

---

## **PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO: O ENSINO REMOTO SUJEITO À VIRTUALIDADE DO OUTRO NA TELA**

---

PSYCHOANALYSIS AND EDUCATION:  
REMOTE TEACHING, THE CONCEPT OF SUBJECT AND THE  
VIRTUAL OTHER ON THE SCREEN

---

PSICOANÁLISIS Y EDUCACIÓN:  
LA ENSEÑANZA A DISTANCIA, EL CONCEPTO DE SUJETO Y LA  
VIRTUALIDAD EL GRAN OTRO EN LA PANTALLA

---

*Anderson de Carvalho Pereira<sup>1</sup>*

### **RESUMO**

O artigo discute a contraposição entre o conceito de sujeito da Psicanálise, constituído pela dimensão histórica do grande Outro e a noção de indivíduo psicológico enquadrado em um processo de massificação da informação regido pela maquinaria virtual do ensino remoto. Para isto, é resgatado o conceito freudiano de transferência, o conceito laciano de sujeito e as contribuições da interface entre Psicanálise e Educação de Kupfer e Patto. Este debate é percorrido também por meio de problematizações da precarização da rotina acadêmica brasileira e a naturalização da redenção supostamente trazida pelo ensino remoto. Por conta disso, finalizamos o debate apontando para o ensino remoto como um sintoma, na linha de uma forma de psicopatologia da vida cotidiana em uma conjuntura mais complexa de mal-estar da educação contemporânea.

**PALAVRAS-CHAVE:** Psicanálise em Educação. Ensino remoto. Sintoma em Psicanálise. Aula remota. Ensino à distância.

### **ABSTRACT**

The article discusses the contrast between the concept of subject in Psychoanalysis, constituted by the historical dimension of the Other and the notion of the psychological individual framed in a process of massification of information governed by the virtual machinery of remote teaching. For this, the freudian concept of transference, the lacanian concept of subject and the contributions of the interface between Psychoanalysis and Education by Kupfer and Patto are rescued. This debate is redemption supposedly brought by remote teaching. Because of this, we end the debate pointing to remote teaching as a symptom, in line with a form of psychopathology of everyday life and its deepening of the malaise of contemporary education.

**KEYWORDS:** Psychoanalysis and Education. Remote teaching. Symptom in Psychoanalysis.

---

<sup>1</sup> Doutor em Ciências (Psicologia) - Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, SP - Brasil. Estágio sanduíche no Centre d'étude des nouveaux espaces littéraires. Villetaneuse, Seine-Saint Denis, França. Professor titular - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Itapetinga, BA - Brasil. Bolsista Produtividade do CNPq. Email: [anderson.pereira@uesb.edu.br](mailto:anderson.pereira@uesb.edu.br)

**Submetido em:** 05/05/2022 – **Aceito em:** 09/02/2023 - **Publicado em:** 21/02/2024

**RESUMEN**

El artículo discute el contraste entre el concepto de sujeto em Psicoanálisis, constituido por la dimensión histórica del gran Otro y la noción de individuo psicológico en marcado em un proceso de masificación de la información regido por la maquinaria virtual. Para eso se utiliza del concepto freudiano de transferencia, el concepto lacaniano de sujeto y Educación de Kupfer y Patto. Este debate también es abordado a través de problematizaciones sobre la precariedad de la rutina académica brasileña y la naturalización de la redención supuestamente traída por la enseñanza a distancia. Por ello, cerramos el debate señalando la enseñanza a distancia como síntoma, en consonancia con una forma de psicopatología de la vida cotidiana y su profundización del malestar de la educación contemporánea.

**PALABRAS-CLAVE:** Psicoanálisis y educación. Enseñanza remoto.

\*\*\*

**1 INTRODUÇÃO**

Aula remota. Ensino remoto. Ensino à distância. Esta teia de significantes indicia um sintoma (no sentido psicanalítico da repetição e do retorno do recalque, a ser elaborado) de ambientes de ensino remoto. No cotidiano, estes últimos são propagandeados em maioria, seja em *outdoors* que expressam animosidades de boicotes governamentais à Educação pela apropriação perversa da máxima dos “cortes de gastos”, seja pelas fatias “do mercado” abocanhadas pelo setor privado.

Com o aporte da Psicanálise, especificamente do conceito de transferência em Freud ([1901]1967; [1912]1968a; [1914]1968b; [1915]1968c; [1916]1968d) e de outros autores que nos guiam mais adiante nesse debate (KUPFER, 1992, 2001; PATTO, 2013), nosso objetivo é problematizar uma dimensão do sujeito no cotidiano permeado pelo ensino remoto.

Em uma perspectiva psicanalítica, nosso foco é debater o cenário atual em que o acontecimento da aula remota sobe ao palco como protagonista, mas em uma encenação que já se localizava em outra dimensão, em um movimento de alteridade entre o evento público aula, o exercício de “dar e ter aula”, incluída sempre a relação professor-aluno.

Para isto, revisitamos o conceito de transferência na perspectiva freudiana, uma vez que deste ponto Kupfer (1992, 2001) parte para nos explicar a relação com o desejo e o poder de saber e o lugar do professor na transferência. A partir do valor norteador desta autora para o campo da interface entre Psicanálise e Educação no Brasil, também percorremos o conceito de sujeito na perspectiva lacaniana, para assim, conduzir o debate aqui proposto.

## 2 ASPECTOS TEÓRICOS - O CONCEITO DE TRANSFERÊNCIA EM FREUD

O conceito de transferência é marcado historicamente pela busca de estratégias deslocadas do método cartesiano, que consideram a interpretação e a escuta de uma narrativa particular, a partir do enfrentamento da resistência do paciente. Diante desta postura, Freud apontava inicialmente três tipos de transferência: “a negativa, a erótica e a sensata” (GAY, 1989, p. 281).

