

# PSICANÁLISE, DANÇA E EDUCAÇÃO: CAMINHOS E PERCALÇOS

## *Psychoanalysis, dance and education: paths and mishaps*

Cristina Santaella Braga\*

**Resumo:** Este artigo resulta das reflexões a partir da criação de um laboratório do corpo na pesquisa de mestrado com um grupo de oito alunas entre 2008-2010. O processo de ensino-aprendizagem observado nesse laboratório foram objetos centrais, mais especificamente os conceitos de transferência e contratransferência, conceitos estes cruciais na interface entre a psicanálise, a educação e a dança flamenca.

**Palavras-chave:** dança flamenca; transferência e educação.

**Abstract:** This article is the result of reflections from the creation of the body in a laboratory master's research with a group of eight students between 2008-2010. The process of teaching and learning observed in this lab were central objects, specifically the concepts of transference and countertransference, these crucial concepts at the interface between psychoanalysis, education and flamenco dancing.

**Keywords:** flamenco; transfer and education.

## INTRODUÇÃO

Ensinar dança é distinto de ensinar outra matéria, uma vez que esse ensino implica levar em consideração que, nesse processo, a questão psíquica da imagem corporal, dimensão fundamental da subjetividade, está inevitavelmente envolvida. Vem daí a escolha de recorrer à psicanálise na busca de caminhos que não minimizem essa condição fundante da imagem que

se tem de si. O corpo frente à dupla transparência do espelho *matéria* e espelho do *olhar* do outro, marca uma limitação real do corpo-dançante que se vê e é visto. Sem ter como se esconder frente ao imperativo dos movimentos corporais escancarados no campo de visão de quem dança e de quem ensina, o corpo não consegue trapacear, ele é seu início e próprio limite.

As modulações transferenciais, perceptíveis no ano de realização da pesquisa, não se nutriram somente de um processo fechado construído a partir da dinâmica professor-aluno e grupos, mas também junto à percepção do corpo do outro nas suas variadas possibilidades de execução, modificação e criação.

Ainda que tenha nascido no seio da psicanálise cujo objetivo era curar as enfermas, a transferência encontra-se em muitas outras áreas, construindo-se, desconstruindo-se e reconfigurando-se na trama cotidiana das redes relacionais. Nada mais natural que ela também se instale na relação professor-aprendiz.

No laboratório de observação do corpo, os conceitos de imagem corporal, transferência e contratransferência foram as ferramentas teóricas fundamentais para entendermos a posição do professor, e em que medida, esse lugar poderia de alguma maneira mobilizar ou não o trabalho do aluno.

A transferência envolveu a construção e reconstrução da imagem corporal, no espelho do olhar do outro. Dependendo do tipo de transferência que se fazia dentro da aula, aluno e professor poderiam ser despertados pelo desejo de continuar ou desistir do processo no qual estavam envolvidos. No percurso de descoberta das possibilidades e limitações do corpo na dança, o aluno podia se arriscar a conhecer mais sobre si ou simplesmente desistir de encontrar algo de si para contar no corpo.

Quando trabalhamos sobre o extenso material gravado em vídeo ao longo da pesquisa, de alguma maneira, a interpretação da transferência e contratransferência foi, nos modos como estas interferem na construção da

imagem corporal das alunas e na continuidade do trabalho desenvolvido em aula, norteadas as observações que resultaram nas reflexões que veremos a seguir. Estas tiveram por objetivo, levar à questão sobre o porquê de algumas situações se fazerem de forma a criar, circular e reinventar a relação professor-aluno e grupo, e outras a se dissolverem em meio ao processo.

Será que poderíamos definir o lugar do professor como herdeiro da relação dos pais com os filhos? Este lugar poderia de alguma maneira, adquirir um sentido específico atribuído a partir do desejo do aluno. Então, a relação transferencial revelava-se como força motriz no processo de ensino-aprendizado do aluno na aula de dança. O professor tornava-se responsável por sua transmissão e seus efeitos no aluno. Em aulas de dança, essa questão não se camufla, mas se intensifica no movimento pulsional diluído no aparato técnico da arte da dança. O corpo vai adquirindo determinada plasticidade na medida em que o aluno é capaz de administrar a invasão de um duplo afeto, ou seja, o desejo de saber mais para dominar a técnica que a princípio o domina e a angústia de saber que ainda não sabe tudo, pois o processo exige tempo e continuidade.

Como trabalhar com o corpo em movimento quando a dinâmica dos afetos escapa da autoridade do aluno? Como possibilitar a dinâmica do trabalho corporal quando há recusa no decorrer do processo? Essas questões levaram a constatação da importância da transferência tecida em sala de aula, visto que, sem essa reflexão voltada ao papel do professor em seu trabalho com o corpo, não se vence a resistência às inúmeras possibilidades de se construir, experimentar e autorizar-se em novas configurações corporais no baile flamenco.

