UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TÂNIA MARGARETH BANCALERO AGUIAR

O discurso (psico) pedagógico sobre a adolescência: análise dos impasses docentes provocados pela teorização da adolescência

São Paulo
2007

TÂNIA MARGARETH BANCALERO AGUIAR

O discurso (psico) pedagógico sobre a adolescência: análise dos impasses docentes provocados pela teorização da adolescência

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Psicologia e Educação
Orientador: Prof. Dr. Rinaldo Voltolini

São Paulo
2007

FOLHA DE APROVAÇÃO

Tânia Margareth Bancalero Aguiar

O discurso (psico) pedagógico sobre a adolescência: análise dos impasses docentes provocados pela teorização da adolescência

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.
Área de Concentração: Psicologia e Educação.

Aprovada em:

Banca Examinadora

Prof. Dr._____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

DEDICATÓRIA

Para Otávio Moreira, amor e amigo, paciente, compreensivo e inspirador.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Rinaldo Voltolini, orientador perspicaz, que muito me ensinou, contribuindo para meu crescimento intelectual e acadêmico.

À Professora Rita Cardeal do Instituto Sedes Sapientiae, cuja paixão pela Psicanálise inspirou muitos momentos de reflexão.

Ao Prof. Dr. Leandro de Lajonquière por seu trabalho intelectual e acadêmico, indispensável para realização desta pesquisa.

À Prof. Maria Dulcinéia Sanchez e seus colegas da E.E.F.M. Senador Paulo Egídio de Oliveira Carvalho e aos professores do Colégio "SAA", do Colégio Agostiniano Mendel e do Colégio Bandeirantes, que gentilmente concederam as entrevistas que possibilitaram a realização deste trabalho.

E à minha mãe e aos meus filhos, pela paciência, compreensão e encorajamento.

ADOLESCENTE
Mario Quintana

"A vida é tão bela que chega a dar medo.

Não o medo que paralisa e gela,
estátua súbita,
mas

esse medo fascinante e fremente de curiosidade
[que faz
o jovem felino seguir para a frente farejando o vento
ao sair, pela primeira vez, da gruta.

Medo que ofusca: luz!

Cumplicemente,
as folhas contam-te um segredo
velho como o mundo:

Adolescente, olha! A vida é nova...
A vida é nova e anda nua
- vestida apenas com o teu desejo!"

Tânia M. Bancalero AGUIAR, O discurso (psico) pedagógico sobre a adolescência: análise dos impasses docentes provocados pela teorização da adolescência. São Paulo, Feusp, 2007. (Dissertação de Mestrado).

Com o objetivo de analisar a circulação do 'significante adolescência' no discurso pedagógico, bem como os efeitos provocados por ela na prática pedagógica e educacional, essa pesquisa foi realizada em duas etapas complementares. Primeiramente, por meio da 'desconstrução' do conceito atual de adolescência, buscamos identificar – historicamente – a produção e o estabelecimento do conceito de adolescência, como resultado dos 'saberes' médicos e psicológicos do final do século XIX e começo do século XX, e da apropriação desses fundamentos 'científicos' pelo imaginário social. Para isso, embasamo-nos em estudos de teóricos que possibilitaram pensar a história do 'conceito' de adolescência em termos de continuidade e descontinuidade, como por exemplo, E. Hobsbawn, P. Ariès, G.Levi & J.C. Schmitt e outros. E, na segunda etapa, por meio de dois instrumentos de pesquisa, buscamos identificar, no discurso pedagógico, a circulação do 'significante adolescência' e os efeitos provocados pela movimentação desse significante na prática pedagógica. Um método foi a análise de entrevistas semi-estruturadas realizadas com professores de adolescentes, e o outro, a categorização e análise de textos das revistas Nova Escola e Educação (período de janeiro de 2000 a junho de 2006) que abordam o tema adolescência. Para analisar os dados, recorremos à teoria psicanalítica, pois tal teoria possibilita pensar sobre a educação para além da Pedagogia, sobre a especificidade da relação educativa e sobre o encadeamento significante. Tratamos desse assunto em torno do eixo teórico da conexão entre Psicanálise e Educação. Nesse sentido, embasamos essa análise nos estudos de autores como S. Freud, J. Lacan, B. Fink, S. Lesourd, M. Mannoni, L. Lajonquière, M.C. Kupfer, M.C.C.C. Souza, entre outros. A partir disso, observamos que a circulação do significante *adolescência*, no discurso pedagógico, se dá a partir de uma 'lamentação' sistemática sobre a "impossibilidade" para a educação dos adolescentes, submetendo os professores a certa 'desorientação', o que provoca a busca por mais conhecimento sobre a 'adolescência'. Nessa busca, os professores, comumente, encontram 'explicações' sobre o que é a adolescência e 'prescrições' para sua educação, oriundas, normalmente, do campo da Psicologia, e que alimentam o conceito de adolescência no imaginário pedagógico. Nesse sentido, concluímos que a impossibilidade para a educação dos adolescentes está relacionada a movimentação do significante no discurso pedagógico, pois 'demite-se do ato educativo' em nome de um 'conceito de adolescência' que faz surgir técnicas específicas para a educação dos adolescentes.

