
TRANSFERÊNCIA, CURIOSIDADE E DESEJO: surgimento e manejo dos afetos em sala de aula

*Raul Lima Dos Santos*²⁶

INTRODUÇÃO:

Sim, a ênfase freudiana está sobretudo nas relações afetivas entre professores e alunos [...] Por isso, pode-se dizer que, da perspectiva psicanalítica, não se focalizam os conteúdos, mas o campo que se estabelece entre o professor e seu aluno, que estabelece as condições para o aprender, sejam quais forem os conteúdos. Em psicanálise, dá-se a esse campo o nome de transferência (KUPFER, 1992, p.87).

Transferência. *Übertragung* foi o termo que Freud utilizou em Alemão: uma nominalização a partir do verbo *übertragen*, i.e. transferir, transmitir, passar para alguém. Trata-se de um verbo bitransitivo, que requer dois objetos; portanto transmite-ser algo para alguém, ou transfere-se alguém para

²⁶ Universidade Federal da Bahia. raul.santos@ufba.br

algum lugar²⁷. A transferência em psicanálise, portanto, colhe seu sentido da própria palavra em uso corrente na língua alemã. Uma breve pesquisa no curto artigo técnico de Freud, *Zur dynamik der Übertragung*, de 1912, esclarecerá uma boa parte mecanismos atuantes nesse fenômeno, que não é somente clínico.

Nesse artigo, encontramos o argumento que o sujeito falante adquire “um certo modo característico de conduzir sua vida amorosa” (FREUD, 2010, p. 134). Essa singularidade — que converge as “condições” para amar, as “pulsões” gratificadas por esse amor, e as “metas” que se estabelece²⁸ — molda em alguém uma série de clichês, e esse modelo “é regularmente repetido, [e] não é inteiramente imutável diante de impressões recentes” (FREUD, 2010, p. 135). A questão que gira em torno dessas impressões que determinam a capacidade para amar é que apenas uma parte ganhou consciência e se desenvolveu com o Eu. “Outra parte desses impulsos libidinais”, escreve Freud, “foi

²⁷ Cf. a definição do collins dictionary disponível em <<https://www.collinsdictionary.com/dictionary/german-english/ubertragen>>, acesso 23/06/2025.

²⁸ No original, *Triebe*, que Paulo César de Souza optou verter por “instinto”, mudamos para “pulsão”. “Meta” traduz o também conhecido *Ziel*, que encontramos “objetivo” na tradução supracitada. Cf. FREUD, 1943, p.364.

detida em seu desenvolvimento, está separada tanto da personalidade consciente como da realidade, pôde expandir-se apenas na fantasia ou permaneceu de todo inconsciente, de forma que é desconhecida para a consciência da personalidade” (ibid.). Portanto, ambas as “partes” do investimento libidinal serão direcionadas a um objeto determinado por uma certa “série”, os clichês ou estereótipos já mencionados; e essas tendências inconscientes dificultam a capacidade de alguém de se tornar completamente consciente dos sentimentos dirigidos em direção a um desses elementos da série.

Freud aponta também que é extremamente comum que a figura do médico ou analista acabe recebendo esse “investimento libidinal”, graças à sua adequação a um certo protótipo ou “imago” já estabelecida no inconsciente do paciente. A transferência pode convergir tanto sentimentos ternos quanto sentimentos hostis; e ainda mais comumente, converge ambas as tendências afetivas ao mesmo tempo, causando o que se chama de “ambivalência dos sentimentos”. Isso tudo pode soar muito familiar para a prática pedagógica. De fato, Freud chega a dizer, alhures, que o professor possui a mesma tendência de adequação que o analista, a mesma posição “privilegiada” de ser passível de transferência — e é justamente

nessa dinâmica docente-discente guiada pela transferência que focaremos.

