

Artigo

O que se transmite no processo de ensino educacional? Interloquções entre a psicanálise e a educação no ensino superior¹

Bárbara Thomes Vargas; Igor Brum Leitão; Karlos Pedro Calvi Gussão

Resumo. Este estudo se insere em um grande eixo que busca descrever as condições subjetivas fundamentais para que haja qualquer educação. Por meio da psicanálise, tomou-se os conceitos de ensino e transmissão como operadores para compreender questões subjacentes aos processos de educar. Para tanto, realizou-se grupos focais com professores e alunos do ensino superior. Analisou-se os dados por meio da Análise de Similitude, possibilitada pelo IRaMuTeQ. Mostra-se que a transmissão, no contexto educacional, é marcada por encontros evanescentes e imprevisíveis entre alunos e professores, sujeitos em trânsito. Cabe a cada sujeito encontrar o modo mais singular de fazer algo com os saberes transmitidos, reescrevendo-os em letra própria e constituírem seu estilo.

Palavras chave: ensino; transmissão; psicanálise; educação; professor; aluno.

¿Qué se transmite en el proceso de enseñanza pedagógica? Interlocuciones entre psicoanálisis y educación en la educación superior

Resumen. Este estudio es parte de un eje mayor que busca describir las condiciones subjetivas fundamentales para cualquier educación. A través del psicoanálisis, los conceptos de enseñanza y transmisión se tomaron como operadores para comprender las cuestiones subyacentes a los procesos de educar. Se realizaron grupos focales con docentes y estudiantes de educación superior. Los datos se analizaron mediante el análisis de similitud, hecho posible por IRaMuTeQ. Se muestra que la transmisión, en el contexto educativo, está marcada por encuentros evanescentes e impredecibles entre alumnos y docentes, sujetos en tránsito. Depende de cada sujeto encontrar la

¹ Este trabalho contou com fomento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Espírito Santo (FAPES) na forma de bolsa de iniciação científica concedida a primeira autora, orientada pelo segundo autor. O terceiro autor participou como aluno voluntário de iniciação científica.

* Graduanda em psicologia e aluna bolsista de iniciação científica pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Espírito Santo (FAPES). Faculdade Multivix, São Mateus, ES, Brasil. E-mail: barbarathomes@gmail.com

** Psicólogo e psicanalista. Doutorando em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo (PPGP/UFES). Bolsista pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Espírito Santo (FAPES), Vitória, ES, Brasil. E-mail: leitao.igor@hotmail.com

*** Graduando em psicologia e aluno voluntário de iniciação científica. Faculdade Multivix, São Mateus, ES, Brasil. E-mail: karlospcgussao@gmail.com

forma más singular de hacer algo con los conocimientos transmitidos, reescribiéndolo en su propia letra y constituyendo su estilo.

Palabras clave: enseñando; transmisión; psicoanálisis; educación; profesor; alumno.

What is transmitted in the educational teaching process? Interlocutions between psychoanalysis and education in university education

Abstract. This study is part of a major axis that seeks to describe the fundamental subjective conditions for any education. Through psychoanalysis, the concepts of teaching and transmission were taken as operators to understand issues underlying the processes of educating. Focus groups were held with higher education teachers and students. The data was analyzed using the Similitude Analysis, made possible by IRaMuTeQ. It is shown that transmission, in the educational context, is marked by evanescent and unpredictable encounters between students and teachers, subjects in transit. It is up to each subject to find the most unique way of doing something with the knowledge transmitted, rewriting them in their own letter and constituting their style.

Keywords: teaching; transmission; psychoanalysis; education; teacher; student.

Qu'est-ce qui se transmet dans le processus d'enseignement pédagogique? Interlocutions entre la psychanalyse et l'éducation dans enseignement universitaire

Résumé. Cette étude s'inscrit dans un axe majeur qui cherche à décrire les conditions subjectives fondamentales de toute éducation. A travers la psychanalyse, les concepts d'enseignement et de transmission ont été pris comme opérateurs pour comprendre les enjeux sous-jacents aux processus éducatifs. Des groupes de discussion ont été organisés avec des enseignants et des étudiants de l'enseignement supérieur. Les données ont été analysées à l'aide de l'analyse de similitude, rendue possible par l'IRaMuTeQ. On montre que la transmission, dans le contexte éducatif, est marquée par des rencontres évanescences et imprévisibles entre élèves et enseignants, sujets en transit. Il appartient à chaque sujet de trouver la manière la plus unique de faire quelque chose avec les connaissances transmises, de les réécrire dans sa propre lettre et de constituer son style.

Mots-clés: enseignement; transmission; psychanalyse; éducation; prof; élève.

O início da relação entre a Psicanálise e a Educação foi marcado pelo interesse de desenvolvimento de uma pedagogia psicanalítica, uma vez que havia certa leitura de que o educar configurava tanto meio para impor exigências ao comportamento da libido, especialmente via repressão, quanto para promover vias à sublimação (Filloux, 1997; Freud, 2020 [1908]; Ribeiro, 2014). Este último aspecto, conceder vias à sublimação, apenas seria possível caso o educador fosse psicanaliticamente orientado, dotado de conhecimento teórico acerca do desenvolvimento psicosexual infanto-juvenil e assumisse como base de sua prática a profilaxia das neuroses.

Nessa perspectiva, produziram-se, durante certo tempo, leituras de que tanto a educação quanto o trabalho da análise eram complementares e de caráter profilático, cabendo à psicanálise corrigir o que falhou pela educação (Ribeiro, 2006). Residia, aí, uma proposta equivocada de tomar a psicanálise como ferramenta de ajustamento (Abrão, 2006). Contudo, o próprio Freud (2006a [1925]) rechaça tal relação de complementariedade, indicando que o trabalho educativo é de outra ordem, não devendo ser substituído ou comparado à intervenção psicanalítica.

Posteriormente, a psicanálise passou a ter interesse pelos discursos, particularmente pelo da Educação. Iniciou-se a proposta de analisar o campo pedagógico como um fenômeno histórico,

social e cultural, havendo a ressalva de seus achados não configurarem novo discurso pedagógico (fórmulas educativas), mas proverem meios pelos quais os atores envolvidos pudessem acessar diferentes realidades educativas (Filloux, 1997). Nessa perspectiva, tem sido consenso, na literatura psicanalítica contemporânea, o entendimento de que a *práxis* e a pesquisa em pedagogia objetiva identificar variáveis necessárias para a construção de um ideal educativo, enquanto a psicanálise buscaria descrever as variáveis subjacentes (psicodinâmicas) fundamentais para que ocorra qualquer educação (Milot, 1987; Voltolini, 2011).

Em revisão de literatura sobre pesquisas acadêmicas em psicanálise e educação, Pereira e Silveira (2015) identificaram 13 grandes eixos temáticos que mais mobilizaram pesquisadores e psicanalistas brasileiros. São temas que vão desde o fracasso escolar, reflexões sobre a inclusão de crianças com deficiências nos espaços educacionais e psicopatologias que causam mais incômodo nos processos de educar, a relação professor-aluno, formação docente e mal-estar na docência.

Nesse contexto, a convergência entre psicanálise e educação continua a ocorrer de forma ambígua e controversa, uma vez que a psicanálise se insere no campo da educação a partir de uma torção no discurso pedagógico, consequência das diferenças teóricas e epistemológicas em torno da concepção de sujeito (Abrão, 2006; Kupfer, 2010; Voltolini, 2011). Todavia, a aproximação entre os campos tem produzido consequências fecundas para ambos. Enquanto as discussões e achados publicados a partir da psicanálise contribuem para que atores do campo educacional incluam na direção do ato educativo a ex-sistência do sujeito do inconsciente, o próprio campo da educação, ao ser tomado como um problema de pesquisa pela psicanálise, permite a ela arejar-se. Nesse sentido, além da psicanálise descompletar o discurso pedagógico, no sentido de mostrar que ele é não-todo, a educação também obriga a psicanálise a revisar e enriquecer sua própria metapsicologia, consequentemente, seu próprio dispositivo clínico e de formação.

Diante da pluralidade de pesquisas em psicanálise e educação, este estudo se insere em um eixo de pesquisas que tem como grande objetivo descrever as condições subjetivas fundamentais para que haja qualquer educação. Neste artigo, elegemos os conceitos de ensino e transmissão, os quais são demarcados de formas distintas em psicanálise, como operadores para compreender as questões subjetivas e subjacentes aos processos de educar.