Unitermos: discurso pedagógico, adolescência, conceito de adolescência, psicologização do cotidiano escolar, técnicas pedagógicas.

Linha de Pesquisa: Psicologia e Educação

Banca Examinadora: Orientador: Prof. Dr. Rinaldo Voltolini
Examinadores: Prof. Dr. Leandro de Lajonquière, Prof. Dra. Regina Maria de Souza

Tânia Margareth Bancalero Aguiar (1966) é natural de São Paulo. Pedagoga, psicopedagoga, trabalha com adolescentes e com professores há quinze anos.

Tânia M. Bancalero AGUIAR, The (Psycho) pedagogical discourse on adolescence: analysis of the teaching predicaments caused by the theorization of adolescence**.** São Paulo, Feusp, 2007. Dissertation (Master's Degree)

Aiming to analyse the circulation of the 'signifier adolescence' in the pedagogical discourse, as well as its effects in the educational and pedagogical practice, this research was accomplished in two complementary stages. First, by the 'deconstruction' of the present concept of adolescence, we tried to identify – historically – the production and the establishment of the concept of adolescence, as a result of the medical and psychological 'learnings' of the late 19th C and the early 20th C, and the appropriation of this scientific basis by the social imaginary. In order to do that, the paper was based on the studies of theoreticians who enabled us to think about the history of the "concept" of adolescence in terms of continuity and discontinuity, for instance, E. Hobsbawn, P. Áries, G. Levi & J.C. Schmitt and others. In the second stage, by means of two research tools, we tried to identify the circulation of the 'signifier adolescence' in the pedagogical discourse and the effects caused by the movement of the term in the pedagogical practice. One method was the analysis of semi-structured interviews realized with the teachers of adolescents, and the other was the categorization and analysis of texts from the magazines "Nova Escola" and "Educação" (from January / 2000 to June / 2006), which approached the adolescence issue. To analyse the data, the psychoanalytical theory was searched, since it makes us think about education beyond the realms of pedagogy, about the specificity of the educational relation and the meaningful linkage. This issue was dealt around the theoretical axis between Psychoanalysis and Education. Thus, This analysis was supported by the studies of authors such as S. Freud, J. Lacan, B. Fink, S. Lesourd, M. Mannoni, L. Lajonquière, M.C. Kupfer, M.C.C.C. Souza, among others. From this point, it was observed that the circulation of the 'signifier adolescence' in the pedagogical discourse happens from a systematic lamentation about the impossibility of educating adolescents, submitting teachers to some "disorientation", which causes the search for more knowledge about 'adolescence'. In this quest, teachers usually find 'explanations' about what adolescence is and 'precepts' for its education, normally coming from the field of Psychology, and which contibutes to the concept of adolescence in the pedagogical imaginary. Thus, it may be concluded that the impossibility of educating adolescents is related to the movement of the signifier in the pedagogical discourse, since the educational act is dismissed in the name of a 'concept of adolescence' which generates specific approaches for the education of adolescents.