A dança flamenca é, antes de tudo, uma dança grupal, em que a presença ao vivo dos músicos, colocada em uma posição em torno daquele (a) que baila, cercado por olhares e ritmos aos quais seu desempenho se ata. Isso leva à constituição de um tipo de socialização que se integra de modo natural ao psíquico, compondo uma relação íntima entre o social e o individual.

No início do laboratório, percebemos que não se tratava apenas do trabalho das alunas com as inúmeras formas imaginarizadas pela projeção no espelho, mas daquilo que causava em seus corpos a imagem da professora que, à frente, lhes ensinava. Como falar do ensino, por mais que a professora tentasse esquivar-se dessa função do mestre, sem falar de algo que perpassa qualquer relação humana, a transferência. Desde a mímica, a cópia, a demanda, a desistência, algo passava do aluno-professora e vice-versa. É como se fosse um discurso intrínseco, dominando por alguns momentos o meio. Mas como falar de transferência, sem falar das relações grupais que se fazem presentes em ações corporais e discursivas em sala de aula. O grupo tem uma função de autorizar certas ações que, no particular, não se insinuam. Ele nomeia aquilo que julga como certo na horda. Inclui e exclui alunas e posições tidas como incorretas. Constrói algo novo. Destrói heranças que não o caracterizam. Refaz as regras.

Como não trabalhar com a teoria psicanalítica a partir do aparecimento da imagem corporal, transferência e relação grupal dentro da sala de aula, moldar de qualquer maneira uma história que torne a vida menos trágica e dramática?

### **EDUCAÇÃO EM FREUD. FREUD NA EDUCAÇÃO?**

Como nos lembra Kupfer (2007), não se parte do princípio de que a aprendizagem é predeterminada, mas ao educador cabe preocupar-se em elaborar uma boa didática, correspondente a uma técnica de apresentação de objetos que permita perceber as suas diferenças. Ao contemplar o aluno como sujeito com seu estilo próprio, abdica-se da igualdade e exalta-se a diferença como condição de uma construção possível do aluno para com o mundo. Obviamente é necessário transmitir aos alunos os objetos construídos pela cultura, para que contemplem como fizeram os nossos antepassados, levando-os à investigação e produção de novos objetos. É importante a não paralisação dos objetos-idéias, mas a permanência de seu ensino na condução das idéias e das relações entre elas.

Segundo Mrech (2005, p. 25-30), quando Freud afirma que a educação é impossível, ele se refere a esse mal-estar inerente, levando-nos a uma insistente peripécia de remendar o furo, costurar o vazio e preencher a falha inerente, permanente e persistente na existência de um sujeito. As práticas educativas cumprem com sua função ao submeter a criança à ordem simbólica atravessada e superada pelo complexo de Édipo, vendo assim fundada a sua humanidade.

Momentos vividos mostraram que a insegurança de um professor é a isca perfeita às imagens idealizadas que ele cria e conduz em aula. Quando o professor não tem o domínio da técnica ou a segurança da direção, ele busca como saída a satisfação egóica de imagens, retratos inconscientes da sensação inaugural de completude de uma imagem perfeita. Se não se fizer presente a segurança -- aquela que incorpora a falha e a possibilidade do fracasso, as imperfeições que mapeiam o sujeito --, as relações começarão a dar lugar a posições perversas, sádicas e masoquistas.

No momento em que o professor se assumiu ali, nesse lugar, ele é capaz de administrar seu desejo sem afogar o desejo do aluno a favor de suas construções imaginárias, como veremos mais abaixo nos quatro discursos construídos por Lacan. Permitir a espontaneidade do aluno, sem se prender aos ideais pessoais, é dizer que nada sabe sobre o desejo desse aluno. É necessário, pois, o descanso do ego. Esquivar-se de suas armadilhas que nada mais trazem do que ilusões da completude. A imagem perfeita do corpo sem falhas e sem fissuras.

O saber não é saber tecido no lugar do mestre, aquele que tudo sabe. Trata-se do saber inconsciente, aquele descentrado do saber, conduzindo o sujeito antes mesmo de ser conduzido por ele. Mas o que as observações do laboratório apontaram foi que o aprendiz pede, sim, que possamos dar significação a algo acerca de seu desejo. Para ele, o desejo só será capaz de aparecer quando for retido na rede de significantes criada a partir do modelo-professor. Basta um rápido exemplo. Certo dia, uma das alunas chegou mais cedo dizendo que precisava conversar com a professora. Queria sair do grupo

para começar a fazer aulas particulares, visto que a professora saberia dizer sobre seu corpo e, que isso, seria condensado em um discurso a ser transmitido sobre o movimento e intenção das ações do seu corpo.