A etimologia da palavra ensinar, do latim *insigno*, refere-se ao ato de dotar a um sujeito signos pré-definidos os quais lhe permitiria apreender outros novos, necessários para ingressar e partilhar da civilização. Aqui, ensinar é sinônimo de oferecer acesso ao saber sobre um enunciado que é caro aos pares. A transmissão, por sua vez, sugere a transferência de um segredo, daquilo que não é dito deliberadamente, que é apreendido via enunciação, e não via enunciado. Do latim, *transmittere* significa mandar de um lugar para o outro, de uma pessoa para outra, deixar passar além, comunicar por contágio, propagar. À guisa de ilustração, no campo médico, por exemplo, os mecanismos de transmissão são investigados a partir de marcadores bioquímicos. Experimentar níveis elevados de cortisol (hormônio do estresse) durante a gestação pode resultar em alterações epigenéticas que são transmitidas para o bebê (Davis & Sandman, 2010). Entretanto, diferentemente do campo médico, que abrange o sabido entre as gerações, a psicanálise busca investigar as vicissitudes da transmissão dos segredos, dos não-ditos, mas implícito nas relações.

Na compreensão psicanalítica, isso que é apreendido via transmissão permite ao sujeito produzir-se em torno de marcas simbólicas, fundamentais para lançar-se ao desejo e construir suporte para sua subjetividade. Claro está que, enquanto o ensino é correlato à conscientização

de um objeto claro e pré-definido, um enunciado, a transmissão é correlata ao encontro com uma posição subjetiva e a tenacidade do enunciado, isto é, a maneira pela qual uma pessoa é afetada por aquilo que profere.

Assim sendo, vale destacar que, enquanto o ensino se dá por meio de atos conscientes e racionais, a transmissão será ela mesma insígnia da sintaxe do inconsciente, que descentraliza a consciência do lugar de domínio sobre a experiência discursiva ao evidenciar que há sempre algo *a* mais sendo dito (transmitido) naquilo que é comunicado (ensinado). É justamente esse “*a* mais” que suscitará lugar para o sujeito se apoiar e se endereçar, produzindo suporte e causa para o desejo.

Isto implica dizer que o sujeito não cria seu discurso, mas é causado por ele, e existe apenas por causa do discurso e da linguagem. Só pode manifestar-se porque encontra na linguagem um substrato, um apoio, uma forma que o cria e permite seu advento. O sujeito precisa da palavra para existir e para dizer-se (Kupfer, 2010, p. 269).

Daí, conforme indicado, a psicanálise é situada no avesso do discurso pedagógico, justamente por adotar em sua epistemologia a concepção de um sujeito dividido, resultado de um intervalo, produto de uma hiância e que se localiza entre uma articulação significativa (Lacan, 1998a [1960]). É por meio dessa concepção de sujeito que se pode trabalhar a hipótese do inconsciente como sobredeterminante em relação à consciência. “O Ego não é o senhor da sua própria casa”, formalizou Freud (1996 [1917], p. 151) ao instituir um giro no discurso cartesiano. Nesta acepção, Freud não apenas sugeriu a existência de uma atitude inocente do Eu em relação à ignorância de alguns saberes, mas, principalmente, que ele mesmo, o Eu, atua ativamente numa atividade encobertadora. Para Kupfer (2010, p. 268), essa divisão do sujeito é resultado da própria instância recaladora que separa o Eu de seu inconsciente e “o leva a encobertar e a não querer saber”. É por essa divisão e, conseqüentemente, por suas vicissitudes, que podemos implicar o Eu a trabalhar em prol da posição de Sujeito.

Afirmado essa episteme acerca do sujeito, a psicanálise pôde propor uma nova definição a respeito do educar, inevitavelmente atravessada por sua noção clínico-teórica de subjetividade. Educar passa a ser visto, então, não apenas como dispositivo operativo de inclusão de um indivíduo na civilização, mas como meio de “transmitir marcas simbólicas que possibilitem ao indivíduo usufruir um lugar de enunciação no campo da palavra e da linguagem, e a partir do qual seja possível se lançar às empresas impossíveis do desejo” (Lajonquière, 2006, s.p). Assim sendo, educar vai muito mais além do que ensinar signos para um outro que ainda não compartilha desse universo, mas promover meios para que o sujeito possa ter seu desejo reconhecido no interior de um campo social partilhado.

Diante do exposto, este estudo objetivou descrever, à luz da teoria psicanalítica, as variáveis subjetivas e subjacentes aos processos de ensinar e educar a partir de um diálogo com professores e alunos do Ensino Superior. De forma mais específica, objetivou-se identificar as percepções dos participantes acerca das relações entre professores e alunos, assim como as percepções destes sobre as experiências de ensinar e transmitir. Ao tomar a transmissão como operador conceitual, buscou-se resolver a questão sobre o que se transmite no processo de ensino-educacional.

Destaca-se que não foi objetivo tomar os conceitos da psicanálise como dados empíricos e observáveis, mas de tematizar os dados colhidos de acordo com o aparelho conceitual da psicanálise (de base freudiana e lacaniana), que se mostra capaz de descrever, aprofundar e compreender os fenômenos humanos (Mezan, 2002). Dessa tematização, apostou-se que tanto a Psicanálise quanto o campo da Educação podem se beneficiar.

Método

Trata-se de uma pesquisa qualitativa-exploratória que utilizou o grupo focal como técnica de coleta de dados. O grupo focal tem como objetivo obter dados por intermédio de discussões espontâneas, nas quais os participantes expressam suas percepções, crenças, valores, atitudes, linguagens, hábitos, restrições e representações sociais sobre um determinado tema em comum, que faz parte de suas vidas. Por meio do grupo focal, é possível compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, bem como a dinâmica da interação entre os participantes, observando controvérsias e resoluções de problemas (Westphal, Bógus, & Faria, 1996).

Utilizou-se um roteiro semiestruturado que continha treze questões abertas, intimamente alinhadas com os objetivos gerais e específicos do estudo, conforme descrito na Figura 1. Vale destacar que este roteiro também foi pensado em função dos fundamentos da teoria psicanalítica, especialmente no que se refere ao conceito de transferência, cujas questões de número 4 a 7 objetivaram ensejar.

1. O que vocês entendem por professor?
2. O que vocês entendem por aluno?
3. Na experiência de vocês, como vocês descrevem as relações entre professores e alunos?
4. Quais lugares vocês imaginam ocupar para seus alunos? [somente para professores]
5. Quais lugares vocês imaginam ocupar para seus professores? [somente para alunos]
6. Quais lugares vocês imaginam que seus alunos ocupam para vocês? [somente para professores]
7. Quais lugares vocês imaginam que seus professores ocupam para vocês? [somente para alunos]
8. O que vocês entendem por ensinar?
9. O que vocês entendem por transmitir?
10. Vocês acreditam que transmitem algo de vocês aos alunos? Contem-nos o que vocês pensam sobre isso. [somente para professores]
11. Vocês acreditam que transmitem algo de vocês aos professores? Contem-nos o que vocês pensam sobre isso. [somente para alunos]
12. Vocês acreditam que os alunos transmitem algo deles a vocês? Contem-nos o que vocês pensam sobre isso. [somente para professores]
13. Vocês acreditam que os professores transmitem algo deles a vocês? Contem-nos o que vocês pensam sobre isso. [somente para alunos]

Figura 1. Roteiro de questões para aplicação do grupo focal com professores e alunos.

A amostra foi por conveniência. A busca por participantes foi viabilizada por meio de divulgações em três Instituições de Ensino Superior (IES) (duas privadas e uma pública) em um município de médio porte do estado do Espírito Santo. Estabeleceu-se o critério de inclusão “*lecionar no ensino superior, em instituições públicas ou privadas, há ao menos dois anos*” aos professores participantes, e os critérios “*estar regularmente matriculado em uma instituição de nível superior, pública ou privada, e ter concluído ao menos o primeiro ano do curso*” aos alunos participantes. Aqueles que demonstraram desejo em participar da pesquisa foram contactados pelos pesquisadores para agendamento do grupo e envio dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Foram realizados dois grupos focais, um com professores e um com alunos. Ambos contaram com oito participantes. As características da amostra dos professores foram: três participantes do sexo masculino e cinco do sexo feminino; média de idade de 35 anos; atuam no Ensino Superior há 4,5 anos em média; um professor possui doutorado e mestrado, duas professoras possuem mestrado e cursam o doutorado, um professor e duas professora possuem mestrado, um professor e uma professora possuem especialização *latu sensu*; todos possuem

Figura 2. Grafo da análise de similitude do *corpus* textual advindo dos grupos focais com professores e alunos.