A primeira, que no psicanalista deposita agressividade; a segunda, que o transforma em objeto apaixonado e a última como marca da neurose que o vê como aliado. Para esta última, um dilema: a colaboração pode mascarar resistência, já que as intenções aparentemente boas do paciente se materializam em lapsos, esquecimento, sonhos ou racionalização. O dilema se amplia entre a cumplicidade do analista e romper parte da resistência; sendo assim, um tipo de inércia os arrasta (GAY, 1989).

O mecanismo da repressão sempre atua (FREUD, [1901]1967), mas a depender da escuta analítica, este pedido de cumplicidade, que muitas vezes mascara a resistência e a possibilidade de elaborar as hipóteses sobre a diferença sexual e remanejar a libido (FREUD, [1912]1968a), pode tornar possível reviver padrões não tão racionais e dar fôlego a “novas” associações pelo retorno aos “velhos” acontecimentos.

Todavia, parece contraditório que a transferência seja como uma arma forte para a resistência. Por conta disso também, a transferência indicia um tipo de sintoma como lugar desta transição entre as exigências da resistência e as do trabalho analítico (FREUD, [1912]1968a).

Para Freud ([1916]1968d) é a etapa comumente descrita como a de elogio ao analista. Porém, é também rápido o retrocesso e que se renova na medida em que o paciente começa a ver pontos de semelhança com sua precariedade no cotidiano, o que é reparado na construção de uma imagem do analista como reparador destas falhas.

Esta condição para também contornar a resistência pela via das resoluções temporárias dos conflitos se apoia no fato de que o paciente não se recorda de suas hipóteses sexuais fracassadas nem das experiências de que se envergonha. Por isso, muitas vezes, esconde dos outros que faz análise, culpa pais e analista e lamenta o rumo da vida atual (FREUD, [1914]1968b). Voltaremos a isto, na próxima seção, a partir dos comentários de Kupfer (1992).

A transferência se instala na esteira da repetição de acontecimentos esquecidos e que fazem parte não apenas da relação que ali se estabelece com o analista, mas com uma rede mais ampla de acontecimentos simultâneos do cotidiano. Em suma, independente da

estratégia utilizada, o sintoma potencializa a vida, promove atitudes de resolução do próprio ônus que o sustenta e que se espalha na vida diária (FREUD, [1914]1968b).

Na sequência desta argumentação, Freud ([1916]1968d) explica que não é do alcance da clínica contribuir em guiar a vida do paciente; mas, na esfera do cotidiano, autorizá-lo a tomar as próprias decisões e se assegurar delas. No entanto, afirma, é tênue a postura do analista para se portar quase como um educador o que, às vezes, parece necessário entre os mais jovens. Se o analista não é um educador, mas pode estar no limite tênue entre sua posição de interpretar e indiretamente ser imbuído deste valor “pedagógico”, o que resta da relação da interpretação da vida ordinária promovida pela Psicanálise que possa ser debatida em outros contextos como o da aula presencial e de uma aula no ensino remoto?

No caso da interface entre Psicanálise e Educação, esta retomada da perspectiva freudiana nos leva a indagar que tipo de transferência pode se instalar na relação entre professor e aluno que possa também mudar seu valor de sintoma e se deslocar para o potencial criativo da vida cotidiana.

No ensino remoto, a transferência entre professor e aluno é crivada pela virtualidade das telas sobrepostas, em outra materialização e investimento transferencial da presença do Outro. É disso que vamos tratar adiante, a partir de um debate sobre o levantamento da hipótese sobre a diferença sexual retornada na transferência (KUPFER, 1992), do conceito de sujeito em diálogo com a noção de estágio do espelho (LACAN, 1998; ELIA, 2010).

### **3 AS HIPÓTESES SOBRE A DIFERENÇA SEXUAL, O PROFESSOR E SEU LUGAR NA TRANSFERÊNCIA**

A possibilidade de reviver algo com o Outro, no percurso desse embrolho entre transferência e resistência, faz retornar os movimentos constitutivos do recalque, pelos quais o levantamento de hipóteses sobre a diferença sexual permite resolver momentaneamente alguns conflitos e deixar escapar as formulações sobre outros conflitos cujas “sobras” reaparecerão por meio de formações do inconsciente (sonhos, lapsos, etc).

Em seu clássico “Freud e a Educação: o mestre do impossível”, Kupfer (1992) explica que as reflexões freudianas pertinentes à aprendizagem e à Educação passam pela relação entre: primeiro, desejo e saber; segundo, poder e desejo; e, terceiro, pelo lugar do professor na transferência.

A primeira indica a relação entre o desconhecimento e o desencontro entre buscar resposta para “x” e aprender “y”. Este movimento alça voos com os porquês acerca das coisas ordinárias, que são metáforas e metamorfoseiam os enigmas da vida e da morte.

Nesta travessia, incluem-se a descoberta da diferença sexual e a angústia que esta comporta. Os modos de falar desta diferença nunca se dissociam da busca por conhecimento. Kupfer (1992) explica que a princípio, esse lugar de perguntar sobre a origem tem como referência os cuidadores fundamentais (pais). A autora comenta a situação do menino que pergunta à mãe se é possível ver Deus; ao que ela responde “não”. O pai responde que “sim”. Mais tarde, andando na rua com a irmã, esta lhe diz que vai perguntar as horas a alguém, e o menino, ao reviver a cena, diz-lhe que a resposta será diferente dependendo se esse alguém é homem ou mulher. Do ponto de vista freudiano, o menino concluiu que as diferenças de resposta se devem às diferenças de “ter/não ter” pênis, ou “ser/não ser” do ponto de vista da posição que ocupa diante do outro, tal como vimos em Freud ([1912]1968a). Essa “resposta” se situa em relação ao desejo inicial do que os pais esperam que esse garoto seja. Temos aí a noção de sistema de parentesco e de laço social, baseadas na posição do intérprete, que, em grande parte permanece inconsciente em um dilema parental sobre o alcance do atendimento de sua expectativa depositada naquele *infans*.