DESENVOLVIMENTO:

A atuação da transferência dentro da sala de aula não é um evento raro de ser observado; algo que já foi feito por uma série de autores na pesquisa pedagógica. Ao longo do texto, foca-se em uma tendência específica da prática pedagógica, a saber, a “pedagogia crítica” ou “pedagogia libertadora”. De acordo com José Carlos Libâneo, “A pedagogia libertária abrange quase todas as tendências anti-autoritárias em educação, entre elas, a anarquista, a psicanalista, a dos sociólogos, e também a dos professores progressistas” (LIBÂNEO, 1985, p.28). Essa tendência pedagógica, que devemos diferenciar da “libertadora”, idealiza a escola como meio da emancipação subjetiva, ao eliminar as hierarquias institucionais e possibilitar uma autonomia “autogestionária”. Disso retira-se “um sentido expressamente político, à medida que se afirma o indivíduo como produto do social e que o desenvolvimento individual somente se realiza no coletivo. A autogestão é, assim, o conteúdo e o método; resume tanto o objetivo pedagógico quanto o político” (idem, p.25).

Aqui pode-se falar brevemente de uma das tentativas do uso da psicanálise na prática pedagógica desde sua base. Esse foi o caso de *Summerhill*, escola idealizada por A.S. Neil. Nessa escola, não havia preocupação a respeito dos métodos na aquisição do conhecimento. As crianças — esse projeto pedagógico foi arquitetado apenas para a educação infantil — não eram obrigadas a aprender, com a única objeção dos seus próprios desejos: a criança aprenderia caso ela desejasse aprender. Como argumenta Neil, em *Summerhill*

[...] não temos métodos novos porque não pensamos que os métodos de ensino, em seu conjunto, sejam importantes em si mesmos. Importa pouco se tal escola ensina a divisão por várias cifras segundo determinado método, e outra o faz por método diferente, pois em última instância a divisão não tem importância alguma em si mesma – salvo para aquele que quer aprender a efetuá-la. E a criança que quer aprender a fazer uma divisão a aprenderá qualquer que seja a maneira pela qual esta lhe é ensinada (MILLOT, 1987, p. 146).

O desenvolvimento espontâneo das crianças deveria levá-los a um convívio social satisfatório. Nessa escola, as próprias crianças estabeleciam as poucas regras necessárias para o bom funcionamento daquela “micro-sociedade”, sem intervenção de regras externas. Isso era o que, na visão de Neil, poderia ser chamado de um ensino à autonomia. Entretanto, Catherine Millot, autora da pesquisa paradigmática no campo da psicanálise e educação, *Freud antipedagogo*, não pôde deixar de notar certa fragilidade em algumas das teorias de Neil, derivadas, principalmente, de suas concepções equivocadas das teses de Rousseau e de uma leitura rasa da psicanálise (idem, p. 149). Uma conclusão similar a respeito dessa prática pedagógica pode ser tirada do trabalho de Paulo Freire, quando afirma-se que a liberdade sem limites é tão insuficiente quanto a liberdade “asfixiada ou castrada” (FREIRE, 1996, p.105). É função do professor “propor limites à liberdade do aluno” (idem, p.60). Também não é supérfluo apontar que uma característica da pedagogia freireana, segundo Libâneo, é a sua não formalidade; o que localiza sua influência majoritariamente fora das instituições, diferentemente da tendência libertária, que almeja “modificações institucionais”.

Millot conclui que, o que Neil não foi capaz de observar foi o caráter compulsório do gozo para o superego, i.e.

os perigos da “liberdade obrigatória”, diríamos, que corre o risco de chegar ao paradoxo de um “desejo obrigatório”, o que constitui talvez a maneira insidiosa de torná-lo impossível, enquanto que uma pedagogia baseada na disciplina talvez lhe dê – outro paradoxo – mais chances de constituir-se. [...] Teoria pedagógica alguma permite calcular os efeitos dos métodos com que se opera, pois o que se interpõe entre a medida pedagógica e os resultados obtidos é o inconsciente do pedagogo e o do educando (MILLOT, idem, p. 149).