Resistir a isso é possibilitar que o corpo do outro produza. Ora, pouco saber sobre o corpo do outro é convidá-lo ao universo da criação, sendo ele, aluno, o protagonista da sua própria dramaturgia. Mas isso não quer dizer abdicar desse lugar por completo, a posição do mestre tem de aparecer para que o aprimoramento do corpo se faça com base no modelo. Resistir completamente a esse lugar seria renunciar à posição que nos leva ao trabalho com o corpo e o ensino, o lugar de professora de dança flamenca. Entretanto, insistir cegamente nesse lugar é fechar o corpo do aluno a possibilidades, a ofertas e descobertas do seu próprio corpo no baile. Talvez seja necessário embarcar e sentir como é navegar pelo corpo do outro, tendo o seu próprio como referência. O aluno pede limites. O limite não está no modelo pronto, mas na possibilidade da organização, aprimoramento e criação.

Para a psicanálise, tanto na clínica quanto na situação que vimos refletindo neste artigo, o saber não diz respeito diretamente a algo que se repete, mas a um saber em movimento, como será exemplificado a seguir a partir dos quatro discursos construídos pelo teórico Jacques Lacan no Seminário XVII.

### **À CAMINHO DE LACAN NA/PARA EDUCAÇÃO**

Supor o que Lacan diria sobre a educação significa recorrer à sua elaboração dos quatro discursos, entre os quais se encontra o discurso do mestre. Antes disso, entretanto, é preciso retroceder ao que o lingüista Ferdinand de Saussure ([1916] 1993) entende por linguagem. Esse retorno deu-se porque Lacan fez um empréstimo teórico da lingüística na construção da sua teoria sobre os quatro discursos.

A linguagem, na visão saussuriana, implica que um significante não se significa a si mesmo, ou seja, um signo é sempre uma relação arbitrária entre

significante e significado. Logo, para haver um signo, são necessários dois elementos, pois o signo lingüístico resulta da articulação de duas instâncias, o significante e o significado.

Lacan descarta a concepção saussuriana de signo e elabora uma teoria do significante que tem como ponto de partida o seguinte algoritmo: S/s, ou seja, significante sobre significado, correspondendo esse “sobre” à barra que separa as duas etapas. A barra implica privilegiar a pura função do significante em detrimento da ordem do significado. A estrutura do significante se caracteriza pela articulação e pela introdução da diferença que funda os diferentes.

Em “A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud” (1958), Lacan demonstrou que o inconsciente é estruturado como linguagem, apropriando-se do conceito de significante formalizado por Saussure, mas subvertendo-o. Assim, a articulação significante não se produz sozinha, é necessário que haja um sujeito. O significante só pode passar para o plano da significação porque há um sujeito operando a cadeia do significante. Essa relação do sujeito com o significante é denominada de relação fundamental.

Para Lacan, o sujeito da psicanálise é um ser dependente da linguagem que é entendida como uma rede de significantes que se deslocam. Através da circulação destes significantes, um significante, especificamente, irá representar o sujeito aos outros significantes de uma trama encadeada por significantes. Um único significante é capaz de determinar o sujeito, ou melhor, o sujeito é determinado por esse significante. Ocorre que algo escapa da rede de significantes. Este algo é caracterizado por Lacan como resto. Por que algo escapa? Porque somos regidos por algo de que não temos controle, a que não temos acesso direto, sobre o qual não temos domínio: o inconsciente. Se algo escapa no desfiladeiro dos significantes, é porque, em certa medida, o sujeito não é todo representável pela linguagem.

Justamente por isso o discurso do sujeito freudiano estaria sempre marcado por este outro, o inconsciente, que não dominamos. Dividido entre o seu domínio e algo que o domina, o sujeito define-se num inevitável embate

com esse outro que o habita. Por isso, permanentemente, vive a busca ilusória de tornar-se um. A linguagem estaria a serviço desta busca, lugar da condição paradisíaca e originária do sujeito uno, pleno de poder.

Lacan teorizou sua idéia de discurso com base em quatro algoritmos, são eles: o discurso do mestre, do universitário, do analista e da histérica. Esta estrutura obedece a uma disposição que, a cada quarto de torção, revela-se o lugar do agente do discurso, do outro, da produção e da verdade. São essas quatro as posições dos elementos do discurso, a saber.

O agente do discurso \_\_\_\_\_ o lugar do Outro

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

A verdade

\_\_\_\_\_

a produção

Nessas posições estão dispostos alternadamente os elementos denominados por Lacan de:

S1 = significante mestre

S2 = saber

S = sujeito

A = objeto pequeno outro/ objeto mais-gozar

O S1 é o significante mestre. É o responsável em representar o sujeito junto ao conjunto dos S2 na cadeia significante. É o significante, digamos assim, especial para dar início à trilha significante. O S2 é designado como saber, enquanto S é o sujeito barrado, cuja autonomia é determinada pelo significante. Por isso a barra sobre o S, de sujeito submetido a linguagem.