A segunda (poder e desejo) indica que o desejo de saber se relaciona com “sublimar, dominar e ver”, uma vez que a relação de aprendizado é relação de poder que inclui dominação e possibilidade. A autora recorre ao conto machadiano (“A mosca azul”) em que um menino diseca a asa de uma mosca pra saber o que tem dentro que a faz voar. Parte desse prazer pela morte ganha outras formas. Em parte, esse prazer sádico se relaciona ainda com o prazer do controle do outro pelo olhar. Todavia, nesta nossa sociedade do olhar, o desejo de saber sobre vida/morte não vem em estado puro. A dominação em ver/ser visto joga, no imaginário, com a presença e/ou ausência, real e ao mesmo tempo virtual (no sentido psicanalítico da fantasia), com o outro (virtual, no imaginário) e o grande Outro (lugar em que materializam pilares do registro do sujeito no simbólico). Em Lacan (1998), este tema é explorado do ponto de vista da pulsão escópica que permite rastrear a assunção do sujeito, desde o estádio do espelho atravessado pelo par dialético “eu ideal” e “ideal de eu”.

Para chegar ao terceiro ponto, Kupfer (1992) nos indaga sobre o que restaria dessas primeiras relações com cuidadores, incluindo os primeiros professores. Afinal, “[...] todo desejo de saber é desejo de saber sobre o desejo” (AULAGNIER, 1967 *apud* KUPFER, 2001, p. 85). Por este caminho, o lugar na transferência pelo qual o professor é posicionado permite reviver o passado e se fixar de modo muito particular. Isto explica em parte que “[...] na relação professor-aluno, a transferência se produz quando o desejo de saber do aluno se aferra a um elemento particular [da] figura [e da posição] do professor (KUPFER, 1992, p.91)”. O desejo inconsciente se fixa em formas as quais possibilitam serem em partes esvaziadas para serem preenchidas de modo mais particular. Isto explica em parte o sujeito

que foi pesquisar algo que aparentemente não lhe despertava interesse, ou fazer um curso de que a princípio não gostava, mas era lugar em que via possibilidade de o desejo particular se manifestar. Poderíamos cotejar que a posição do professor apontada por Kupfer (1992) está instituída pelo grande “Outro”, mas permanece em parte à deriva do instituído. É a partir das questões apontadas por esta autora e por outros autores que passaremos para o foco principal do debate.

Esta filiação nos remete ao valor de ação a que a rememoração de fatos vividos ganha com a transferência e que permitem retirar o paciente de uma espécie de inércia de modo que o paciente “repete sem saber, naturalmente, que o repete” (FREUD, [1914]1968b, p. 439; tradução nossa). Mas de que natureza pode ser esta repetição no ensino remoto? De que forma se desloca da repetição vivida com a presença do professor no lugar da transferência incluindo um valor de suposto saber (LACAN, 1992a) tal que difere do aparelhamento da máquina do ensino remoto seja na interação do aqui-e-agora, seja disposto em aulas gravadas?

Deste modo, o recobrimento dos conflitos sustentados por estes movimentos diários de resolução do enigma da hipótese sobre a diferença sexual no caso da clínica pode tomar o rumo do elogio ao analista ou do apagamento, ao não recordar as hipóteses sexuais fracassadas (FREUD, [1914]1968b; [1916]1968d).

De que natureza seriam, portanto, o elogio ao ensino remoto, o levantamento de hipóteses sobre a diferença entre aula, palestra, aula remota, ensino remoto, ensino à distância ou sua completa equivalência? Certamente, há uma simbolização particular do sujeito acerca dessas situações de construção do conhecimento e da alteridade com o Outro que não nos é diretamente acessível. Não é qualquer simbolização. Dela depende o próprio evento público (a aula) em questão. Ocorre que a divisão do sujeito o lança em uma tela de projeções de parte desta alteridade, a tela virtualizada pelas tecnologias do mundo contemporâneo. É disso que tratamos aqui, um sujeito já dividido por constituição, agora clivado pela tela do ensino remoto.

#### **4 O CONCEITO DE SUJEITO E O ESPELHAMENTO DA TELA**

Uma das entradas para se abordar o valor do debate sobre o conceito de sujeito na conjuntura atual pode ser retomar o que Morin (1996) define como uma forma de assujeitamento do indivíduo, da discussão sobre o desaparecimento do sujeito muitas vezes confundido com o sumiço da subjetividade e a superação do binarismo natureza e cultura, ao se considerar a estrutura simbólica. Dessa conjuntura, sobretudo a partir dos anos 1960, segue-se o pressuposto de que o “eu” faz parte de um ato de posição para se referir a si mesmo em relação ao outro (e Outro, como ocorre na acepção lacaniana), mas que

considera que mesmo o evidente aforismo de “eu sou eu” está sujeito à alteridade. O sujeito, portanto, é dividido por sua própria constituição pelo Outro.

Reiteradamente, neste modo de se discutir a relação entre sujeito e Outro se deve recorrer ao pressuposto da noção de imago e imaginário em Lacan para quem “[...] A função do estádio do espelho revela-se para nós, por conseguinte, como um caso particular da função da *imago*, que estabelece uma relação do organismo com sua realidade – ou, como se costuma dizer, do *Innenwelt* [mundo interior] com o *Unwelt* [mundo circundante] [...] assim, o rompimento do círculo do *Innenwelt* para o *unwelt* gera a quadratura inesgotável das enumerações do eu” (LACAN, 1998, p.100).

Como se nota, abordar ensino remoto é abordar o registro do sujeito no imaginário e, com este, as imagens projetadas e veiculadas nas telas e requeridas a este sujeito para se situar diante do outro (professor) e do Outro (como um legado da cultura, do simbólico, da ética e do desejo de saber e de ensinar). Neste ponto, podemos afirmar que há um campo de formações imaginárias quase infinito no acesso fácil, efêmero, acelerado ao ensino remoto. Aqui incluem também os vídeos de plataformas como *youtube*, *rumble* que, mesmo quando não têm um caráter de aula, no sentido de um evento público inserido no planejamento de ensino de uma disciplina, com professor e filiada a uma instituição, é assim incorporado pelo sujeito comum.