Neste grafo, observou-se relações significativas entre os troncos de similitudes das palavras-chave: a) *professor* e *quando*; b) *professor* e *aluno*; c) *aluno* e *lugar*; d) *aluno* e *coisa*; e) *aluno* e *relação*.

Estão relacionadas com a palavra-chave *professor* os termos: *desconstruir*, *figura*, *conhecimento*, *jeito*, *parceria*, *ser_professor* e *ser_professora*, *segurança*, *ensinar*, *desafio*, *forma*, *algo*, *marca*, *mãe*, *tempo_todo*, *algo* etc. Os recortes operados nas falas demonstram² a maneira como *professor* foi definido nas respostas:

- Professor está muito associado a essa ideia de se formar o tempo_todo (...) é ser educador educando (professor, mestre, sete anos de docência no ensino superior, faculdade privada).
- Costumo definir professor como parceria, é ser parceiro, é uma parceria mesmo. O processo de ensino_aprendizagem é feito com professor junto com o aluno (professora, mestra, três anos de docência no ensino superior, faculdade privada).
- Professor vai além desse ensinar e aprender (...) ensinamos e aprendemos o tempo inteiro, é um eterno aprendizado mesmo, é muito gostoso essa troca (professora, mestra, três anos de docência no ensino superior, faculdade privada).
- (...) ser_professor é nunca estar nesse lugar congelado, é o tempo_todo estar se reinventando (...) ser_professor, às_vezes, é muito mais que explicar e dar respostas (professor, doutor, doze anos de docência no ensino superior, faculdade privada).
- Diferente um pouco, talvez, do que os colegas trouxeram, eu acho que ser_professora (...) ser é uma coisa muito dura. Eu acho que estou, às_vezes, como professora, às_vezes não (professora, doutoranda, três anos de docência no ensino superior, faculdade privada).
- Penso o professor como aquele do suposto saber, aquele que detém o conhecimento, aquele que vai nos transmitir algo (aluna, nono período, ensino superior, faculdade privada).
- Entendo que professor seja aquele que transmite conhecimento e entendo que, em qualquer espaço, você vai ter pessoas transmitindo conhecimento (...) é aquele que transmite conhecimento, mas está atento ao que o aluno precisa também (aluna, sétimo período, ensino superior, faculdade privada).

A conexão entre o par *professor* e *quando*, palavras-chave que se relacionaram entre si, revelam alguns fatores entendidos como condicionantes ao exercício da *práxis* docente, os quais são ilustrados pelos termos *gênero*, *prazeroso* e *possível*:

- Eu encontrei muitos desafios que só percebi que tinham a ver com uma questão de gênero muito tempo depois quando eu vi que os alunos não se colocavam daquele_jeito com os professores homens (...) foi nesses momentos que eu mais percebi que tinha aquela risadinha de um aluno no canto, que tinha aquele fundinho que dizia, olhava de um jeito, ‘mas será que ela sabe mesmo?’ Muitos alunos ficavam lá no Google, olhando para ver se o que você estava falando era verdade, se era um fato (...) não vi os colegas homens fazerem estes apontamentos (...) percebi, nesse lugar, nessa relação, nessa qualidade da relação, que quando era ruim era porque, eu acredito que é porque, esteja atravessada por esta questão de gênero, desse lugar da mulher (professora, doutoranda, três anos de docência no ensino superior, faculdade privada).
- Pra mim, como professora, é extremamente prazeroso e instigante quando estou dando aula e eu vejo aqueles olhinhos, vocês conhecem os olhinhos, aqueles olhinhos de que estão prestando atenção (professora, doutoranda, seis anos de docência no ensino superior, faculdade privada).
- Construir essa relação com todos os alunos, às vezes em salas quando têm muitos alunos, nem sempre é possível, aliás, é impossível mesmo (professora, especialista, três anos de docência no ensino superior, faculdade privada).

² É ponto do forte o IRaMuTeQ o recurso que permite encontrar facilmente os seguimentos de texto relacionados à cada palavra ilustrada no grafo (Figura 2), o que possibilita recuperar as falas dos participantes que se relacionam com as palavras-chave situadas nos “troncos de similitude”.

- Quando, muitas vezes, coloquei os alunos quase numa posição maternal, no lugar de filhos, de cuidado, isso foi me adoecendo (...) perceber que não existia esse lugar, que, na verdade, os alunos não podem ocupar este lugar, e nem eu tenho que dar esse lugar a eles, foi muito difícil (...) Quebrar esse laço, porque foi forte e eu fiz um nó, foi muito importante, e hoje eu vejo de uma forma diferente esse lugar de cuidado, inclusive, de precisar cuidar de mim, na verdade (...) foi aí quando me dei conta de que só assim poderia cuidar deles de uma forma mais possível e mais saudável (professora, mestra, três anos de docência no ensino superior, faculdade privada).
- Quando existe essa via de mão_dupla é um processo legal. Quando o professor está sensibilizado, não só para as dificuldades do aluno no geral, mas em tudo que influencia ali (professor, mestre, sete anos de docência no ensino superior, faculdade privada).
- Não sou de ficar perguntando as coisas, e a habilidade que o professor desenvolve é que ele sabe quando você está com dúvida e não quer perguntar. Então, muitas vezes, os professores chegam para mim, até quando acaba a aula, às vezes: ‘fulana, aquele negócio você ficou com dúvida né? Vamos conversar aquilo sobre aquilo’. É muito prazeroso isso (aluna, sétimo período, ensino superior, faculdade privada).

Já a conexão entre as palavras-chave *professor* e *aluno* faz referência, sobretudo, à percepção da dinâmica da relação entre estes atores. Destacam-se os trechos:

- Vejo o professor como orientador desse aluno que está ali buscando e querendo estudar e aprender, e nós vamos mostrar os caminhos (professor, especialista, três anos de docência no ensino superior, faculdade privada).
- Penso, agora, na palavra construção, dos dois lados, tanto dos alunos quanto de nós, professores, porque estamos neste processo (professora, mestra, três anos de docência no ensino superior, faculdade privada).
- Às vezes, o que tem me feito resistir às dificuldades institucionais, às burocracias, aos tempos de EAD que estamos vivendo, é este tipo de retorno, o carinho, o sentido, o reconhecimento, que recebemos de alguns alunos (professor, mestre, sete anos de docência no ensino superior, faculdade privada).
- Acho que o nosso papel hoje é de indicar alguns caminhos, caminhos possíveis, quase um papel de curadoria, de dizer quais materiais são legais (...) e que a partir dele é possível seguir alguns caminhos. Obviamente, deve-se levar em consideração os desejos dos alunos, as afinidades que eles têm com algumas áreas mais específicas. Isso tudo acaba impactando no nosso caminho também. Quer dizer, quantas coisas eu já fui estudar porque algum aluno tinha interesse, fez alguma pergunta? Tem os projetos_de_pesquisa que os alunos procuram, falando que querem pesquisar isso ou aquilo, e eu digo, ‘beleza, então vamos pesquisar!’. Isso acaba trazendo influência pro nosso caminho também (professora, mestra, cinco anos de docência no ensino superior, faculdade privada).
- Percebo que não é somente uma relação professor_aluno, mas é algo que vai para além disso. Se encontrarmos eles na rua e no mercado, vamos ter uma relação ali, para além da sala_de_aula (aluna, sétimo período, ensino superior, faculdade privada).

A palavra-chave *aluno* apresentou em seu entorno palavras como *aprender*, *sujeito que aprende*, *ser aluno*, *pedra no sapato*, *parceiro*, *às vezes*, *desejo*, *posição*, *construção*, *curiosidade*, *caminho*, *movimento*, *transformação*, *filho* etc. Destacam-se algumas falas associadas ao léxico *aluno*.