Não há acesso direto do sujeito ao **objeto (a)** de seu desejo. Pensamos que o que desejamos se tornou o desejo de uma outra coisa. Essa busca incessante por esse objeto (a) é o que nos motiva à vida.



Para darmos início à discussão do algoritmo criado por Lacan, o uso de um exemplo, tido na relação entre professora e aluna em aula de dança, é bastante ilustrativo para a compreensão dos quatro discursos. Em uma determinada aula, a professora pediu às alunas para criarem uma sequência coreográfica com base nos ensinamentos transmitidos no decorrer do curso. Após uma semana, as alunas mostraram o que haviam desenvolvido no decorrer da semana. Porém uma aluna, especificamente uma, mostrou uma sequência na qual não se observava nenhum dos elementos corporais trabalhados em sala de aula.

Se pensarmos na proposta inicial, essa aluna não realizou o que lhe foi solicitado, embora ela soubesse que as outras a delatariam, criando uma certa polêmica em torno disto. Ao contrário do pedido, a aluna criou uma outra coisa, longe do que foi trabalhado em sala. Ora, por que isso se deu? A professora inflada de um saber sobre o corpo e a criação das alunas, almejava levá-las à criação de algo cuja origem e término deveria vir pela professora, visto que seus ideais de maestria a conduziam para isto. Embora houvesse reclamações de outras alunas com relação ao trabalho desta aluna, a professora calou-se.

Para entendermos os quatro discursos com base no exemplo acima, começamos pelo

### 2.1. Discurso do Mestre

S1 ---- S2

— —

S ---- a

A professora fica no lugar de S1, lugar do agente do discurso. Autoriza-se um saber de mestre, aquele que sabe-tudo, sem furos, sem cortes e sem falhas. Por isso, exige que suas alunas, caracterizadas aqui por S2, produzam saberes sobre uma solicitação feita por ela. As alunas então trabalham, constroem e criam coisas como objetos de gozo (objeto a, objeto causa do

desejo) dela e das alunas. Que se preste atenção a um detalhe. Se as alunas criam objetos de gozo (*a*), algo caminha num sentido equivocado, pois o objeto *a* é, de saída, sempre perdido, objeto em constante estado de busca. O que acontece aqui é que as alunas, de alguma maneira, materializam as intenções e desejos da professora. Isso não lembraria algo relacionado à completude, à não-falha?

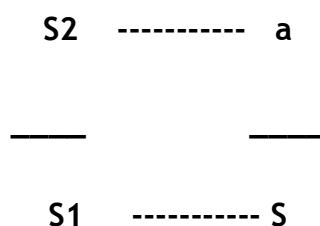
Pois bem, tudo caminharia à invocação do paradisiáco, do nirvânico, da tão requisitada unidade, se as alunas não estivessem submetidas a uma lei, ironicamente produzida pela própria professora no lugar de agente do discurso (*S1*). A produção das alunas sempre gerará objetos à revelia da lei, que jamais conseguirão materializar conforme o “planejado” pelo mestre. É desta produção de objetos que a subversão nasce. Desta subversão sempre presente sob a forma de um resto que escapa à lei, emerge um *S* como efeito da verdade. Este *S* sempre estará sob a barra das determinações legais. A sequência coreográfica apresentada pela aluna “subversiva” representa o furo da própria intenção do mestre de se arvorar sabedor de tudo. Não há como colar saber e produto do que foi pedido e do que foi mostrado, já que *S2* está sob a barra de *a* (*S2/a*).

Lacan caracterizava o gozo pelo máximo de prazer alcançado por meio de uma descarga de tensão sexual, tão intensa que busca a experiência orgástica idealizada e repetida. Corpo este que escapa dos efeitos tirânicos do recalque. No discurso do mestre, o senhor (professora) autoriza-se, com base em sua subjetividade, esperando de certa maneira obter do governado (aluna) a “produção de objetos” para usufruir e com eles gozar. Esses objetos, que a fazem gozar, nada mais são do que produções imaginárias e idealizadas da possibilidade de tornar-se uma e governar a si mesma. O mestre impõe às alunas a submissão à lei, mas diante dessa impossibilidade, ele faz advir no outro o objeto que o faz gozar, com que goza ele próprio fora da lei. Porque fora da lei? Por que a lei é o que caracteriza sua maestria e não a regra puramente imaginária e ideativa.