Keywords: adolescence, pedagogical discourse, concept of adolescence, pedagogical approaches, signifier adolescence.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO 9

2. A PRODUÇÃO DISCURSIVA DO CONCEITO DE ADOLESCÊNCIA 17
2.1. A apropriação do objeto: da expressão social à psicologia da adolescência 28

3. ADOLESCÊNCIA: DA PSICOLOGIA À PSICANÁLISE 40
3.1. Anna Freud: um id relativamente forte em confronto com um ego relativamente fraco: a teoria dos mecanismos de defesa do adolescente 46
3.2. Erik Erikson: teoria do estabelecimento da identidade do ego e a crise normativa da adolescência 51
3.3. A Psicanálise e a compreensão da adolescência como operação psíquica: uma nova formulação para além da puberdade, da crise normativa de identidade e dos mecanismos de defesa 57

4.A ADOLESCÊNCIA É MAIS QUE UMA PALAVRA: HERANÇA SIGNIFICANTE E O DISCURSO DOS PROFESSORES 64
4.1. A força do significante 67
4.2. Juventude e projetos sociais 70
4.3.Delinqüência 75
4.4. Agressividade.....79
4.5. Drogas.....84
4.6. Orientação sexual 92
4.7. Ensina-se um adolescente? 104

5. ADOLESCÊNCIA E ESCOLA: OS IMPASSES DA EDUCAÇÃO ESCOLAR ..119
5.1. Adolescência e educação escolar: construções a partir de um paradoxo 124
5.2. A incerteza do futuro: Educação, Psicanálise e Adolescência 131

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS 137

REFERÊNCIAS.....145

ANEXOS 149

1. Introdução

Atualmente, um dos temas caros à educação é a adolescência. A partir desse tema, produzem-se inúmeros trabalhos acadêmicos, sendo objeto de pesquisa nas diversas áreas do conhecimento, especialmente na Pedagogia e na Psicologia, além de ter inflacionado o imaginário pedagógico, sempre às voltas com as 'dificuldades' para a concretização da educação dos adolescentes, comumente relacionando o sujeito da faixa etária de 11, até mais ou menos 18 anos, a uma figura pré–determinada possuidora de características muito particulares que se configura como *'o adolescente'*.

Para termos uma idéia da importância atribuída à adolescência nas produções acadêmicas, uma rápida pesquisa nos arquivos dos programas de pós – graduação do Instituto de Psicologia e da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, no período de 2000 a 2005, mostra-nos, em média, a produção de sessenta teses ou dissertações movimentando-se em torno do tema adolescência. Quase sempre, essas pesquisas giram em torno do eixo adolescência e educação e, quando não o fazem diretamente, tangenciam esse eixo. Os assuntos desses trabalhos, comumente, são abordados por meio da interface Psicologia-educação-adolescência, e abarcam as diversas possibilidades de análise que a compõem, tais como: delinqüência, identidade, drogas (consumo e prevenção), corpo, subjetividade, escolha profissional, orientação sexual, evasão escolar, exclusão social, meninos de rua, etc.

Um outro exemplo que ilustra bem a quantidade de trabalhos sobre a adolescência, que se tem produzido atualmente, é a realização, no ano de 2005, (promovido pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo) do I Simpósio Internacional da Adolescência (Adolescência hoje: desafios, práticas e políticas). Durante cinco dias, ocupando simultaneamente os auditórios de três faculdades, vários profissionais foram convidados a falar sobre esse momento da vida humana que, continuamente, conquista mais espaço nos eventos acadêmicos e na sociedade. Os temas dos trabalhos inscritos giravam em torno de alguns eixos centrais, como por exemplo: *adolescência, educação e sexualidade*; *adolescência e gravidez*; *adolescência e cultura*; *adolescência e inclusão*; *adolescência e liberdade assistida*; *orientação sexual e políticas públicas*; *adolescência e lei*; *adolescência e drogas*; *adolescência, corpo e saúde*, entre outros.

Contudo, podemos considerar que essa vasta produção é a expressão de uma "queixa" observada no discurso pedagógico, dirigida, quase sempre, para um 'objeto' tomado como 'natural' e denominado *'a adolescência'*.

Assim, essa pesquisa foi desenvolvida a fim de compreender de que forma tais queixas, constituídas discursivamente no imaginário pedagógico, a partir da idéia da adolescência como um 'produto da natureza' - sendo os adolescentes tomados imaginariamente como possuidores de uma essência atemporal e *a-histórica* - influenciam as práticas pedagógicas dos professores.

Mas por que é preciso 'compreender' o discurso dos professores sobre a adolescência e os efeitos que tal discurso geram na pratica pedagógica?

