprendizagens, tecidas por sujeitos que desejam.

A partir desta discussão busca-se contribuir para uma reflexão sobre a impossibilidade do controle da situação educativa, sobre a relevância do reconhecimento da relação transferencial com o aluno e a responsabilidade que o educador assume ao se colocar nesta posição. Também torna-se possível perceber que professor e aluno precisam ser considerados enquanto sujeitos no processo de aprendizagem e, isso diz do professor compreender e reconhecer o fenômeno da transferência para que possa enfim saber sobre o lugar “não sabido” que ocupa em tal processo.

Considerações Finais

Com base nas ideias apresentadas torna-se possível refletir que transferir, em psicanálise, é atribuir um sentido especial a uma figura determinada pelo desejo, neste caso, tomou-se como objeto ou figura o professor e, que embora o fenômeno da transferência na relação professor e aluno não tivesse se constituído como objeto de

investigação registrado por Freud, a descoberta freudiana sobre o fenômeno da transferência trouxe contribuições ao campo educacional. Pensar que a transferência é de sentidos, de representações que dizem de algo inconsciente, auxilia o professor a perceber que existem falas que lhe são dirigidas para o que seu lugar representa e não pelo que ele é em realidade. A compreensão acerca deste fenômeno por parte do professor pode colaborar na estruturação da relação que constrói com seus alunos, pois, a partir deste entendimento há possibilidade de encaminhar o que lhe é falado/dirigido para outra ordem que não a do pessoal.

Ao conhecer a estrutura e funcionamento pedagógico do Ensino Superior, bem como as competências exigidas do professor universitário torna-se possível refletir sobre os diversos elementos que fazem parte do conjunto de inscrições postas ao professor que antecedem sua entrada na sala de aula e influência direta existente na relação transferencial que irá estabelecer com seu aluno/acadêmico. Entende-se que o professor não está neutro nesta relação, mas sim investido do discurso institucional vigente, o que o coloca mais implicado com o que surge dessa relação.

A discussão apresentada nesta pesquisa contribuiu para a reflexão sobre a impossibilidade do controle da situação educativa, sobre a relevância do reconhecimento da relação transferencial com o aluno e a responsabilidade que o educador assume ao se colocar nesta posição de “não saber tudo”. A partir desta discussão também foi possível perceber que professor e aluno precisam ser considerados enquanto sujeitos no processo de aprendizagem. Compreender e reconhecer o fenômeno da transferência possibilita conhecer um pouco sobre o lugar “não sabido” que o professor ocupa em tal processo. Entendeu-se também que a imposição do desejo do professor ofusca a visibilidade do sujeito, e que o professor só desempenha a função de educador em virtude de seu desejo, porém, ao assumir “um lugar”, uma posição nesta relação professor/aluno precisa renunciá-lo, o que é uma tarefa de sofrimento, principalmente ao se tratar de sujeitos adultos.

Pensar uma prática docente no Ensino Superior requer além de um olhar sobre a estrutura e organização pedagógica deste sistema de ensino, compreender questões subjetivas do professor, do aluno e da relação desses sujeitos com a instituição. Ao considerar o tripé: desejo do professor, desejo do aluno e desejo institucional, torna-se possível perceber que se coloca em jogo uma complexa trama relacional, uma vez que ao serem tomados como partes constituintes do processo



educativo apresentam-se nesta relação por inteiro, com desejos muitas vezes dicotômicos.

O tema da transferência é inesgotável, assim como o discurso e a interpretação não possuem uma última palavra, podendo ficar com a marca do não realizável, de um resto a ser realizado, mantendo a chama do desejo acesa, ainda que nunca absolutamente interminável. Essa chama interminável movida pelo desejo é o que sustenta a ação docente e posiciona o educador na sua relação com o aluno, o investindo para aprender. O educador tem o “saber” e precisa desejar que seu aluno o apreenda, o supere, aprenda para além dele. A relação de aprendizagem é uma relação inacabável, indeterminada.

Referências

- Bezerra, D. S & Rinaldi, D. L. (2009). A transferência como articuladora entre a clínica e a política nos serviços de atenção psicossocial. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, 12(2), 342-355.
- Brasil, Decreto nº 5.773 de 09 de maio de 2006. *Instruções Para Elaboração De Plano De Desenvolvimento Institucional*. Recuperado de: <http://www2.mec.gov.br/sapiens/pdi.html>.
- Brasil (1988). *Constituição*. Brasília: Senado Federal,
- Kaufmann, P. (1996). *Dicionário Enciclopédico de psicanálise: o legado de Freud e Lacan*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Kupfer, M. C. (2005). *Freud e a educação: O mestre do impossível*. São Paulo: Editora Scipione.
- Kupfer, M. C. M. (2001). *Educação para o futuro: psicanálise e educação*. São Paulo: Escuta.
- Lacan, J. (1992). *O seminário, livro 8: a transferência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Masetto, M.T. (2003). *Competência Pedagógica do Professor Universitário*. São Paulo: Summus.
- Monteiro, E.A. (1999). A transferência e a ação educativa. In: *A psicanálise e os impasses da educação* (p.171-189). São Paulo: Lugar de Vida/LEPSI.
- Morosini, M. C., Cabrera, A. F. & Felicetti, V. L. (s.d.). *Competências do pedagogo: uma perspectiva docente*. Recuperado de: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/ojs/index.php/faced/article/viewFile/7716/6362>.



- Mrech, L. (2002). *Psicanálise e educação: novos operadores de leitura*. São Paulo: Pioneira.
- Pereira, M. R. (2003). *O avesso do modelo: bons professores e a psicanálise*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Quinet, A. (2003). *A descoberta do Inconsciente: do desejo ao sintoma*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Santaella, L. (1999). *The Three Peirce's Categories and the Three Lacan's Registers*. São Paulo: Psicologia USP.
- Santos, J. M. S. (2009). *A transferência no processo pedagógico: quando fenômenos subjetivos interferem na relação de ensino-aprendizagem*. Belo Horizonte: MG.