Sabemos que o amor é a moldura da experiência entre mãe e filho. Trata-se da erotização da mãe com todo o corpo do filho e do corpo do filho com partes do corpo da mãe. Fazer-se falo sustenta a existência da mãe como fálica, e não a do filho. Isto pode caminhar para a perversão. O perverso crê ser o falo imaginário da mãe, acreditando ser o significante imaginário da falta. Ora, o sujeito sem barras torna-se um Deus todo poderoso, aquilo que é suposto ser sempre. É como se ele passasse por cima da barra, tornando o sujeito comandante do S1 (significante mestre) que nada quer saber sobre a sua divisão constitutiva. Chega-se ao delírio perverso realizado. Não existe um sujeito fora ou acima da linguagem.

O discurso do mestre, portanto, encontra-se nas formas ordinárias do assujeitamento social e político do sujeito ao enunciado de um mandamento. Há nisto uma redução da dimensão subjetiva ao registro do imaginário, produzindo um sujeito narcísico, que joga com as regras do jogo social, da forma que melhor permite manipular o outro. Estamos falando então de um saber rígido, compacto, sem brechas, excluindo qualquer lugar para a falta. Estamos na lógica do perverso que nada mais é do que a representação do discurso do mestre.

## 2.2. Discurso da Universidade



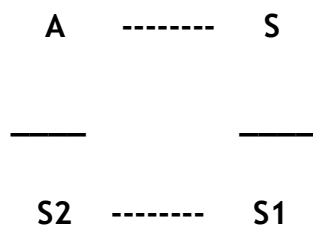
O educador, caracterizado por (a) no discurso da universidade, autoriza-se como autor da bibliografia, impondo seu saber ao outro objetivado, o estudante. Ocorre que o produto disto será um contestador. Aqui o ato de educar é tratar o outro como objeto, como um estudante que está ali apenas para aprender. Há que admitir que essa engenharia ocorre não somente nas universidades, como também na administração de organizações, igreja e consultório de analistas.

Na realidade, o ato é o definidor do discurso, independentemente do espaço em que esta ação discursiva ocorra. O saber universitário torna-se um saber recheado de referências aos mestres, marcado pela letra alheia como resposta à impotência de inscrever sua própria história. Essa forma conduz ao discurso da moral que busca a maestria interior, tese oposta à do inconsciente. É o mito do Eu dominador, lugar do salvamento cuja impotência em si mesma de exercê-la se revela. Discurso assim dominado pelo saber.

Nessa posição, a professora marca o lugar do saber (S2), fazendo de suas alunas objetos de sua imposição de saber, mas que, ao fim e ao cabo, só faz produzir uma aluna subversiva S, que não aceita ser puro objeto, inventa outra coisa, encontra uma saída. Devolve essa coisa ao lugar próprio da verdade de lei da professora, como seu significante mestre S1 que está sempre barrado dos saberes que enuncia.

Se pensarmos na Universidade especificamente, é preciso que cada um deva responsabilizar-se por aquilo que diz, não fazendo uso político deste poder conferido através da transferência. É necessário que se faça uso político do poder com o objetivo de produzir efeitos de verdade nos grupos da universidade, ajudando-os em sua reconfiguração. Educadores e psicanalistas buscam modos de fazer da educação um instrumento que torne menos sofrível a sustentação do mal-estar na civilização.

### 2.3. Discurso do Analista



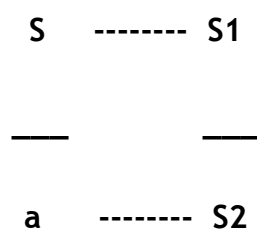
Neste discurso, o analista autoriza-se o saber inconsciente para obter do sujeito sua particularidade. O saber aqui é o próprio significante. Há um saber, mas o saber significante. O lugar da verdade é substituído pelo saber inconsciente, um saber que não se sabe. Esse discurso marca um impossível de tudo saber ou de se ter ao menos um (mestre) que tudo sabe e diz. O ato

analítico ocorre nesse laço inédito em que são promovidas as desidentificações aos ideais do Outro e a tão almejada libertação do sujeito do poder mortífero das palavras. O outro como sujeito do desejo aparece.

O lugar da professora que apóia a criação da aluna no silêncio, marca de alguma maneira, o lugar de objeto causa do desejo (**a**) sobre um saber inconsciente **S2**, autorizando o aparecimento de um sujeito. A aluna que faz algo subversivo na sua pura diferença **S**, faz aparecer sua própria marca singular **S1**.

Se pensarmos na posição do analisando, vemos que ele comporta um saber em sua fala, um saber enunciado sem saber onde encontrar a verdade de seu sintoma. Assim, o sujeito-analisando endereça sua fala ao analista que, por sua vez, constitui-se nesse ato como o sujeito suposto saber essencial à transferência. O analista coloca-se um véu ou semblante de nada saber do saber suposto no saber do analisando. O analista não sabe, mas busca o que tem que saber, sabendo sim que o analisando sabe sem o saber. O analista é assim o semblante da falta.