Justificamos tal pesquisa, primeiramente pela percepção de uma lamentação sistemática dos professores em torno do tema adolescência-educação, e que, diferentemente do que se poderia supor, tal lamentação não leva à implicação dos professores na educação dos adolescentes, ao contrário, leva o professor a distanciar-se ainda mais daquilo que poderia constituir-se na *educação* para o adolescente. Pesquisas de autores que refletem sobre a educação a partir da teoria psicanalítica, como por exemplo, Mannoni (1973), Lajonquière (1999), Kupfer (2000), Souza (2002), e os que a pensam a partir de referenciais filosóficos como H. Arendt (1954) ou Carvalho (2003), entre outros, evidenciam que a problemática principal da educação, atualmente, está no fato de que a técnica/ a instrumentalidade, tomou conta da cena educativa, e poucos se aventuram a educar em nome da transmissão simbólica, o que possibilitaria o surgimento do novo.

Nesse sentido, entendemos, quanto à educação dos adolescentes, que aquilo que está colocado no lugar dessa transmissão e revestido pela técnica é o 'conceito' de adolescência, que gera como efeito uma educação sempre pensada em termos de adequação de práticas pedagógicas, configurando-se numa ilusão de que, por meio dessa adequação, seja possível garantir que a educação se realize. Contudo, por caminhos às vezes distintos, mas consonantes quanto às suas conclusões, esses autores já demonstraram que nem sempre essa educação se realiza. E quando as coisas não acontecem conforme o 'planejado', lamenta-se e busca-se uma 'nova' técnica que responda pela educação. Ou seja, trata-se de uma educação que se pretende no nível da instrumentalidade, e neste nível ela dificilmente acontecerá.

Assim, entender o que ocorre na educação escolar do adolescente, por meio de estudos que 'desnaturalizam' tanto a adolescência quanto a educação– entendida aqui como uma forma de discurso, pois é concebida como uma instituição de cultura (Kupfer, 2000) – é uma tarefa imprescindível para qualquer pesquisa em torno do tema educação-adolescência. Continuar insistindo numa posição teórica que 'naturaliza' a adolescência e que propõe práticas pedagógicas específicas para sua educação, não levará a nenhuma solução, senão a fazer coro às lamentações sobre a adolescência. Portanto, é preciso entender o que movimenta

o discurso dos professores e faz com que continuem 'desorientados' quanto à possibilidade da educação para os adolescentes. Por outro lado, entendemos que tal 'desorientação' não é um ato volitivo dos educadores, mas um dos efeitos da 'demissão do ato educativo', realizada em nome da primazia da técnica e da instrumentalidade para a educação dos adolescentes.

De outro modo, compreendemos com Mannoni (1984)[1] *"que o meio escolar é, atualmente, o único que acolhe a 'passagem' da infância ao status de adulto"*, portanto, além da 'desorientação' dos professores quanto à educação dos adolescentes, entendemos que os próprios adolescentes também não sabem bem o que estão fazendo na escola. Ou nas palavras de Mannoni[2]: *"não sabem a que estão sendo iniciados"* Portanto, justificamos nossa pesquisa nos termos da 'demissão do ato educativo' pela qual está se dando a 'educação' escolar dos adolescentes.

Assim, pode-se perguntar: por que a Psicanálise para fundamentar teoricamente um trabalho sobre educação e adolescência? Se tais 'objetos' são domínios de outras áreas, como a Psicologia e a Pedagogia, então o que a Psicanálise pode dizer sobre esse tema, exaustivamente discutido em outros campos do conhecimento? A fundamentação teórica deste trabalho justifica-se a partir de dois fatores. Primeiro, porque, como afirmamos anteriormente, o tema adolescência-educação tem sido estudado de modo a privilegiar o *'problema da adolescência'* sobre o qual demandam-se 'saberes' que dêem conta da prática escolar, portanto, reduzido *"às explicações de cunho metodológico"*[3] e às descrições das características psicológicas do adolescente, que, por si só, explicariam as dificuldades impostas à educação. Ou seja, tais explicações, apropriadas pelo discurso pedagógico, deixam entrever as lacunas que elas mesmas propõem preencher. Contudo, esse trabalho não tem a intenção de preencher essas lacunas (estruturais) do discurso pedagógico. Ao contrário, objetiva apontá-las.