Mesmo subvertendo um pouco os rituais instituídos, é sabido, temos nomes de dentro e fora da Universidade, por exemplo, que filiam seguidores a vídeos explicativos que tem razoável natureza de aula; todavia, trata-se da tradicional aula expositiva, pois mesmo com respostas aos comentários postados, há uma limitação em relação ao evento aula presencial. Todavia, não vamos nos ater ao que diferiria um vídeo postado e interpretado como “aula” em um canal no *youtube*, por exemplo, de uma aula filmada em uma instituição e ali veiculada.

Fato é que em ambos os casos, estamos tratando de um modo virtual contemporâneo de imagens entrecortadas, projetadas e revividas que remodelam o que se discutia sobre a relação de transferência entre professor-aluno; uma vez que: “[...] o inconsciente, nome que delimita o campo primordial da experiência psicanalítica do sujeito, o estruturam como sistema quer de representações (*Vorstellungen*), de traços de memória (*Erinnerzeichen*), de signos de percepção (*Wahrnehmungszeichen*) [...]”. (ELIA, 2010, p. 36), temos uma rede de possibilidades mais complexa e atravessada por virtualidades na relação entre percepção do Outro, representação deste Outro e elaboração de memórias, posto que mais difuso, mais disperso, menos afeita à linearidade sobre a qual pensávamos a relação professor-aluno.



É sabido, na perspectiva psicanalítica, que o aluno quer aprender, por meio desse desejo do professor; este, por sua vez, quer que o aluno aprenda, por meio do desejo, que, o professor (ao menos, um professor) acredita ter instalado no aluno. Ocorre que está posto que o aluno já sabe algo e deseja saber por meio de sua interpretação da realidade, da constatação de que o real existe sem o sujeito e que este emerge do contato indireto com o real, posto que também registrado no simbólico e no imaginário. Sendo assim, a relação dialética entre sujeito-aluno e desejo de saber é regida pelas hipóteses sobre diferenças e não coincidências entre uma posição e outra (mestre, aluno e desejo de saber) em um “jogo de espelhos”. Soma-se a isto a intensificação da dimensão virtual da projeção do conhecimento nas telas das mídias mais atuais.

Em Kupfer (2001), vimos a autora redefinir sua linha de argumentação sobre a interface entre Psicanálise e Educação ao pôr a relação entre aluno e o professor no lugar da transferência. Esta redefinição também nos interessa. Isto porque a Psicanálise optou pela história, do sujeito e do simbólico em que este se insere.

Esta reflexão se insere em uma reflexão maior da autora sobre a noção de sujeito da Psicanálise e a recusa deste campo do saber em ocupar o lugar de modelo-padrão, seja pelo analista clínico, seja pelo debate sobre a Psicanálise instituída na qual se insere a interface com a Educação. Não sendo, portanto, uma derivação da Psicologia, uma vez que esta última procura enquadrar o indivíduo padrão, torná-lo ajustável, obediente, muitas vezes, amorfo, anódino e apático. A Psicologia ajuda, portanto, a sustentar este modelo ideal de sujeito ordinário na aplicação que faz também de um educando modelo ideal (KUPFER, 2001).

Trazendo este embate para nossa discussão, acrescentamos que este *modus operandi* da Psicologia nos lembra a “máquina de ensinar” skinneriana; décadas depois, o ensino remoto a nosso ver é um dos dispositivos alinhados a esta universalização. Agora não mais o debate, mas o indivíduo autônomo e terceirizado pela tela poderia concorrer com a velocidade do pensamento requerida pela atualidade e pelo esforço individual meritocrático. O fiel da balança pende para a Psicologia e o detalhamento de suas técnicas vulgarizadas desde o Comportamentalismo padrão. É a tentativa de desconsiderar a historicidade do simbólico da qual o sujeito é feito. Nessa linha de argumento, não haveria muita diferença entre um CD comprado na banca de jornal para aprender inglês, cujo progresso se dava pelas técnicas de reforço positivo (recompensa) ou negativo (barulhos aversivos que nos impelia a clicar no correto) e a aula *pret-à-porter*, o padrão de uma rede de ensino mercantilizada.

Em universo enlaçado a este, por um lado, nesta teia discursiva, ao estar à espera de um *like* (cujo efeito pode ser o de um reforçamento positivo) para um artigo publicado ou



uma aula compartilhada, o sujeito se esvai em “fractais” (expressão nossa), no sentido de pequenas margens constantemente redefinidas, das formações individuais, o que também faz lembrar as ilustrações de Maurits Cornelis Escher<sup>2</sup>.

Mas como o sujeito pode se posicionar nesta conjuntura? Claro, não propomos aplicar a noção de transferência em sala de aula. A tela pode ser pensada como lugar primordial para alteridade com um lugar do “ideal de eu” (e não se reduzindo a este), que neste caso também pode ser ocupado pelo conhecimento sistematizado nos cânones neste curto-circuito com as telas. Aqui a questão se complica um pouco. Isto porque este lugar, outrora mais claramente ocupado pelo professor, agora também se desenha em uma dispersão, um mosaico de possibilidades atravessadas por virtualidades. Que valor a tela adquire, como representante do Outro?

Não estamos abordando uma relação com o mestre tal como a que Lacan ([1960-61]1992a) nos mostra entre Platão e seus discípulos no Banquete sobre questões de natureza mítica (saúde, sexo, doença, amor e morte) simbolizadas de forma singular e comprometidas com o laço social. As formas contemporâneas aqui em jogo são aquelas do direcionamento quase linear do olhar do aluno pelo olhar da tela, uma contingência imaginária, que não necessariamente mobiliza o mestre real na estrutura simbólica. Estaríamos a um passo da perversão mais macro-estrutural do saber e do conhecimento, o que explicaria a disseminação de notícias falsas, difamação, desinformação, informação tóxica?

Em suma, o par sucesso/fracasso individual, a ilusão de sujeito-celebridade em meio ao anonimato parece sustentar um laço social instituído pela maquinaria da automação do conhecimento, acobertando o sujeito por uma forma individual e a-histórica.