#### 2.4. Discurso da histérica



O discurso histórico marca o lugar do desejante. Ela (**e**) autoriza-se de seu gozo para impelir o outro colocado no lugar de mestre a produzir um saber sobre sua verdade sexual. A histérica pode ser entendida aqui como o grande alimento às almas que pedem o constante lugar de mestre sem furos e falhas para governar. A grande questão é que o ato histórico não para por aqui. Ela (**e**), além de colocar o outro na posição do mestre responsável pelo seu desejo, produz também nesse outro a verdade sobre o seu gozo sexual. Logo, o outro é tomado sempre como mestre para estimular seu desejo. Mas

não se trata aqui do mestre todo saber, mas sempre de um mestre barrado de seu saber sobre o qual a (o) histórica (o) reine e ele não governe.

Convenhamos que essa não seja uma tarefa fácil. Para tanto, a histórica deve cortejar, seduzir, azarar para que esse laço se faça. A eterna insatisfação é a marca da histórica. Queixa-se de sua impotência. O desejo de saber institui o desejo histórico, mas este saber localiza-se no sintoma que permanece descolado no discurso como tal, ainda que por ele evocado. Evoca-se, mas não se enuncia. Ao enunciar, o sujeito leva à frente a circulação da rede de significantes. Ao evocar, o significante aprisiona-se na fala do sintoma histórico. Assim, não importa com base em qual discurso a professora opere. O que importa é que ela o faça girar. Qualquer tentativa de fixação discursiva pode induzir a um imaginário especular e dual.

A queda da posição do mestre pode ser vista no instante em que a professora ou docente que busque operar no **S1**, significante primeiro-traço de lei (**S1-S2**) para não se reconhecer nele. Utiliza-se sim do discurso do mestre para ali não permanecer, ainda que inaugurem o significante primeiro. A regra, nada mais é do que a instituição de ideais moralizantes e imaginários. A função do mestre é aquela que suprime a regra e a lei, limitando-se a dar testemunho das regras, parasita desta inquietação imaginária que solicita a pulsão de mestria.

O discurso universitário faz prevalecer o Eu-ideal, narcísico e especular sobre o Ideal do eu, superegóico. Isso indica o predomínio do imaginário da regra sobre o simbólico da lei. Na realidade, a modelagem da regra acaba por enclausurar sujeitos aos bons hábitos de uma moralidade instituída. Reinsere a lei simbólica, intervindo no imperativo pulsional, barra os efeitos do gozo e das repetições. Fechar-se no discurso da universidade é entregar-se à voracidade imaginária.

No momento em que a professora permite à aluna criar a partir de sua referência extra-aula, instaura-se o declínio da posição de mestre ideal, revestida de imagens. A posição de sabe-tudo migra para a posição de um

sujeito que nada sabe sobre o desejo do outro, posição esta capaz de inventar um caminho possível que levará a aluna à identificação simbólica.

Assim, só há transmissão na não identificação com o saber que é sempre do mestre. Abdicar desta posição abrirá espaço para que a aluna possa querer a partir do que essa professora causa nela. Professora aqui como causa do desejo da aluna por saber e não mais como saber todo do desejo da aluna. Os efeitos da empreitada das alunas são da ordem da impossibilidade de previsão. Por isso, há algo ali que felizmente escapa ao controle do mestre-todo-saber.

### **MOMENTO TRANSFERENCIAL E CONTRATRANSFERENCIAL NA REDE PROFESSOR-ALUNO**

O ato de aprender, de saída, pressupõe a relação com outra pessoa, a de quem ensina. Não há ensino sem professor. Até um autodidata supõe a figura imaginada de alguém que está transmitindo através de um livro, por exemplo, aquele saber. E no caso de não haver um livro ensinando, o aprender como descoberta supõe um diálogo interior entre o aprendiz e alguma figura qualquer, imaginada por ele, para servir-se de suporte para neste diálogo.

A ênfase freudiana concentra-se, sobretudo, nas relações afetivas envolvidas entre professores e alunos. Observada no campo específico da relação entre o médico e seu paciente, Freud se deu conta da repetição com que a transferência desenrolava-se nas diferentes relações estabelecidas pelas pessoas no decorrer de suas vidas. Entendida como a re-atualização de protótipos infantis vivida como uma sensação de atualidade acentuada, nada impediria a transferência dirigida ao analista ou a qualquer outra pessoa. Freud chega a afirmar que ela está presente também na relação professor-aluno. Para ele, trata-se de um fenômeno que permeia qualquer relação humana.