- Ser_aluno é ser uma porta_aberta, onde entra conhecimento, entra aprendizado (aluna, sétimo período, ensino superior, faculdade privada).
- Acho que ser_aluno é uma posição. Acho que é mais que ser_aluno, ser estudante, ser alguém que está ali querendo aprender, é um sujeito_que_aprende (aluna, nono período, ensino superior, faculdade privada).
- Sobre aluno, acho que a primeira coisa que vem à mente é aquela pessoa que aprende, que está disposta a aprender (professora, especialista, três anos de docência no ensino superior, faculdade privada).
- Fiquei pensando na diferença entre aluno e aprendiz. Aluno é também meio que o lugar onde somos colocados: estou na Faculdade, mas não quero estar lá, mas eu estou lá como aluno. Podemos pensar o aluno nessas duas vertentes, porque existem aqueles que estão em busca de um conhecimento, de um crescimento pessoal e um crescimento profissional, e existem aqueles alunos, também, que estão ali basicamente para concluir um curso, para se intitular com um curso superior (aluno, quinto período, ensino superior, universidade federal pública).

- Aluno seria aquela pessoa que está disposta, que está aberta à aprendizagem. Mas o aluno não se restringe ao meio acadêmico, o aluno está para a vida. Aluno é aquele que vai estar em busca de conhecimento. Pode ser uma aula de dança, e você é aluno porque está aprendendo a dançar, pode ser um violão, pode ser uma culinária etc. (aluna, nono período, ensino superior, faculdade privada).
- Aluno é o sujeito se permitir ao desejo_de_saber (...) ser_aluno é se dividir, é se questionar (...) é criança de peito, é filho adotivo (...) vem dessa ideia que alimentamos, que nutrimos, que fazemos crescer. Ser_aluno é sempre nascer, é nunca morrer, é estar em constante transformação (professor, doutor, doze anos de docência no ensino superior, faculdade privada).

A conexão entre as palavras-chave *aluno* e *lugar* faz referência aos lugares que professores imaginam ocupar para seus alunos e vice-versa. Tais lugares são demarcados pelas palavras *admiração*, *cuidado*, *inspiração*, *desemparedar*, *ao_mesmo_tempo*, *ocupar*, *desconfiança*, *autoridade*, *relação_de_amizade* etc. Destacou-se os seguintes segmentos de texto:

- Eu penso no lugar de admiração, no lugar que ocupamos. Ao_mesmo_tempo, essa admiração vem não somente do lugar que ocupo hoje, mas do lugar em que os professores sempre ocuparam pra mim também (professora, mestra, três anos de docência no ensino superior, faculdade privada).
- Eu tenho esse pensamento de desemparedar (...) tenho pensado que o processo de estar nesse lugar da docência, precisa muito estar articulado ao desemparedamento (...) de estar articulada com a comunidade, não só com os alunos e com a instituição escolar ou acadêmica, tipo faculdade e universidade, mas com a comunidade mesmo (professora, doutoranda, três anos de docência no ensino superior, faculdade privada).
- Quando penso em ser_mulher e também professora, muitas_vezes sinto que ocupo lugar de desconfiança, ao_mesmo_tempo em que também recebo feedback, o retorno dos alunos, de um lugar de admiração (...) explicando melhor o lugar de desconfiança, falo especificamente sobre a questão que estamos trazendo das mulheres no ensino superior enquanto professoras (professora, doutoranda, seis anos de docência no ensino superior, faculdade privada).
- Porque os professores já estão ali formados ou estão fazendo um doutorado/mestrado, eles estão muito além de nós, que estamos ali para aprender, mas a todo momento demonstram que somos capazes de ocupar de repente o lugar onde eles estão, de dividir também esse espaço de ensinar (aluna, quinto período no ensino superior, faculdade privada).
- O lugar que nós ocupamos para eles é a mesma visão que nós temos deles. Vejo os professores como amigos, numa relação_de_amizade (aluna, sétimo período no ensino superior, faculdade privada).
- Nós, quando ocupamos esse lugar de aluno, colocamos nossos professores para sair também um pouco da zona_de_conforto. A todo tempo eles são confrontados, são cobrados, aguçamos cada vez mais a busca por mais conhecimento, a busca por mais aplicação até dos nossos professores. Eles, ao_mesmo_tempo que estão neste lugar, que às vezes os colocamos neste lugar de transmissão de um saber pra nós, eu vejo o professor muito como uma ponte, ele é basicamente uma ferramenta de aquisição do conhecimento, uma das ferramentas (aluna, sétimo período no ensino superior, faculdade privada).
- Vejo meus professores a partir de um lugar de amizade, de uma relação_de_amizade, de troca fora das paredes da faculdade (aluna, quinto período no ensino superior, faculdade privada).

Outra ligação que se destaca é a díade *aluno* e *relação*. Estão relacionadas à palavra *relação* os termos: *tem_vez*, *qualidade*, *à_vontade*, *diferença*, *afetividade*, *nem_sempre*, *aluno_professor*, *professor_aluno*, *criar*, *construir*, *laço*, *desatar* etc. Os recortes de falas destacados representam as perspectivas dos participantes sobre a dinâmica da relação produzida entre professores e alunos e sua influência na experiência de ensino e transmissão:

- Nem_sempre conseguimos criar uma relação com todo mundo, mas essa relação, pra mim, faz toda diferença. Quando se consegue criar uma identidade, uma abertura, uma relação mesmo com esse aluno, faz toda diferença no processo, é completamente diferente (professor, mestre, sete anos de docência no ensino superior, faculdade privada).
- Tem_vez que tem aquele momento que estouramos e depositamos outras coisas nessa relação, sabe? Penso que isso vem pra cima de nós, professores, mas o aluno também deposita um monte de coisa em

nós, que não temos controle (professora, mestra, três anos de docência no ensino superior, faculdade privada).

- Fiquei pensando na palavra *tem_vez*, sabe? *Tem_vez*, que é ótimo, *tem_vez*, que é muito ruim. *Tem_vez* que é revigorante (professor, doutoranda, sete anos de docência no ensino superior, faculdade privada).
- Em espaços que me sinto mais à *vontade*, que sinto essa relação mais próxima com os alunos, não sei, sinto que desenvolvo uma aula melhor, eu me sinto mais à *vontade* para explorar mais exemplos, exemplos diferentes, mais à *vontade* para explorar exemplos pessoais que os alunos trazem (...) acho que tem essa variável que vai e volta, dessa qualidade da relação que vai impactar na transmissão do saber (professor, especialista, três anos de docência no ensino superior, faculdade privada).
- Acho que temos muito medo desses laços que não são laços fortes (...) queremos os laços fortes. Achamos que os laços fortes são os laços que são verdadeiros, mas os laços fortes também formam nós, é difícil desatar e isso aprisiona. Às *vezes*, a relação com o aluno vai ser um laço muito frágil, mas formou, formou o laço e uma hora ele desata, e ele vai formar um laço de novo e daqui a pouco desata de novo (professora, doutoranda, três anos de docência no ensino superior, faculdade privada).
- É um lugar de muita responsabilidade. Como eles veem, como os alunos veem, acho que é um lugar de admiração, às *vezes*, de algo, de talvez tirar ali o que pode ser legal pra própria vida, pra própria história (professor, doutoranda, seis anos de docência no ensino superior, faculdade privada).
- Vamos carregar marcas daquele professor bom, marcas positivas em forma de boa afetividade, mas vamos sempre lembrar daqueles ruins de forma negativa, e isso impacta também (aluno, quinto período no ensino superior, universidade federal pública).

Por fim, a palavra-chave *aluno* fez conexão com o léxico *coisa*, que apresenta em seu entorno os termos: *afeto*, *referência*, *amistoso*, *afinidade*, *compartilhar*, *responsabilidade* e *característica*. Esta categoria de palavras simboliza o que os participantes supõem transmitir na relação que estabelecem entre professor e aluno:

- Não vejo outra forma de transmitir conhecimento senão a partir dessa via, do afeto (professora, mestra, três anos de docência no ensino superior, faculdade privada).
- Eu escolho cuidadosamente cada referência que eu vou trabalhar e cada uma daquelas referências muitas *vezes* trazem muito de mim. Quando um aluno se interessa mais por um determinado ponto ou por uma coisa extra que eu falei em aula, eu digo que ele pode olhar isso ou aquilo, que pode ser legal, aí indico um filme, documentário. Se tiver mais interesse, aponto um tal livro. Alguns, então, vêm anotar a referência depois e, depois de um tempo, vejo que compartilha na rede social, nos stories o livro, uma frase ou citação. Isso pra mim é uma coisa que me deixa muito feliz particularmente (...) Algumas coisas que ficam muito marcantes para os alunos da minha maneira de ser (...) sinto que transmito para os alunos a minha forma de ser com as expressões que eu uso muito de brincadeira (...) com essa coisa do ‘*Ai_meus_sais*’, frase que eu sempre falo, eles até fizeram uma camisa quando fui para o sanduíche (...) recebi a camisa com as frases que costumo mais falar em aula, que são aquelas frases que só nós entendemos e que diz da nossa relação (professora, doutoranda, seis anos de docência no ensino superior, faculdade privada).
- Acabamos pegando muita coisa daqueles professores que temos mais afinidade, absorvemos muita coisa [...] é um compilado de teoria mais vivência prática deles (aluna, sétimo período no ensino superior, faculdade privada).
- Fico pensando em algumas características nossas que marcam muito os estudantes. São algumas características mesmo, de comportamentos e de modos *de_ser*, que nem nos damos conta que acabamos deixando aquilo ou transparecendo aquilo (professor, mestre, sete anos de docência no ensino superior, faculdade privada).
- Às *vezes*, antes de se interessar pela disciplina, fico pensando que os alunos se interessam por aquilo que os professores trazem como características pessoais (professora, mestra, três anos de docência no ensino superior, faculdade privada).
- É uma relação *de_amizade*, não de uma amizade íntima, mas é uma coisa amistosa que eu nunca tive (aluna, quinto período no ensino superior, faculdade privada).
- Havia algo nela [professora] que me capturou de tal forma que me fez apaixonar por aquilo que ela estava ensinando (aluna, sétimo período no ensino superior, faculdade privada).

Discussão

“O olhar do psicanalista é um olhar fora da rotina, que desopacifica o objeto. Ele ressurgue diferente, desconstruído, transformado. O sujeito também se transforma na medida em que se torna capaz de ver coisas que não via antes” (Figueiredo & Minerbo, 2006, p. 260).

Considerando as pistas deixadas por estes autores, para condução de pesquisas em psicanálise, buscou-se analisar o fenômeno e cotejar os dados em função da teoria psicanalítica. Nesse sentido, optou-se por organizar e discutir os resultados por meio de categorias temáticas, as quais foram produtos da interpretação psicanalítica empreendida pelos pesquisadores, dado a experiência destes com a condução dos grupos focais (contexto de enunciação) e com o *corpus* textual (enunciados).

“Tudo_ao_mesmo_tempo” e o “laço que faz nó e desata”: acerca da coexistência dos lugares transferenciais e o caráter evanescente da relação professor-aluno

Esta categoria diz respeito ao achado de que, conforme os participantes, a transmissão no contexto educacional do Ensino Superior só é possível em decorrência das dinâmicas das relações *professor-aluno* e *aluno-professor*. Nesse sentido, o conceito de transferência revelou ser fundamental para a leitura deste dado.

Em um dos textos em que se dedica especialmente à descrição do conceito de transferência, Freud (2017 [1912]) parte do achado clínico de que cada paciente revela um método próprio de conduzir-se nas relações. Argumenta que existem pré-condições muito particulares em cada sujeito que definirão as relações amorosas deste, a escolha pelas pessoas com quem ele se relaciona e os objetivos que ele busca com essas relações. Este método próprio, nomeado por Freud de “clichê estereotípico”, é constantemente repetido, transferido e reeditado pelo sujeito a cada nova relação.

Em contexto clínico de tratamento psicanalítico, Lacan (2008 [1964]) formula que um significante do analisando (S) se dirige a um significante qualquer do analista (Sq) para, por meio dele, ser endereçado à pessoa do analista e produzir um sujeito em análise, o qual é correlato à produção de um saber (s) e que está correlacionado aos significantes do saber inconsciente, dispostos numa cadeia (S1, S2...Sn). Assim, o analista funcionaria como uma espécie de interlocutor da alteridade produzida pelo próprio analisante, fazendo com que a voz que sai dele retorne de maneira invertida, com pontuações acrescidas ou decrescidas de saber. Para Lacan (2008 [1964]), cada vez que para alguém essa função de Suposto Saber é encarnada por quem quer que seja, analista ou não, a transferência já está estabelecida.

De maneira análoga com a clínica, Kupfer (1988) sugere que, em um contexto educacional, a transferência se estabelece quando o desejo de saber do aluno se ancora a um elemento particular da pessoa do professor. Similar como acontece na situação psicanalítica de tratamento, a transferência irá constituir principal variável para que a experiência de ensino-aprendizagem possa advir. Isso significa dizer que, na perspectiva psicanalítica, qualquer

educação que se produza estará condicionada às modalidades de transferência que determinam a dinâmica das relações entre sujeito-professor e sujeito-aluno.

Considerando o contexto educacional, ao partirmos da descrição elementar sobre as modalidades de transferência descritas em Freud (2017 [1912]), positiva e negativa, sugerimos que a transferência positiva se dá quando o aluno outorga poder ao professor, supondo-o nele um saber. São característicos da transferência positiva sentimentos amistosos, fraternos e amorosos. Mesmo nessa modalidade de transferência, tanto professores quanto alunos tomam uns aos outros a partir de um certo ideal, oriundo de seus próprios narcisismos, há certo resguardo quanto ao amor da demanda, pois o amor ao saber (aquilo que professores e alunos têm a dizer) prevalece em relação à demanda de amor (ser objeto de amor para o outro e com intuito de obter reconhecimento por meio da sedução). Isso significa dizer que estão suficientemente controlados os efeitos narcísicos e imaginários que colocariam em risco as experiências de ensino-aprendizagem. Já a transferência negativa acontece em razão do advento de sentimentos hostis: inveja, ciúme, rivalidade, ódio, indiferença, além dos exageros encontrados na transferência positiva, como os excessos de erotização e idealização. É nessa modalidade de transferência que se localizariam os grandes impedimentos na relação de ensino-aprendizagem. Em suma, parafraseando Lacan (2008 [1964]), a transferência positiva é quando aquele de quem se trata, seja professor, seja aluno, está em boa consideração – negativo, está sendo excessivamente olhado.

Em nosso estudo, os sentimentos relatados pelos participantes, professores e alunos, configuraram pista para a identificação de padrões transferenciais. Os alunos participantes demonstraram colher sentimentos mais amistosos em relação aos professores; conseqüentemente, caracterizaram a relação professor-aluno a partir do léxico *amizade*. Não hesitaram em demonstrar o quanto essa relação de amizade com os professores é positiva para que as experiências de ensino-aprendizagem ocorram. Por outro lado, os professores participantes reconheceram projetar aos alunos sentimentos mais voltados ao cuidado parental. Chama atenção o fato de se estranharem ao fazerem e dizerem isso. Não raro, indagaram-se sobre a possibilidade de *romantizarem* as relações com os alunos. Esse dado se mostrou mais presente nas mulheres professoras, o que também é encontrado em Pereira (2014).

Pereira (2017) realiza algumas hipóteses interpretativas sobre modalidades de transferências produzidas entre professores e alunos. Ao apoiar-se em um referencial freudo-kleiniano, descreve sobre a transferência idealizadora. Em contexto clínico, argumenta que essa modalidade transferencial ocorre quando o paciente idealiza excessivamente seu terapeuta, fato que pode encobrir forte carga persecutória subjacente, o que também sinalizaria para uma forma de controle do paciente sobre o terapeuta. Este, por sua vez, tenderia a sentir-se obrigado a corresponder à perfeição que lhe é atribuído.

De forma análoga, em contexto educacional, a autora adverte o risco de o professor demonstrar estrutura excessivamente narcisista ao se sentir demasiadamente gratificado com a idealização que o aluno faz dele. Argumenta que a cronificação dessa relação transferencial pode impedir o aluno de reconhecer suas próprias competências e limitações acadêmicas. Por fim, levanta a hipótese de que a permanência na transferência idealizadora impediria o aluno de servir-se, ao seu modo, da identificação com seu professor, ou seja, sair da pura idealização para tê-lo como um modelo internalizado ou uma referência positiva de construção de conhecimento, e aí fazer algo diferente com isso (Ribeiro, 2014; Pereira, 2017).

Por sua vez, Fink (2017) concorda que a transferência tem papel fundamental nas relações entre estudantes e professores. Quando positiva, argumenta que os estudantes logo assumem

que seus professores têm muito conhecimento e aí “apaixonam-se” por eles, para só depois reconhecer os limites destes – o que pode levar ao desapontamento, desilusão ou até mesmo desamparo. Para o autor, os professores são as segundas pessoas que eles conhecem como sujeitos que têm a obrigação de saber – as primeiras são os pais ou cuidadores.