Mas qual caminho toma uma escuta mais densa e profunda em um mundo com tantas telas atravessando o sujeito? Onde se localizaria o fio do desejo em aulas que parecem não provocar faltas, mexer com lacunas, tremer a aparente solidez da informação, mesmo quando esta vem desinformada e com uma avalanche de telas? Para qual direção mirar? De que natureza seria o descentramento constitutivo do sujeito em um movimento de telas que parece tentar centrá-lo à força, disfarçado de acesso infinito à informação e não ao exercício do desejo de saber?

---

<sup>2</sup> Maurits Cornelis Escher (1898-1972) foi um gravurista holandês formado em artes gráficas e especialista em xilogravuras, nas quais refletiam diferentes perspectivas, orientações e sombras, influenciadas pelos mosaicos dos palácios árabes com que teve contato na Espanha, quando em fuga dos nazistas e fascistas na Europa da primeira metade do século XX.

Como fica a transferência em uma aula remota, em que o aluno experimenta a presença televisionada do professor? Também podemos perguntar: como fica a transferência em um caso de aula presencial, mas em que os vários recursos remotos (inclusive durante a aula) aparecem no aqui-e-agora do encontro, mas de forma multifacetada acentuam formas de uma não presença em sala de aula ou de um descentramento da linearidade da aula planejada pelo professor ou da linearidade do par professor-aluno? Em uma aula remota, ou em uma aula presencial repleta de telas remotas, como o aluno contemporâneo se aferraria (parafraseando o termo de KUPFER, 1992) ao professor?

## **5 AS DIMENSÕES DO OUTRO NA TELA DA AULA CONTEMPORÂNEA**

Em uma sociedade redefinida e regida pela virtualidade (SARTORI, 2001) este cenário se aprofundou com a crise instalada pela pandemia global de Covid-19. Desde seu início, a pandemia pôs a funcionar um emaranhado de sentidos sobre o cotidiano educacional. A imposição de uma adequação a um novo modo de ser, eixo norteador do termo “novo normal”, ainda à deriva de outros sentidos possíveis; e a naturalizaçãodo que seria uma espécie de caminho sem volta acerca da aceitação inevitável do ensino remoto.

Em muitas instituições educacionais, sob o modo de ensino remoto emergencial, esta nova realidade remodelou novos parâmetros entre ficção e realidade e remexeu outras contingências maiores das Políticas Públicas em Educação: seus vieses financistas e de precarização das relações humanas, em um alcance que não nos é possível dimensionar como impacto, não sendo também este o objetivo principal com este artigo.

Sem nos aprofundarmos no cenário pandêmico atual e suas decorrências ainda porvir, vale notar que o coroamento do ensino remoto à distância neste contexto se deu, para a parcela financista e mercadológica da Educação, por uma espécie de “profecia antecipada” em um imaginário de fabricação do consenso.

A concordância aparentemente unívoca sobre esta realidade virtual imperativa e incontornável, da qual não se escaparia, veio turbinada por discursos de que fatalmente poderia ajudar a ultrapassar os limites humanos e a colocação da Educação instituída até então como refém de um sistema escolar falido a ser superado. Todavia, esta inadvertida constatação “sobre o que já se sabia” acerca dos limites da concessão da fala ao aluno mascara a dificuldade da sociedade do consumo, da aceleração (HAROCHE, 2015) e do cansaço (HAN, 2017) de lidar com o imprevisto e com o inédito, em uma aula presencial ordinária.

Na esteira desta provocação, o ensino remoto é inquirido. É por isso que corroboramos Patto (2013) para quem a falência do sistema de ensino se pauta pelo avanço mercantil do ensino à distância, na linha, acrescentamos a partir de Bueno (2009), da lógica de otimização do Capital imposta pelo paradigma da qualidade total no ensino.

Patto (2013) questiona a real dimensão das posições de aluno e professor no ensino superior à distância, sobretudo nos cursos de formação de professor, em um jogo de mascaramento da mercantilização do ensino revestido de novidade. Mas o problema crucial levantado por esta autora é sobre as relações ordinárias, a interação no aqui-e-agora, em que uma nova realidade virtual tenta soçobrar a alteridade com o Outro. Conforme Patto (2013, p. 313):

Uma aula virtual não pode ter a intensidade de uma aula real, pois a relação professor-aluno é essencialmente imediata, sem intermediações [...] a contribuição da Psicanálise vem se fazendo cada vez mais presente no entendimento da relação educativa como um encontro de subjetividades baseado numa relação de transferência.

Por estas razões, o debate sobre aula remota foi conduzido neste artigo pelo conceito de *transferência*. A referida autora traz para o centro do debate o fato de que ao apresentar-se por uma área do conhecimento (professor de X...), a posição do sujeito-professor se mostra junto deste conteúdo *ad hoc*, abrupta, contudo, em um distanciamento do desejo de saber, das provocações caras ao sujeito em sua trilha pelo desejo de saber.

Sendo assim, a frieza da câmera e a indiferença sobre o alcance de dez ou mil telespectadores, mesmo que alguns interajam no momento da apresentação, a presença real é trocada pela indiferença marcante, enquanto sabemos desde Kupfer (1992, 2001) que a relação pedagógica é acima de tudo intersubjetiva, alimentada por um modo de ser com o Outro, em que se insere outro ponto destacado por esta última autora, o de que o “ao vivo” na tela não garante convívio.

O lugar para a construção redefinida a cada aula, em um percurso compartilhado a cada encontro, o testemunho cotidiano, a experimentação de ter que lidar com imprevistos no conteúdo e no planejamento por conta de eventos fortuitos (que vão de um dia chuvoso a um comentário ou pergunta inusitados) ficam anestesiados e anódinos, fazendo crer que o tecnicismo e a informação tomariam lugar do compromisso Ético, Estético e Político mais amplos.