Por conta disso, o professor torna-se a figura a quem serão endereçados os interesses dos alunos porque é objeto de uma transferência. O desejo inconsciente do aluno buscará com afinco as formas, o resto diurno, o

analista, o professor, esvaziando-as e preenchendo de sentido o que lhe interessa. Transferir nada mais é do que atribuir um sentido especial àquela figura determinada pelo desejo. Através da transferência, o aluno passará pelo professor, usando-o, canibalizando, por assim dizer, saindo desta relação com um saber de que tomou verdadeiramente posse e que constituirá a base e o fundamento para futuros saberes.

A transferência revela que aquele professor foi investido pelo desejo daquele aluno. O desejo transfere poder à figura do professor, que funciona como um mero suporte esvaziado de seu sentido próprio enquanto pessoa. Esse desejo e sentido, transferidos ao professor pelo aluno e, portanto, singulares, escaparão sempre ao professor. Mas conhecer profundamente o modo singular como se opera o desejo daquele aluno na direção do professor é, na verdade, tarefa do analista. Nem o aluno deseja, no fundo, que seu professor saiba do desejo que o move. Tudo o que o aluno realmente almeja é que seu professor tolere esse lugar em que ele o colocou. Missão trabalhosa ao professor: suportar e ser suporte dos investimentos que o aluno transfere e demanda dele.

Kupfer (1982, p.5) afirma também que Freud desejava que a psicanálise pudesse ser um dia colocada a serviço da sociedade como um todo e, principalmente, da educação. O lugar do analista é, sem dúvida, atópico, visto que a posição de escuta do sujeito, marcado, no caso do ensino da dança, como a do lugar do professor no trabalho corporal do aluno, pode perfeitamente se estender para além das dependências de um *setting* analítico. O trabalho do professor, seja em uma sala de aula convencional ou numa aula de dança, é oferecer a oferta de escuta e, no caso, do olhar atento para o aluno, como um lugar de acolhimento da demanda de transferência. A transmissão do professor está em oferecer ao aluno as ferramentas necessárias para que posteriormente ele possa operar com aquilo que foi apre(e)ndido. Transmissão, na dança, é uma forma de amor a si e ao conhecimento, a possibilidade de um corpo dançante na abertura para o outro. Não podemos negar que a psicanálise auxilia esse “olhar a mais” do professor no processo.



Nos textos de Freud, “A dinâmica da transferência” ([1912] 1996, pp.109-111) e “Sobre o início do tratamento” ([1913] *ibid.*, pp. 137-139), a contratransferência é entendida antes de tudo como resistência à transferência do paciente à figura do terapeuta. Isto equivale a dizer que, anterior aos sentimentos do terapeuta na relação com seu paciente, há sentimentos do paciente envolvidos nessa trama que resistem ao tratamento analítico. A transferência para o médico é apropriada para a resistência ao tratamento apenas e na medida em que se tratar de transferência ou de transferência positiva de impulsos eróticos reprimidos.

Quando algo do material ou complexo inconsciente, as lembranças reprimidas, servem para serem transferidas à figura do médico, a transferência se realiza. Ela é capaz de produzir associações subseqüentes e se anuncia por sinais de resistências. Resistência que pode ser marcada pela interrupção ao tratamento, por exemplo. Com base nesta experiência, Freud infere que a idéia transferencial conseguiu penetrar na consciência à frente de quaisquer outras associações possíveis, porque ela satisfaz a resistência. Quando o analista aproxima-se de um complexo capaz de transferência à parte desse complexo patogênico, a parte transferencial é empurrada em primeiro lugar para o consciente e, logo defendida com a maior obstinação depois que ela foi vencida. A superação das outras partes do complexo quase não apresentou novas dificuldades. Por isso, Freud acentua que a transferência, no tratamento analítico, acaba por se tornar invariavelmente a arma mais forte da resistência, pois o papel que a transferência desempenha desde o início do tratamento só pode ser explicado na relação direta com a resistência.

Não podemos compreender o emprego da transferência como resistência enquanto pensarmos simplesmente em transferência. É necessário distinguir uma transferência positiva de uma negativa, ou seja, a transferência de sentimentos afetuosos da dos hostis. A transferência positiva divide-se em transferência de sentimentos amistosos ou afetuosos, admissíveis à consciência, e transferência de prolongamento desses sentimentos no inconsciente. A transferência negativa, por sua vez, encontra-se lado a lado

com a transferência afetuosa dirigida simultaneamente para a mesma pessoa. O prolongamento desses sentimentos no inconsciente remonta, de alguma maneira, a fontes eróticas. Assim, todas essas relações emocionais de simpatia, amizade e confiança das quais podemos aproveitar em nossas vidas, acham-se geneticamente vinculadas à sexualidade. Seu desenvolvimento se dá a partir de desejos puramente sexuais através da suavização de seu objeto sexual, por mais puros e não sensuais que possam parecer à nossa autopercepção consciente.