E segundo, porque a Psicanálise possibilita pensar a educação para além da Pedagogia, pois do *"ponto de vista do 'objeto' seus discursos não são assimiláveis."*[4] A Psicanálise se interessa pelo *"devir humano"*, pelo *"processo de humanização do ser biológico homem"*[5],ou seja, não propõe uma teoria a respeito do homem, interessando-se pela educação no sentido de problematizá-la, e não para propor-lhe uma nova técnica. De acordo com Kupfer (2000), a Psicanálise pode problematizar a educação moderna, *"dando ver o que ficou esquecido ou*

1. (In: 1999:09)
2. (op.cit.)
3. Pereira (2003:21)
4. Almeida (1993:25)
5. Ibid, p.26

desvirtuado em relação ao eixo do trabalho educativo". De outro modo, a partir desse ponto de vista, a Pedagogia será entendida como *"a busca por um saber positivo sobre como ajustar meios de ação a fins existenciais estabelecidos a priori"* [6], ou seja, não é confundida com a educação.

Com isso, a Psicanálise pode constituir-se na base teórica de uma pesquisa sobre o tema adolescência-educação na medida em que propõe a manutenção da especificidade da relação educativa e não uma 'prática educativa'; é precisamente nesse sentido que justificamos o embasamento deste trabalho na teoria psicanalítica. Ou seja, esse estudo sobre o tema adolescência-educação *não é* outra resposta à demanda escolar por mais conhecimento sobre a adolescência, mas uma proposta para interrogá-lo a partir de suas lacunas, a partir do que se constitui a 'educação para os adolescentes', a partir da noção de 'educação' como *algo da ordem do ensinar o homem a ser*[7]. Portanto, tais interrogações somente podem ser feitas a partir de um referencial teórico que não se coloque como mais uma prática para a 'educação' e que possa orientar essas interrogações para além da exterioridade da 'prática'. Por isso, a Psicanálise.

Assim, cabe-nos identificar, no discurso dos professores, em que se apóiam as lamentações sobre a adolescência, constituídas discursivamente no imaginário pedagógico, a partir da idéia da adolescência como uma 'categoria universal e natural', que demanda formulações 'científicas' para dar conta de sua educação.

Para tanto, essa pesquisa foi constituída por duas partes complementares. Na primeira parte, *historicizamos* a questão da produção e sedimentação do conceito de adolescência, interrogando a história sobre o que ela pode nos dizer, em termos de *continuidade e descontinuidade* na produção deste conceito e na apropriação dele pelo imaginário social. Pensamos nesses termos (de continuidade e descontinuidade), de acordo com as idéias de Hobsbawn (1998), que conclui que o discurso atual não encontrará precedentes no passado, mas que também não será inédito, pois somos sujeitos da experiência histórica.

Desse modo, buscamos localizar historicamente qual *a figura epistemológica subjacente* [8] às primeiras conceituações científicas sobre a adolescência, e, com base nos estudos de P. Ariès (1973), S. Lesourd (2004) e Levi & Schmitt (1996), compreendemos que os 'saberes' científicos do século XIX preocuparam-se em conhecer tanto o *"púbere"* - objeto dos saberes da Medicina e das práticas higienistas - quanto o *'jovem'* que aparecia na

6. Kupfer (2000:22)
7. Lajonquière (1999)
8. César (1998)

cena social como um ‘problema’ e que foi o *objeto* apropriado pelo discurso da Psicologia científica – nascente no século XIX - que se estabelece como um conhecimento prático almejando solucionar racionalmente os problemas sociais, especificamente nessa época, nas sociedades capitalistas européias.[9] Contudo, rapidamente a Psicologia se alia à Medicina e às práticas higienistas e, a partir de então, começa a se configurar um objeto denominado *‘a adolescência’*, fruto de uma metodologia de pesquisa oriunda da ciência positivista do século XIX. Assim, *a adolescência* se estabelece, conceitual e imaginariamente, a partir dos saberes da Medicina e da Psicologia,[10] sendo que da Psicologia científica derivou-se no século XX, um conjunto de saberes denominado ‘Psicologia da adolescência’.