A despeito da conclusão final da autora, de que há uma impossibilidade constitutiva de relacionar o ensino e a análise, uma vez que a existência do inconsciente impede a formulação de uma ciência da educação, e pelo mesmo motivo a psicanálise não poderia ser aplicada à pedagogia (idem, p.150); essa linha de pensamento nos leva de volta à pista da transferência como fenômeno maior nos afetos em sala de aula e, portanto, à importância de estar ciente de sua emergência inexorável.

Jacques Lacan, em sua conferência de 1951, intitulada *Intervenção sobre a transferência*, nos diz que “numa psicanálise, com efeito, o sujeito propriamente dito constitui-se por um discurso em que a simples presença do psicanalista introduz,

antes de qualquer intervenção, a dimensão do diálogo” (LACAN, 1998, p.215). Dessa forma, “ *a psicanálise é uma experiência dialética*, e essa noção deve prevalecer quando se formula a questão da natureza da transferência” (ibid.). A significação desse discurso reside majoritariamente em sua implicação política: em concordância com as práticas pedagógicas progressivas, a psicanálise não pode se dizer “neutra”, uma prática e discurso desinteressados, meramente adaptativa; mas, antes, torna clara a importância e irreduzibilidade das trocas sociais na experiência humana, enquanto constituída pela dimensão da linguagem, e busca viabilizar a autonomia dos sujeitos. Como afirma Vladimir Safatle, que articula de forma singular psicanálise e teoria crítica, “a clínica do sofrimento psíquico é setor de uma lógica do reconhecimento social” (SAFATLE, 2024, p.40). São com esses contornos que Lacan traça o fundo conceitual da seguinte máxima, que ele escolhe grifar em seu escrito: *a psicanálise é uma experiência dialética*. É por tal via que aproximamos a prática analítica da prática pedagógica.

Pensando no que Freud chamou de “psicanálise selvagem”: aquele tipo de abordagem grosseira da psicanálise, que trata o paciente como uma amostra de uma estrutura

patológica rígida e oferece um tratamento padronizado ou uma interpretação fixa, que desconsidera absolutamente as particularidades de cada caso; podemos imaginar uma “pedagogia selvagem” que transcorre de modo correlato. Nessa pedagogia, os conteúdos curriculares precisam ser gravados a ferro e fogo no estudante. Tal prática se contenta em criar um ambiente de ensino-aprendizagem onde as relações são rigorosamente hierarquizadas, não podem ser dialetizadas e, estanques, procedem em um movimento violento de transferência de conteúdo, que são recortados e colados em significações artificiais por cada estudante. Trata-se de uma “educação bancária”, como formulou Paulo Freire, que “deforma a criatividade necessária tanto do professor quanto do estudante” (FREIRE, idem, p. 25). Esses alunos não desejam aprender, uma vez que não podem aprender aquilo que desejam; e eles não podem aprender aquilo que desejam porque eles não podem entender o motivo de estarem aprendendo, uma vez que o processo de aprendizado veio a ser uma prática dita “desinteressada”, desligada da realidade de cada um. É realmente como se o motivo do aprendizado tivesse sido recalçado e a desmotivação escolar fosse o retorno do recalçado, i.e. a revelação de que o aprendizado não é e nunca foi uma prática

dissociada das realidades sociais, econômicas e políticas que cada sujeito vive individualmente e coletivamente. Quando se focaliza na transferência afetiva antes da transferência dos conteúdos, dá-se uma ênfase oposta àquela da educação bancária, que opera o que Freire chama de “adestramento da curiosidade”. Trata-se de compreender, a essa altura, como o fenômeno da transferência põe em jogo esse termo fundamental do processo que é o desejo ou, nos termos de Paulo Freire, enfatizando o aprendizado, a curiosidade.

Freire aponta a existência de um diálogo entre a curiosidade docente e a discente que habilita o surgimento da “curiosidade epistemológica” no lugar da “curiosidade ingênua”. Nenhuma formação docente deve negligenciar esse exercício de formação crítica e o valor prático dos afetos em sala de aula:

Nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo.[...] A *dialogicidade* não nega a validade de momentos explicativos, narrativos, em que o professor expõe ou fala do objeto.