Conforme já indicado a respeito da transferência, Freud já a demarcava como uma reedição das relações experimentadas com os pais, especialmente por meio dos estágios edípicos. O sujeito, devido à transferência, tenderia a ler as demais relações a partir daquilo edificado na tenra infância com seus pais. Nesse sentido, entendemos que a posição de professor, justamente por ser caracterizada pelo ato de ensino e cuidado (especialmente nas fases pré-escolares), figuraria como substitutiva à relação parental. Logo, sentimentos intimamente característicos dessa relação podem ser mais facilmente identificados e vivenciados. Caberia ao professor, no entanto, certo manejo no sentido de sustentar uma posição de não atender à sedução de ocupar tal lugar parental. Daí alguns estudos contribuírem sobremaneira ao campo da educação e docência por meio da discussão sobre a transferência e seu manejo no contexto educacional (Morgado, 2011; Filloux, 2002; Pereira, 2017).

Nessa acepção, soa-nos como importante o estranhamento dos professores participantes acerca da possibilidade de romantizar a relação com seus alunos, de cogitarem reeditar tal cena parental e aí cederem aos seus próprios narcisismos. Isso significaria que os professores estariam falando muito mais de si nessa relação do que deveriam. Parece, ainda, naturalmente positivo os alunos participantes evidenciarem que leem a relação com seus professores a partir do signo *amizade*, pois demonstram, em certo sentido, a capacidade de estabelecer relações satisfatórias com seus professores de forma horizontal (como pares), instituindo a dinâmica da fraternidade à transferência.

Sendo assim, chama atenção o fato de coexistirem “lugares transferenciais” diversos em que professores e alunos se colhem. Tais “lugares transferenciais” são demarcações discursivas acerca do que se supõe ser produzido/atualizado nessas relações. Tal como ilustrado na Figura 2, os alunos participantes atribuíram aos professores lugares de *admiração, confiança, desconfiança, cuidado, autoridade, inspiração, incômodo, mãe e parecido*. Já os professores participantes atribuíram aos alunos os lugares de *parceiro, curiosidade, apoio, aprendiz, filho, difícil, sujeito_que_aprende e pedra_no_sapato*.

A coexistência desses lugares transferenciais, inclusive daqueles que conflitam entre si, é testemunha dos sentidos singulares que são metaforizados nas relações professor-aluno e aluno-professor. Isso significa que, professores e alunos, colhidos pela transferência, não são, do ponto de vista do inconsciente, exteriores uns aos outros, pois o que o quer que digam tenderá ser escutado a partir desse lugar transferencial em que estão pré-colocados. Para Kupfer (1988, p. 92), isso explica, em parte, “o fato de haver professores que nada parecem ter de especial, mas que, na realidade, marcam o percurso intelectual de alguns alunos”. Do mesmo modo, em nosso entendimento, isso também explica o fato de haver alunos que mais chamam a atenção de professores, pois parecem fornecer elementos para que se aferrem os significantes da transferência.

Diante do exposto, conforme ensina a clínica psicanalítica, a transferência, como lugar do saber, tanto marca o início de uma análise quanto constitui motor do tratamento. Entende-se que do mesmo modo, no contexto educacional, marca o início do processo educativo e constitui motor deste. É via transferência que alunos e professores se ligam, formam laços – os quais podem ser os mais variados – e aí extraem dessa relação aquilo que mais lhe dizem respeito. Entretanto, assim como acontece com os motores, os quais podem “engasgar”, a transferência

também pode ser sentida como perdida, como interrompida ou como enfraquecida. Como diz o provérbio popular: não há mal que sempre dure, nem bem que nunca acabe. É nesse sentido que se entendeu a conectividade dos léxicos laços, nós e desatar com léxico-chave relação.

Especialmente para os professores participantes, identificou-se certas preocupações com a qualidade dos laços formados com os alunos. Há uma suposta preferência para os laços fortes, os quais sinalizariam relações duradouras e de maior qualidade. Igualmente, também indicaram que os laços formados são singulares, próprios ao modo como que cada um quer, precisa e, portanto, serve-se desse laço, da *re-laço*. Chegaram à consideração de que laço forte não é necessariamente condição para que haja experiência de transmissão, inclusive, refletem que tanto laços supostos como fortes quanto os supostos como fracos são transitórios.

Para Freud (2006b [1916], p. 317), a transitoriedade daquilo que é sentido como belo não implica numa perda de seu valor. “O valor da transitoriedade é o valor da escassez no tempo, sendo que a limitação da possibilidade de uma fruição eleva o valor desta fruição”. Partindo desse entendimento, sugere-se que o aspecto evanescente da relação professor-aluno não impede investimentos libidinais – para utilizar o vocabulário freudiano – quando um objeto que desperta interesse de professores e/ou alunos se mostra.

Sobre isso, destaca-se a fala de um dos professores participantes:

Uma aula é um encontro imprevisível, tem um aluno que está lá de cabeça_baixa, em algum_momento você vai dizer alguma_coisa que vai despertar a atenção dele, e ele vai levantar e vai participar, vai mostrar interesse e conversar, e aí, daqui a pouco, ele vai abaixar a cabeça, vai botar o fone, colocar a música que ele estava escutando (professora, doutoranda, três anos de docência no ensino superior, faculdade privada).

Diante do exposto, evidencia-se uma possibilidade de compreender a relação professor-aluno a partir da noção de *temporalidade*: ambos os sujeitos estão em trânsito. Estar em trânsito é estar submetido à condição da temporalidade enquanto evanescência. Por sua vez, a transmissão parece se constituir, sob o ponto de vista estrutural, como um efeito de um ato que se apresenta de modo evanescente.

“Nem_sempre... às_vezes... tem_vez... tem_dia... tem_hora” e “coisa... algo... alguma_coisa... ali...”: o caráter imprevisível e inominável da transmissão

Essa categoria foi interpretada em função do alto índice de significância dos léxicos *nem_sempre*, *tem_vez*, *tem_dia* e *tem_hora*, os quais foram interpretados em função do próprio caráter imprevisível da transmissão que, por sua vez, decorre da própria dinâmica do Inconsciente, cujo tempo não é cronológico e sim lógico. Igualmente com os léxicos *coisa*, *algo*, *alguma_coisa* e *ali*, os quais foram interpretados em função da opacidade do objeto suposto transmitido, em que os registros do Simbólico e do Imaginário não dão conta de dimensionar em sua completude, o que indicaria que existe algo da transmissão que tramita no registro do Real.

Nesse sentido, em conformidade com o caráter evanescente da transmissão, está o caráter da imprevisibilidade. Conforme indicado, a transmissão ocorre no interior de uma relação em que ambos os sujeitos, professores e alunos, estão em trânsito. É nessa transitoriedade das relações que a transmissão se produz. Além disso, se do ponto de vista da estrutura a transmissão é regida pelo Inconsciente, então, ela estará também sujeita à sua sintaxe. Isso significa que se por um lado a transmissão é configurada como efeito de um ato que se apresenta de modo

evanescente, por outro, tanto o ato quanto o efeito ocorrem em tempo próprio, fugindo ao tempo cronológico. Afinal, mesmo que professores e alunos estejam dispostos em uma sala de aula na mesma fração de tempo, ainda impera em cada um outro relógio que dita seu próprio compasso e que marca o momento da transmissão de um saber. Desse modo, destaca-se que a transmissão decorre por intermédio de uma ruptura da continuidade temporal, isso porque impera um tempo lógico, e não cronológico, conforme a dinâmica do inconsciente descrito por Freud (2010 [1915]) e por Lacan (1998b [1945]).

O processo da transmissão é produzido no laço transferencial estabelecido entre professores e alunos. São as identificações que servem de pousada para o endereçamento do que se diz de um lado a outro. Mesmo que a transmissão ocorra na transferência, para que se torne efetiva é preciso que o saber seja recebido e recriado, ou seja, é preciso que os sujeitos sejam capazes de provocar uma torção e marcarem este saber com algo de si. Para que isso ocorra, o laço deverá se sustentar em perdas, tanto no sentido de abdicação da posse do saber pelo professor quanto na impossibilidade de que o aluno o receba por completo, sem nenhuma reconfiguração. É por meio de uma falta na transferência que se pode advir o desejo de se produzir um saber que é *sui generis*. Desse modo, a transmissão configura-se como um processo em que o saber, além de transitar entre professor e aluno, é também não-todo e reescrito em letra própria.