Na era midiática, do cotidiano plasmado pela tela, do aumento da desinformação pela informação (SARTORI, 2001), e em que a supremacia tecnológica afeta a interface entre local e universal, pois o conhecimento global vem disfarçado de totalidade, de “tudo saber” (expressão nossa), a aula remota vai se moldando na sequência quase cronológica do que

Aquino (2007) já vinha alertando ao retratar como “instantâneos da escola contemporânea”, as ações midiáticas, *coachings*, na era da comercialização do ensino.

Esta solidificação da virtualidade faz parte de um cenário mais amplo e que precede sua entrada no sistema de ensino. Sartori (2001) resgata parte do processo histórico do avanço tecnológico que incluiu as plataformas digitais e tecnologias anteriores à televisão em previsões eufóricas, e ensina que se por um lado a televisão nos traz uma cinematografia de coisas reais, por outro lado, o computador nos desconecta de parte da realidade, ao exibir imagens que são conectadas por meio de uma trama que é realidade apenas no vídeo.

A aula remota guiada por um/a professor/a pende para um televisivo quase cinematográfico, posto que indicia o tênue limite entre ficção e realidade. Neste ponto, podemos fazer inclusive alusão ao filme “A rosa púrpura do Cairo” dirigido por Woody Allen, ao mostrar que a tela na qual a protagonista mergulha não é a realidade, nem vivida, nem a sonhada (idealizada).

No ensino remoto, sua interconexão com outras telas sobrepostas e possíveis de serem acessadas pelas atividades assíncronas ou pela profusão de material digital de qualidade muitas vezes duvidosa pende para a realidade cibernética da qual, conforme Sartori (2001) não nos distanciamos e tornou este cenário atual mais complexo. Um exemplo decisivo dado por este autor é o que ele chama de “política teleplasmada” (p.100) que confere a “falsos testemunhos da verdade um peso inédito e devastador” (p.100), já que, se por um lado a televisão criou uma “multidão solitária” (p.116), a tela do computador nos mergulhou em uma “solidão eletrônica” (p.116).

No falso testemunho e na fabricação das verdades podemos incluir a fragilidade da população em geral, independente do grau de escolaridade às chamadas *fake news*, aos espetáculos explicativos sobre questões de natureza variada, independente de sua complexidade em uma dispersão do conhecimento que nos parece lançar em um caminho sem volta e sem reparo e valor de autoridade e valor simbólico. De novo, a reformulação de uma questão crucial à Psicanálise: a crise do lugar simbólico do Nome-do-Pai, assinalada por Lacan (1992b).

Esta marca, quase nova metáfora paterna da solidão, plasmada pelo virtual e traduzida em um sintoma recorrente em que o mestre/professor/a deve a quase todo momento se posicionar por uma forma desmentida do Outro, é atravessada de forma inescapável pela tela. Mas e quando as telas se sobrepõem?

Esta nossa questão emerge para salientar que ao debatermos aula remota não estamos apenas tratando da aula remota, à distância, sem presença física imediata, mas

também as várias telas que se sobrepõem à exposição do professor ou ao debate em uma sala de aula contemporânea; embora, conforme Voltolini (2009), a ausência presencial não descambe para uma dicotomia ingênua que imponha por si só uma catástrofe sem contorno no processo educativo. Não mais alinhado ao livro didático apenas, não mais refém apenas de alguns manuais ou cânones, este lugar passa a ser descaracterizado e reconfigurado por um acesso quase infinito a fontes supostamente consistentes e confiáveis não apenas por alunos, mas também pelas próprias autoridades tresloucadas em um labirinto em que tudo parece espelhado como verdade no chão escorregadio do conhecimento fácil e frágil.

Começa a se reconfigurar um espectro de desejo e de demanda em torno do que se pode recusar saber e do modo pelo qual esse sujeito não mais apenas assujeitado ao lugar de grande Outro ocupado pelo professor, mas também esgarçado e percorrido por vários conceitos-imagem ou ícones dispersos que redefinem e/ou tornam mais rarefeitas estas posições. A recusa do desejo de saber permite o refúgio no simplismo, autorizado pela avalanche de telas que recobrem o sujeito.

Contradições outrora aparentemente fácies de serem detectadas no espaço de “dar aula” são reapresentadas formas de falar de si pela suplência da voz do Outro mais rarefeito, interpelado de outra forma pela informação replicada e automatizada em um nível da relação entre público e privado agora acrescido dos bastidores e das novas formas de “debate”, inquirição e ocultamento do sujeito-internet.

O pressuposto psicanalítico de que não é porque algo não aparece ou não mais é notado que não produza efeitos serve muito neste caso. Sem explorarmos aqui detalhes dos chamados ambientes virtuais, queremos notar que em sala de aula o sujeito veicula marcas, traços, rastros, formas esgarçadas de se situar no e pelo outro também trazidas por aquilo que nos parece resto, disforme, dejetivo ou rejeitável. Mesmo com *wi-fi* desligado (e vale ressaltar que quando ligado, a internet pode ser uma excelente aliada no debate crítico com propósito em sua alteridade com o acontecimento da aula, para consultas necessárias aos arquivos disponíveis) as telas se sobrepõem: cegam o sujeito ao desprezar o lugar do professor, antepõem-se como fontes necessariamente mais confiáveis, pondo em xeque uma *mis-en-scène* de séculos.

A postura ainda pouco conhecida e os efeitos ainda razoavelmente rejeitados no ambiente acadêmico em relação aos posts na *web*, em relação ao aparente esvaziamento de sentido de comentários recheados de “frases prontas” indicam que talvez nunca os debates em sala de aula, as polêmicas e a denominada relação aluno-professor tenham ficado tão esgarçados e ao mesmo tempo tão à margem destas superficialidades, à espera de uma manobra de elaboração neste emaranhado de não lugares indefinidos.

O que o sujeito se recusa a saber e o que os lugares constituídos reapresentam como formas do não saber fazem parte de uma indefinição posta à prova e da qual não se escapa. A profusão de textos copiados, de acesso “fácil” a comentadores em operadores como *google* e *youtube* vem deslocando o lugar do sujeito-autor e do papel do intérprete, de modo que nossa crença singela no valor da informação e do conhecimento catapulta o sujeito em um ir e vir esvaziado de sentido.