O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam *epistemologicamente* curiosos (FREIRE, idem, p. 26, 86).

Como se dá essa passagem, então, da curiosidade ingênua à epistemológica, onde educandos se transformam em “reais sujeitos da construção do saber ensinado”, se considerarmos como elemento fundamental do processo o fenômeno da transferência?

Para Freud, não há uma pulsão particular, separada para o aprendizado e para o saber. Há o que Freud nomeia de pulsão sexual e a vontade de saber tem a ver com o desvio da busca inicial de esclarecimento sexual, um processo a que se chama sublimação. Portanto, se podemos falar de um movimento da “curiosidade ingênua” em direção à “curiosidade epistemológica”, isso é apenas possível graças à curiosidade sexual da primeira infância, que acabou se desenvolvendo em uma faculdade intelectual geral. Uma vez que o processo de atividade intelectual se inicia à uma idade muito precoce, muitas vicissitudes indesejadas ocorrem. A curiosidade sexual cria um conflito que vai além da capacidade infantil de solução. Esse é

um momento essencial no famoso “Complexo de Édipo”, e é por volta dessa idade que parte da pulsão sexual torna-se recalcada, constituindo o campo da transferência de que Freud fala no seu artigo técnico de 1912. De acordo com Freud, então, a atividade intelectual e seu desenvolvimento é, sem exceções, fundamentada na sexualidade:

As crianças deixam de lado a questão sexual por uma necessidade própria e inerente à sua constituição [...] precisam nada saber sobre isso. E porque não podem mais saber sobre a sexualidade, procedem (não de modo consciente, é claro) a um deslocamento dos interesses sexuais para os não-sexuais. Desviam, por assim dizer, a energia aí concentrada para objetos não-sexuais. Mas não podem deixar de perguntar, pois a força de pulsão continua estimulando essas crianças. Perguntam então sobre outras coisas para poder continuar pensando sobre as questões fundamentais (KUPFER, 1992, p. 82).

Quando lembramos aquilo que Paulo Freire denuncia como adestramento da curiosidade, podemos argumentar que esse tipo de educação é apenas visada e aplicada pelas tradições liberais, baseadas na repressão excessiva da sexualidade e do prazer, orientada tão somente para uma lógica de mercado. Freire define a ruptura da justa tensão entre autoridade e liberdade como a negação da “vocação ontológica dos seres

humanos” (FREIRE, idem, p. 89). O diálogo entre essas posturas antagônicas, a polifonia, poderia criar uma auto-avaliação permanente de suas virtudes e vícios, permitindo uma melhor existência de ambos. Entretanto, a mesma tensão aparece para Freud como uma impossibilidade da prática pedagógica (bem como da prática analítica): “ela deve achar seu caminho entre a Cila da permissão e a Caribde da proibição” (MILLOT, idem, p. 118). Impossível aqui significa que, aquilo que a pedagogia almeja, um ambiente controlado, com uma metodologia e práticas rigorosas, estaria fadado à incompletude ou ao conflito perpétuo. Millot diz então que a educação “seria essencialmente uma questão de tato – coisa que, segundo Ferenczi, repousa sobre a intuição dos processos inconscientes do outro”; e conclui que, portanto, “tudo o que o pedagogo pode aprender da e pela análise é a saber pôr limites à sua ação – um saber que não corresponde a nenhuma ciência, e sim à arte” (idem, p. 154).

Também podemos acompanhar o desenvolvimento que Lacan dá à formulação dos “clichês” do investimento libidinal de objeto, que Freud divide os rumos em seu artigo técnico. A parte que teve seu rumo retido no inconsciente será essencial para o mecanismo do desejo, constituindo uma rede diacrônica de atribuição de sentidos, a “projeção de seu passado num discurso

em devir” (LACAN, 1998, p. 225). É justamente em direção da tomada de consciência dessa projeção, em sua “integração”, que o procedimento analítico caminha; da mesma forma que tomar consciência de *como e por que* se aprende, i.e. desejar aprender o que se aprende, é parte fundamental para a formação de “reais sujeitos da construção do saber ensinado”.