Nessa perspectiva, a transmissão, enquanto ato capaz de acender um saber, de fazer arder um saber, possui vicissitudes que são desconhecidas não só para o sujeito-professor, mas também para o sujeito-aluno (Ferreira, 2001). Isto decorre pelo fato de que não temos domínio em nossa própria morada (Ego), e muito menos dos efeitos de nossa influência em um outro ser (Freud, 1996 [1917]; Millot, 1987). Em função disso, a transmissão adquire um caráter imprevisível que será sentido por ambos, professores e alunos.

De acordo com a Figura 1, as palavras *tem_vez*, *qualidade*, *à_vontade*, *diferença*, *afetividade*, *nem_sempre*, *aluno_professor*, *professor_aluno*, *criar*, *construir*, *laço* e *desatar* descrevem não só o caráter evanescente da relação entre professores e alunos, mas também a imprevisibilidade da transmissão. Os participantes indicaram que é preciso adotar uma postura de abertura para construir este laço. Tal postura faz referência à pré-disposição para acolher o outro como detentor de um saber capaz de produzir uma verdade subjetiva. Daí, inclusive, alguns relatos envolverem questões de gênero. Três professoras relataram ter mais dificuldades para ocupar um lugar de suposto saber em razão do gênero feminino, resultado também encontrado e discutido em Pereira (2014).

Sobre este aspecto, destaca-se a ligação entre as palavras *à_vontade*, *diferença* e *qualidade*, com a palavra-chave *relação*. Os professores participantes alegam que se sentem mais *à_vontade* quando notam que seus alunos estão realmente dispostos a escutar, receber e participar daquilo que eles propõem em sala de aula, e que isso afeta tanto a *qualidade* das relações quanto o processo de ensino-aprendizagem. Do mesmo modo, os alunos ficam mais *à_vontade* quando sentem que são escutados como capazes de produzir saberes e verdades, acrescentando algo a partir de suas singularidades, de seu estilo, no saber transmitido pelo professor. A abertura que se dispõe na relação professor-aluno, que é fruto da mútua suposição de saber, demarca uma singularidade neste ato por permitir o comparecimento do estilo de cada um.

Sobre isso, Monteiro (2013) destaca que apenas é possível transmitir um saber por meio de um estilo, que exprime o modo singular como um sujeito se relaciona com o saber e a verdade. Por sua vez, Kupfer (2000) argumenta que o estilo do professor em se apoderar e manusear o

saber constitui apoio para o aluno criar o seu próprio. Lacan proferia algo parecido, argumentando que é apenas pela via do estilo que se pode transmitir a psicanálise.

É nesse contexto que se entendeu a conexão entre as palavras *tem_vez*, *nem_sempre*, *às_vezes* e *relação*. Segundo os participantes, a transmissão está relacionada com uma pré-disposição em acolher o outro em sua singularidade, em seu estilo. Esse modo singular de se relacionar com o saber (modo de *fazer arder um saber*) pode não ser apreensível para determinados sujeitos, enquanto pode ser viável para outros. Nesses termos, é difícil prever, *a priori*, quem irá acolher ou não com o outro em seu estilo e, por consequência, servir-se deste saber e inscrevê-lo em letra própria.

Sobre esse ponto, destaca-se a fala de um dos participantes:

Acho que essa relação com o aluno é um pouco isso, propomos a brincadeira e *nem_sempre* eles querem brincar, *nem_sempre* eles estão a fim, *nem_sempre* é uma brincadeira interessante pra eles. *Tem_vez* que vamos atingir A B C D, e *tem_vez* que vamos atingir E F G H. *Nem_sempre* vamos atingir todo mundo (professora, doutoranda, seis anos de docência no ensino superior, faculdade privada).

Broide (2017) utiliza o termo *lampejo* para caracterizar o movimento que a transmissão em psicanálise provoca no contexto de aprendizagem sob supervisão clínica. Ao invés de usar a palavra *lampejo* para descrever o processo no contexto educacional, utilizaremos a expressão “pegar o bonde”. Podemos pensar em um aluno parado próximo ao trilho do bonde, sendo que não se sabe ao certo o momento em que o bonde passará. O bonde, além de aparecer de forma inesperada, não traz escrito em seu letreiro para onde irá. Em uma fração de segundos, o aluno pode se ver dentro do bonde sem saber como ou por que foi parar ali. O bonde segue os trilhos fazendo seu caminho que, agora, também é caminho do aluno. Quanto ao destino, no entanto, o aluno descobrirá só-depois. Freud (2017 [1937]) também argumentava algo similar, quando recomendava ao paciente (que questionava sobre a duração do tratamento) que caminhe; justamente por não saber o tamanho de cada passo, mostrar-se-ia impossível precisar o tempo da caminhada.

É assim que acontece a transmissão no contexto educacional: *encontros evanescentes e imprevisíveis entre sujeitos que estão trânsito*. Afinal, como também não se sabe o horário que o bonde passa em determinado ponto, não há como prever ou mensurar com exatidão se o outro será capturado por ele e quando o será. Daí o caráter do duplo sentido da imprevisibilidade que aqui estamos defendendo: tempo (incerto) e condição (incerta).

Por fim, destacamos que, além dos caracteres evanescentes e imprevisíveis da transmissão, está o *inominável* daquilo que se transmite. O alto índice de significância dos léxicos *coisa*, *algo* e *alguma_coisa* é testemunha da dificuldade de se nomear que objeto é esse suposto transmitido. Fica evidente que, para os professores, algo escapa ao que em seu método se firmou enquanto saber para o aluno. Do mesmo modo, para os alunos, não é tão claro assim o que objetivamente a eles foi transmitido ou o que eles também transmitiram aos professores.

Desse modo, entende-se que a dificuldade de nomear com exatidão aquilo que se transmite advém da condição de que a transmissão se dá nas entrelinhas, a partir de uma postura do sujeito para com o mundo, com a cultura, com a ética, com a paixão, com a vida, com o estudo, com o *sinthome* e com o desejo.

Cabe a cada sujeito, em um movimento retroativo, marcado pela casualidade da experiência, colher pistas para encontrar a maneira mais singular de saber fazer algo com os saberes transmitidos. Encontrar esse caminho é produzir-se na condição de sujeito, conforme e episteme psicanalítica. Essa é a *lei natural dos encontros*, como cantam os Novos Baianos em *Mistério*

do Planeta: “Vou mostrando como sou, e vou sendo como posso; jogando meu corpo no mundo, andando por todos os cantos e, pela lei natural dos encontros, eu deixo e recebo um tanto [...]” (Baianos, 1972).

Considerações Finais

Conforme abordado, diversos estudos e pesquisas têm demonstrado a potência da interlocução entre a Psicanálise e a Educação. Apostou-se que este estudo pode contribuir para a construção do conhecimento educacional, mais especificamente em relação à transmissão no contexto educacional, ao ensino e à relação professor-aluno e aluno-professor.

Retoma-se o seu intuito, que foi descrever as variáveis subjetivas e subjacentes aos processos de ensinar de educar a partir de um diálogo com professores e alunos do Ensino Superior. Tais resultados foram discutidos a partir do aparelho conceitual da psicanálise de base freudiana e lacaniana, com destaque para o conceito e ato de transmissão na sua diferença com o conceito e ato de ensino. Partiu-se do pressuposto de que o essencial da relação educativa não se encontra ao nível do visível da comunicação interpessoal, mas sobretudo àquilo que comparece nas entrelinhas das relações, da ordem inconsciente tal qual descrito pela psicanálise.

Com a psicanálise, apreendemos que a transmissão constitui veículo essencial para que ocorra *alguma* educação. Sendo uma experiência, a transmissão prescindirá de um encontro evanescente entre professores e alunos. Tal encontro só é possível devido à pré-existência de um território subjetivo que, de certa maneira, mostrar-se-á caro ao sujeito do ponto de vista do desejo, cujo significado ainda lhe é irreconhecível. Tal terreno, por assim dizer, é mobilizado por um discurso que parece vir de fora, de um outro agente – seja professor, seja aluno. Esse discurso, por ser de algum modo esperado, constitui substrato para que se produza um sujeito de desejo que, então, pode se manifestar ao falar também por esse discurso. É nesse lampejo que alunos e professores podem ter notícias de seu desejo.