Em uma conclamação ao espectro de linearidade e de clareza da informação o sujeito é lançado a um gozo irreparável de uma relação com um tempo-mercadoria transplantado para um tempo-conhecimento em que o que vale é jogar o jogo de, muitas vezes, esconder-se no emaranhado textual-imagético de que dispõe, mas que esconde no ir e vir dos comentários soltos e sem implicação com uma tomada de posição.

A voz da autoridade em parte passou a não ser mais “única”, mas descentrada e soterrada pelo eco calado da máquina e de um novo tipo de anonimato, o anonimato sem face da era em que o mostrar a cara supõe esconder um modo de aparição para o outro.

Isto porque, conforme Lévy (1996, p.21), a virtualização desloca o centro de gravidade de indicadores espaço-temporais de uma instituição. Ela cria certa fluidez, mas segue deixando vazios. Pode fazer uma comunidade organizada por interesse comum se submeter a uma desterritorialização, colocá-los à tangente, pois:

[...] A virtualização submete a narrativa clássica a uma prova rude: unidade de tempo sem unidade de lugar (graças às interações em tempo real por redes eletrônicas, às transmissões ao vivo, aos sistemas de telepresença), continuidade de ação apesar de uma duração descontínua (como na comunicação por secretária eletrônica ou por correio eletrônico).

Por fim, o autor argumenta que a virtualização percorre o interior e exterior, o público e privado na lógica de uma banda de *Moebius*, sendo que coloca a heterogeneidade das alteridades em movimento, realocando terceiros excluídos. Este comentário do autor é relevante não apenas porque nos faz lembrar a leitura lacaniana da banda de *Moebius* para abordar a relação entre sujeito e desejo, mas porque ao apontar para a “duração descontínua” nos remete à descontinuidade do ensino instituído (políticas governamentais frágeis e rompidas tomando o lugar de políticas de Estado).

Embora de outro lugar teórico, a contribuição de Lévy (1996) para nossa discussão pode centrar-se em duas questões caras à Psicanálise: o terceiro excluído e a submissão de uma narrativa à prova rude da virtualização. Isto porque a relação com a tela e com o outro representado não resolve a presença/ausência do Outro.

Não podemos deixar de considerar também que ela faz parte do paradigma da aceleração (HAROCHE, 2015) e da sociedade da conectividade pelo par *like/deslike* em que no lugar da esfera pública está a publicidade individual, o que pela tela se torna quase pura exibição (HAN, 2017). Ressaltamos que nesta conjuntura torna-se difícil compreender, por exemplo, que a aula continua seu valor de evento de natureza pública, mesmo quando assistida do espaço privado de um quarto ou de qualquer outro cômodo da casa, por exemplo.

Diante deste quadro, como tratar da “necessidade” transformada em demanda em sala de aula de se deslocar o centro da aula com informação para o debate que permita circular formas aparentemente sem propósito, *fakes*, esgarçadas, mas que não podem ser ignoradas uma vez que também fazem parte deste cenário? Todo este aparato não aparece apenas na aula remota, mas em recursos remotos, não aparecem apenas na aula remota, mas são mobilizados também na aula presencial.

Toda esta descrição acima de possíveis cenários por diversos acessos remotos (telas, vídeos, menções de professores ou alunos a realidades virtuais imediatas ou não) nos obrigam com Lévy (1996) a repensar a presença. Todas estas descrições hipoteticamente reais acima apresentadas também podem ser repensadas, por sua vez, a partir do conceito de transferência da Psicanálise, pois corroborando Kupfer (1992, 2001) e Patto (2013), o compromisso ético, estético e político de questões caras ao sujeito, o que não seria diferente em se tratando do ensino remoto e sua imersão nas telas.

Ao discorrer sobre questões contemporâneas na interface com a Educação, Kupfer (2001) nos lembra que a Psicanálise não propõe uma educação analítica. Este afastamento da Educação como território do humanismo fez a Psicanálise focar no mal-estar sem excluir o sujeito desejante de saber, o retorno das representações inconscientes que lhe tecem traços de memória, sendo que a busca pelo que o conhecimento clarearia nunca está à mão, disponível, pois indica um caminho desvirtuado.

Deste modo, os avanços da Educação não repousariam no aprimoramento da razão técnica. O lugar simbólico do Pai em queda traz o dilema Ético e Político a qualquer debate sobre Educação, considerando-se também que não se prende a nenhuma pragmática nem somente à informação. Deste modo, de encontro ao que vemos predominar na ode ao ensino remoto e suas possíveis redensões, a Psicanálise continua a apostar em seus exercícios de aproximação com o campo da Educação por meio da escuta do sujeito e do tensionamento de nosso mal-estar contemporâneo.



## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao revisitarmos o conceito freudiano de transferência e a contribuição de Kupfer (1992, 2001), perguntamos sobre o que restava do potencial de preparo para a criação, a construção, a potencialidade (pulsão de vida e de morte) do cotidiano na aula remota. Por se tratar de uma questão da posição (ser/ter o falo) ao formular as primeiras hipóteses sobre a diferença, podemos iniciar nossa síntese do debate acima exposto, lembrando que o que resta desta transferência do sujeito dividido pela tela é que o lugar do professor em parte é por esta substituído. Mas não substituído por completo.

Por este caminho, ao formular o conceito de transferência e deixá-lo em certa medida à deriva para que pudéssemos discutir outras “psicopatologias da vida cotidiana” (máxima freudiana), a Psicanálise nos apontou uma direção para debater o sujeito no cotidiano. Na interface entre Psicanálise e Educação, ao delimitarmos a interferência das telas que se sobrepõem em uma aula contemporânea, trazemos para o centro do debate a validade do deslocamento da noção de transferência, do *setting* analítico para o cotidiano e para o efeito pedagógico mais amplo, apontando para além da formação do analisando futuro analista, do analista formador, diversos outros lugares da economia do par entre saber instituído e desejo de saber.