Por conta de sua natureza dialética, o fenômeno transferencial é uma reprodução mais do que uma repetição: sua realidade é “a presença do passado”, diz Lacan, mas “é uma presença um pouco mais que presença — é uma presença em ato” (LACAN, 1992, p.175,176). Isso implica dizer que a transferência não é somente uma determinação da qual não se poderia escapar, “uma simples apassivação do sujeito” (ibid.), fadado a uma repetição infinita. “Se a reprodução é uma reprodução em ato, então existe na manifestação da transferência algo de criador, [...] o sujeito fabrica, constrói alguma coisa” (ibid.). Tais fenômenos do inconsciente, eles “se produzem, se desenvolvem, se constroem para serem ouvidos” (idem, p. 177) e, “mesmo que não se saiba que eles estão ali para serem ouvidos, eles estão ali para serem ouvidos, e para serem ouvidos por um Outro” (ibid.). O analista ocupa o lugar desse Outro “perpetuamente evanescente” (idem, p. 172), tornando-

se, assim, o destinatário do discurso do analisante. A principal questão formulada a esse Outro aborda o surgimento do desejo: Que queres?, “Che vuoi?”. É nesse ponto que Lacan afirma que “o que está em questão no desejo é um objeto, não um sujeito” (ibid.). É por essa via que as posições do analista e do professor podem ser aproximadas e que a noção de objeto adquire uma posição fundamental na dialética analítica e pedagógica. O objeto não é o professor que, assim como o analista, pode ocupar o lugar evanescente do Outro, esse lugar da fala, “lugar terceiro que existe sempre nas relações com o outro, a, desde que há articulação significante” (idem, p. 173); tal objeto pode ser qualquer coisa, contanto que seja um objeto causa de curiosidade; que ele se estruture para o sujeito como essencial em seu funcionamento psíquico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Apesar (ou talvez por causa) dos conflitos teóricos entre as fontes dessa pesquisa, podemos vislumbrar que a dinâmica dialógica do ensino nos deixa com o esboço de uma certa postura ética. Essa ética da “vocação ontológica” de que fala Freire, é uma ética do desejo. Autonomia, para Paulo Freire, no campo pedagógico, é o dever ético de se tornar sujeito do próprio

desejo, de se tornar interessado no próprio aprendizado e, concomitantemente, de criar a possibilidade para tal devir: “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, *idem*, p.60). O tato docente está intimamente relacionado com a presença dos afetos na relação educador-educando e a necessidade de sua justa expressão e entendimento; relação de onde vimos surgir o fenômeno da transferência, central em todo o processo de aprendizado. Se nos remetermos ao estágio do espelho lacaniano, quando o bebê deixa a fase de auto-erotismo e se torna interessado ou curioso em saber se é a sua própria imagem que ele vê no espelho, ele busca o Outro para ratificar seu saber. “Aprender é aprender com alguém” (KUPFER, *idem*, p.84) e, às vezes, para alguém.

REFERÊNCIAS

KUPFER, Maria Cristina. **Freud e Educação**. São Paulo: Scipione, 1992.

LACAN, Jacques. **Intervenção sobre a transferência**. In: Escritos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

LACAN, Jacques. **O seminário livro 8: A transferência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

LIBÂNEO, José Carlos. **Tendências pedagógicas na prática escolar**. In: Democratização da escola pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985.

MILLOT, Catherine. **Freud Antipedagogo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editora, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREUD, Sigmund. **Obras completas, vol.10**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

FREUD, Sigmund. **Gesammelte Werke VIII: werke aus den jahren 1909- 1913** . London: Imago publishing co., Ltd., 1943. Disponível em: <https://freud-online.de/Texte/PDF/freud_werke_bd8.pdf>. Acesso em 23/06/2025.

SAFATLE, V. **Alfabeto das colisões: Filosofia prática em modo crônico**. São Paulo: Ubu editora, 2024.