Diante do exposto, acerca da transmissão no contexto educacional, concluímos que:

- Estruturalmente, a transmissão é efeito de um ato que se apresenta de modo evanescente;
- Só é possível haver a transmissão se houver um encontro cujo teor seja esperado pelo sujeito, cuja tenacidade e conteúdo se revelem caros do ponto de vista do desejo;
- Entretanto, só é possível reconhecer a transmissão no *a posteriori*, a partir de um reencontro com aquilo que se transmitiu;
- Em conformidade com o caráter transitório e evanescente da transmissão, o reconhecimento daquilo que se transmite parece não conseguir ser apreendido por completo pelo campo da palavra. Termos como “coisa”, “algo”, “aquilo” são lançados na tentativa de simbolizar algo que, em sua estrutura, transita no campo do Real, impossível que não cessa de não se escrever;
- A dificuldade de nomear com exatidão aquilo que se transmite advém da condição de que a transmissão se dá nas entrelinhas, a partir de uma postura de um sujeito para com o mundo, com a cultura, com a ética, com a paixão, com a vida, com o estudo... com o desejo;
- O que se transmite é, em suma, como o outro se relaciona com sua própria divisão subjetiva. Em especial, como faz dessa divisão um exercício de um estilo, resultado de certa adequação entre o que se fala e o modo como se fala disso. Radicalmente, em como sustenta o seu desejo no interior de um campo social partilhado. A transmissão é sempre a de uma verdade subjetiva;
- Alunos, ao colherem de seus professores o exercício de um estilo próprio, podem se apropriar desse estilo à sua maneira; conseqüentemente, podem exercerem a construção do seu estilo próprio, colocando algo de si;

- Para sustentarem a transmissão, os professores devem suportar uma posição que exige renúncia dos ideais de perfeição, não atendendo a sedução de se identificarem ao lugar do saber (lugar da verdade). Isso significa que os professores, ao sustentarem uma posição ética, podem abrir espaço para que seus alunos indiquem aquilo que lhes é caro, condição que os permite sustentarem a transmissão do outro lado;
- Cabe a cada sujeito o exercício de reescrever aquilo que lhe foi transmitido em letra própria, e aí construir seu estilo próprio.

Referências

- Abrão, J. L. (2006). As influências da psicanálise na educação brasileira no início do século XX. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22(2), 233-239. <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722006000200013>
- Baianos, N. (1972). *Mistério do Planeta*. Acabou o chorare. Som Livre.
- Broide, E. E (2017). *A supervisão como interrogante da práxis analítica: desejo de analista e a transmissão da psicanálise*. São Paulo: Escuta.
- Camargo, B. V., & Justo, A. M. (2013). IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. *Temas em Psicologia*, 21(2), 513-518. <https://dx.doi.org/10.9788/TP2013.2-16>
- Davis, E., & Sandman, C. (2010). The timing of prenatal exposure to maternal cortisol and psychosocial stress is associated with human infant cognitive development. *Child Development*, 81(1), 131-148. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01385.x>
- Ferreira, T. (2001). Freud e o ato do ensino. In Lopes, E. (Org.), *A psicanálise escuta a educação* (pp. 107-149). Belo Horizonte: Autêntica.
- Figueiredo, L. C., & Minerbo, M. (2006). Pesquisa em psicanálise: algumas idéias e um exemplo. *Jornal de Psicanálise*, 39(70), 257-278. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/jp/v39n70/v39n70a17.pdf>
- Filloux, J-C. (1997). Psicanálise e educação, pontos de referência. *Estilos da Clínica*, 2(2), 8-17. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/estic/v2n2/02.pdf>
- Filloux, J. (2002). Sobre o conceito de transferência no campo pedagógico. *Estilos da Clínica*, 7(13), 42-77. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282002000200005&lng=pt&tlng=pt
- Fink, B. (2017). *Fundamentos da técnica psicanalítica: uma abordagem lacaniana para praticantes*. São Paulo: Blucher.
- Freud, S. (1996). Uma dificuldade no caminho da psicanálise. In *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (Vol. 17, pp. 145-153). Rio de Janeiro: Imago. (Originalmente publicado em 1917).
- Freud, S. (2006a). Prefácio a Juventude Desorientada, de Aichhorn. In *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (Vol. 19, pp. 310-314). Rio de Janeiro: Imago, 2006. (Originalmente publicado em 1925).
- Freud, S. (2006b). Sobre a transitoriedade. In *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (Vol. 14, pp. 345-348). Rio de Janeiro: Imago. (Originalmente publicado em 1916).

- Freud, S. (2010). O inconsciente. In *Introdução ao narcisismo: ensaios de metapsicologia e outros textos (1914-1916)* (pp. 99-150). São Paulo: Companhia das Letras. (Originalmente publicado em 1915).
- Freud, S. (2020). A moral sexual “cultural” e a doença moderna. In *Obras incompletas de Sigmund Freud: o mal-estar na cultura e outros escritos* (pp. 65-98). Belo Horizonte: Autêntica. (Originalmente publicado em 1908).
- Freud, S. (2017). Sobre a dinâmica da transferência In *Obras incompletas de Sigmund Freud: fundamentos da clínica psicanalítica* (pp. 107-120). Belo Horizonte: Autêntica. (Originalmente publicado em 1912).
- Freud, S. (2017). A análise finita e infinita. In *Obras incompletas de Sigmund Freud: fundamentos da clínica psicanalítica* (pp. 315-364). Belo Horizonte: Autêntica. (Originalmente publicado em 1937).
- Kupfer, M. C. (2010). O sujeito na psicanálise e na educação: bases para a educação terapêutica. *Educação & Realidade*, 35(1), 265-282. Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/9371/5412>
- Kupfer, M. C. (1988). *Freud e a educação o mestre do impossível*. São Paulo: Scipione Editora.
- Kupfer, M. C. (2000). *Educação para o futuro*. São Paulo: Escuta.
- Lacan, J. (1998a). Subversão do sujeito e dialética do desejo. In *Escritos* (pp. 807-842). Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Originalmente publicado em 1960).
- Lacan, J. (1998b). O tempo lógico e a asserção de certeza antecipada. In: *Escritos* (pp. 197-213). Rio de Janeiro: Zahar. (Originalmente publicado em 1945).
- Lacan, J. (2008). *Seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise, 1964*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Originalmente publicado em 1964).
- Lajonquière, L. A infância, a escola e os adultos. In *Anais do 6º Colóquio do LEPSI IP/FE-USP*. Recuperado de http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000032006000100003&lng=es&nrm=iso
- Mezan, R (2002). *Interfaces da psicanálise*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Millot, C. (1987). *Freud Antipedagogo*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Monteiro, E. A. (2013). Educar: da alteridade ao estilo. *Educação & Realidade*, 38(2), 471-484. <https://doi.org/10.1590/S2175-62362013000200007>
- Morgado, M. A. (2011). Autoridade e sedução na relação pedagógica. *Psicologia da Educação*, (32), 113-130. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752011000100007&lng=pt&tlng=pt
- Pereira, M. R., Silveira, W. H. (2015). Análise do estado da arte em psicanálise e educação no Brasil (1987- 2012). *Estilos da Clínica*, 20(3), 369-390. <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v20i3p369-390>
- Pereira, M. R. (2014). O que quer uma professora?. *Educação & Realidade*, (39)1, 181-199. <https://doi.org/10.1590/S2175-62362014000100011>
- Pereira, M. P. (2017). Algumas contribuições da psicanálise à psicopedagogia: a transferência na relação professor-aluno *Boletim de Psicologia*, 67(146), 25-36. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/bolpsi/v67n146/v67n146a04.pdf>

- Ribeiro, M. V., & Neves, M. M. B. (2006). A educação e a psicanálise: um encontro possível. *Psicologia: Teoria e Prática*, 8(2), 112-122. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v8n2/v8n2a08.pdf>
- Ribeiro, M. P. (2014). Contribuição da psicanálise para a educação: a transferência na relação professor/aluno. *Psicologia da Educação* (39), 23-30. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n39/n39a03.pdf>
- Voltolini, R. (2011). *Educação e psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Westphal, F., Bógus, C., & Faria, M. (1996). Grupos focais: experiências precursoras em programas educativos em saúde no Brasil. *Boletín de la Oficina Sanitaria Panamericana*, 120(6), 472-82. Recuperado de <https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/15464/v120n6p472.pdf?sequence=1>

Revisão gramatical: Prof^a. Ediliane Brito de Araújo.
E-mail: grafia.al@hotmail.com

Recebido em maio de 2021 – Aceito em novembro de 2021.