## CONCLUSÃO

Dentro, fora, ao redor, pelos arredores, a questão que Voltolini ao final de seu artigo *O Discurso do Capitalista, a psicanálise e a educação* (2009) nos coloca quando os alunos perguntam: “Professor, para que serve aprender isto?” Nos leva a refletir ao não-lugar-professor assumido no discurso do aluno. Talvez pudéssemos pensar que não se trata somente do desinteresse do aluno na aula, seja em uma disciplina teórica ou prática, mas da posição do professor como resto, como pedaço de carne posta, objeto incompleto e, portanto, descartável.

... que não haja equação exata entre o sujeito e o objeto de sua satisfação é o que impulsiona o sujeito na direção do outro com quem espera suplementar a falta que herda desta inadequação do objeto. Se o objeto lhe for apresentado como portando os contornos de seu desejo ele é induzido a iludir-se com o fato de que este lhe completa resultando em um desinteresse pelo outro...

Que a “relação professor-aluno não exista”, algo que podemos dizer parafraseando Lacan, indicando o engodo de uma relação assim abstrata, ideal, tal como prescrita nas teorias pedagógicas atuais, é a condição de possibilidade para que existam relações entre professores e alunos reais, relações estas sempre marcadas pela incompletude e pelo impossível.

Foi necessário reconhecer que a presença do inconsciente introduz entre educador e educando um controle impossível sobre qualquer cartilha de bons procedimentos educacionais, pondo em xeque a

ficção do contrato entre eles na direção de melhores resultados.  
(VOLTOLINI, 2009, p. 3)

Será que poderíamos pensar que, no momento em que o professor permite ao aluno criar “uma relação com o impossível” não se instauraria aí o declínio da posição de mestre ideal, revestida de imagens? Essa posição de sabe-tudo migraria para a posição de um sujeito que nada sabe sobre o desejo do outro, posição esta capaz de inventar um caminho possível que levará o aluno à identificação simbólica.

O educar tem a ver com a transmissão de um traço simbólico de filiação, de uma marca que permite a um sujeito, primeiro, se erigir como sujeito, o que é diferente, portanto, da limitada configuração biológica com a qual precariamente nasceu (hominização). Depois, diferenciar-se do outro que lhe rendeu os primeiros meios de entrada no mundo (singularização). E, por último, encontrar seu lugar no meio de outros com os quais terá que administrar sua diferença (socialização). (VOLTOLINI, 2011, p. 70)

Neste ponto, poderíamos pensar que só há transmissão na não identificação com o saber que é sempre do mestre. Abdicar desta posição abriria espaço para que o aluno pudesse querer a partir daquilo que o professor causa nele? Professor aqui como causa do desejo do aluno em saber e não mais como saber-todo do desejo do aluno. Por isso, valeria colocar-se na posição de risco, risco aqui não como sendo da ordem do terror, mas como abertura ao inesperado, aposta e aos efeitos da empreitada, esta concebida como impossibilidade de previsão, esse algo ali que, felizmente, escapa ao controle do mestre-todo-saber, pois “... um bom mestre é aquele que permite que o discípulo o supere, não tanto no sentido de chegar mais longe que ele, mas de não ver mais nele a medida da condição ideal” (VOLTOLINI, 2011, p. 67).

## **Notas**

\* Cristina Santaella Braga é bailarina, formada em psicologia, mestra na pós-graduação do Instituto de Artes da Unicamp e doutoranda nesse mesmo programa de pós-graduação, sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Cássia Navas.

## Referências Bibliográficas

FREUD, Sigmund. *Obras psicológicas completas*. Edição Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

KUPFER, Maria Cristina. *Relação professor- aluno: uma leitura psicanalítica*. São Paulo; 1982. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Psicologia da USP.

\_\_\_\_\_. *Educação para o futuro: psicanálise e educação*. São Paulo: Escuta, 2007.

MRECH, Leny. *Psicanálise e educação: novos operadores de leitura*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

\_\_\_\_\_ (org). *O impacto da psicanálise na Educação*. São Paulo: Avercamp, 2005.

VOLTOLINI, Rinaldo. *O discurso do capitalismo, a psicanálise e a educação*. Educação on-line. 12 páginas. 02/2009. Disponível em: [http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=335:o-discurso-do-capitalista-a-psicanalise-e-a-educacao&catid=36:especial&Itemid=46](http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=335:o-discurso-do-capitalista-a-psicanalise-e-a-educacao&catid=36:especial&Itemid=46) Acesso em: 22.09.2013 às 22h30.

\_\_\_\_\_. *Educação e Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.