Ao encararmos uma realidade como a da aula remota há uma provocação por redefinirmos outras dimensões da presença/ausência do Outro. Em face deste arcabouço teórico, indagamos sobre como a transferência professor aluno enquadrada neste sintoma da tela pode potencializar a vida junto da hiperexcitação/aceleração da informação.

Na rotina do ensino remoto, na interface entre Psicanálise e Educação, somos obrigados a reconduzir a questão do sujeito como efeito da repetição. A repetição de sintomas da educação brasileira instituída pela escola nos permite defender que a profusão desenfreada do ensino remoto sustenta uma superficialidade na relação do sujeito com o desejo de saber em que o “ideal de eu” ocupado pela tela fortalece um universo paralelo de conhecimento fragmentado, posto que a-histórico. A imagem do apostilamento da leitura de cânones de diversas áreas do conhecimento por instituições de ensino superior privadas no Brasil, por exemplo, faz parte desta superficialidade.

Diante disto, indagamos o que este ensino remoto permite saber sobre o desejo de saber do sujeito. Este par da dialética sobre o desejo depende da conjuntura mais ampla, e de certo distanciamento que realoca as inumeráveis quadraturas do “eu” (LACAN, 1998) em uma participação frágil diante do Outro. Isto porque nos moldes pelos quais o ensino remoto vem se disseminando na realidade brasileira, a tela parece mais centrar e emoldurar

estas quadraturas do que permitir ao sujeito lidar com os descentramentos que leituras na posição de intérprete dos discursos lhe poderiam propiciar em sua tomada de posição.

A profusão de *links* que levam a *links* e que levam o sujeito a um abismo desenha uma aparente capilaridade pulsante do conhecimento, com roupagem de pulsão de vida, mas que vem mortificando o desejo de saber. A isto se acrescenta algo já constatado por Patto (2013) quando a autora defende que sem o debate real e com o potencial criativo esvaziado da intensidade da transferência na aula real e arremetido pelos conglomerados das instituições e das plataformas virtuais, tem-se a construção de uma opinião pública superficial. Aumenta o abismo, entre o sujeito intérprete dos discursos do cotidiano determinado pela História e seu desejo de saber, enaltecendo o indivíduo psicológico massificado pelas máquinas.

## REFERÊNCIAS

- AQUINO, Júlio. **Instantâneos da escola contemporânea**. Campinas, SP: Papyrus, 2007.
- FREUD, Sigmund. Olvido de nomes próprios [1901]. In: FREUD, S. **Obras completas**, Madri: Editora Biblioteca Nueva, 1967, v. I, p. 629-632.
- FREUD, Sigmund. La dinámica de la transferencia [1912]. In: FREUD, S. **Obras completas**, Madri: Editora Biblioteca Nueva, 1968a, v. II, p. 413-418.
- FREUD, Sigmund. Recuerdo, repetición y elaboración [1914]. In: FREUD, S. **Obras completas**, Madri: Editora Biblioteca Nueva, 1968b, v. II, p. 437-442.
- FREUD, Sigmund. Observaciones sobre el amor de transferencia [1915]. In: FREUD, S. **Obras completas**, Madri: Editora Biblioteca Nueva, 1968c, v. III, p. 442-448.
- FREUD, Sigmund. La transferencia [1916]. Introducción al psicoanálisis. In: FREUD, S. **Obras completas**, Madri: biblioteca Nueva, 1968d, v. III, p. 373-382.
- GAY, Peter. **Freud: uma vida para nosso tempo**. São Paulo, SP: Cia das Letras. 1989.
- HAN, Byung-Chul. **Sociedade da transparência**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017. 116 p.
- HAROCHE, Claudine. O sujeito diante da aceleração e da ilimitação contemporânea. **Educação e Pesquisa** [online]. São Paulo, 2015, v. 41, n. 4, p. 851-862. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1517-97022015041920> . Acesso em: 31 março 2022.
- KUPFER, Maria Cristina. **Freud e a educação: o mestre do impossível**. São Paulo, SP: Scipione. 1992.
- KUPFER, Maria Cristina. **Educação para o futuro: psicanálise e educação**. São Paulo, SP: Escuta. 2001.

LACAN, Jean Jacques. **Escritos**. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1998.

LACAN, Jean Jacques. **O seminário, livro 8: a transferência**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar. 1992a. (Trabalho original de 1960-1961)

LACAN, Jean Jacques. **O Seminário livro 17, O avesso da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1992b. (Trabalho original de 1969-1970).

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?** São Paulo, SP: editora 34, 1996.

**MAURITS CORNELIS ESCHER**, [guiadasartes.com.br](http://guiadasartes.com.br), data da publicação: 2015. Disponível em: <https://www.guiadasartes.com.br/maurits-cornelis-escher/obras-e-biografia>. Acesso em: 13/2/2023.

MORIN, Edgard. A noção de sujeito. In: D. F. Schnitman (org.), **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1996, p. 45-58.

PÊCHEUX, Michel. **Discurso: estrutura ou acontecimento**. Campinas, SP: Pontes. 1997.

PATTO, Maria Helena Souza. O ensino a distância e a falência da educação. **Educação e Pesquisa** [online]. São Paulo, v. 39, n. 2, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000200002>. Acesso em 30 mar 2022.

SARTORI, Giovanni. **Homo videns: televisão e pós-pensamento**. Bauru, SP: EDUSC. 2001.

VOLTOLINI, Rinaldo. Educação à distância: algumas questões. **ETD** [online]. v.10, n.02, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/etd.v10i2.981>. Acesso em 14 abr 2022.

**AGRADECIMENTOS:** Ao CNPq, pelo apoio por meio de concessão de bolsa de produtividade em Pesquisa.

**Revisão gramatical realizada por:** Elizabeth Filomena Soares Lopes.

**Email:** [beth.soareslopes@gmail.com](mailto:beth.soareslopes@gmail.com)