Entretanto, observamos que a permanência dos sujeitos púberes e jovens na escola – que no século XIX tem como função oferecer instrução obrigatória – também se constitui como um elemento importante para a compreensão da produção e apropriação do conceito de adolescência, pois o agrupamento dos sujeitos na instituição escolar a fazia demandar sistematicamente os “saberes” científicos que lhe pudessem responder sobre as práticas educacionais específicas para a adolescência, anunciadas pela Psicologia. Ou seja, a construção do conceito de adolescência, sua sedimentação e apropriação pelo imaginário social, dependeram da relação de vários elementos: a Medicina e a prática higienista - que cuidavam do ‘púbere’ e o reconheciam como um ‘problema’, devido às transformações pubertárias que evidenciavam “o sexual” - aliadas à Psicologia, que respondia pelas práticas institucionais, no sentido de solucionar racionalmente os problemas; o destaque do ‘jovem’ na cena social, entendido como um ‘problema’ para a sociedade; o aumento do tempo de permanência na escola e, finalmente, a demanda da escola para a Psicologia em busca de ‘conhecimento’ sobre a adolescência. Em decorrência desses fatores, César (1998:10) entende que *“a adolescência, enquanto ‘objeto’ do discurso científico, nasceu dentro de um contexto teórico e de uma época histórica específicos, e somente poderia ter nascido então.”*

Por outro lado, enquanto ‘objeto’ da ciência, a adolescência não permaneceu restrita ao campo da Psicologia ou da Medicina, mas foi tomado por outras áreas do conhecimento, como a Antropologia e a Psicanálise. Por isso, procuramos compreender de que forma a Psicanálise teorizou sobre a adolescência, e também como seus fundamentos foram apropriados imaginariamente pelo discurso social. Observamos que, inicialmente, os estudos

---

9. Cf. Patto (1984)
10. César, M.R.A. desenvolveu, a partir de uma perspectiva foucaultiana, uma significativa pesquisa sobre esse assunto, denominada *“A invenção da adolescência no discurso psicopedagógico”*, sob a orientação de Camargo, F.A.M. (UNICAMP, 1998)

psicanalíticos sobre a adolescência concentraram-se nos limites das práticas educacionais, constituindo-se numa especificidade para a clínica psicanalítica somente algumas décadas depois. Os teóricos responsáveis pelos primeiros estudos sobre a adolescência foram os alunos de S. Freud, tais como, A.Freud, S. Bernefeld, August Aichhorn, e M. Laufer, muitos dos quais educadores preocupados em levar os fundamentos da teoria psicanalítica para aplicação no campo educacional.

Desse modo, traçamos um percurso que nos permitiu observar como os fundamentos psicanalíticos sobre a adolescência foram apropriados imaginariamente, tornando-se mais um 'saber' a explicar e prescrever práticas para a educação. Sob esse aspecto, entendemos que as teorias de A. Freud e E. Erikson foram 'bem recebidas' nos meios educacionais, portanto procuramos compreender de que forma seus pressupostos foram incorporados pelo imaginário social para, em última instância, subsidiar as 'práticas (psico) pedagógicas' na educação dos adolescentes. Por outro lado, embora reconheçamos a presença de 'recortes' da teoria psicanalítica no discurso pedagógico sobre a adolescência, fez-se necessária a análise sobre o 'conceito' de adolescência proposto, atualmente, pela psicanálise. Nesse sentido, entendemos, de acordo com J. Rassial (1999,1997) e Ruffino (1993, 1995), que as novas idéias nesse campo, especialmente em sua vertente lacaniana, não propõem *'um conceito'* para a adolescência, mas um modo de pensá-la em sua especificidade.

Essa questão interessou-nos especialmente, porque a Psicanálise constitui a referência teórica fundamental para estruturar a segunda parte desta pesquisa, na qual dedicamo-nos a identificar, no discurso dos professores, de que forma o 'conceito' de adolescência – ao mesmo tempo produto da ciência e da apropriação imaginária dos fundamentos científicos – circula, e, principalmente, quais os efeitos que tal circulação gera na prática pedagógica.

A metodologia para categorizar o que está evidentemente expresso no discurso e na prática (que também é discurso) dos professores, foi aquela que nos permitiu 'ouvir' o que dizem os professores sobre a adolescência, de forma que pudéssemos analisar esse discurso, sem preocupação com amostragem. Contudo, ainda que nossa pesquisa não seja quantitativa, preocupamo-nos em diversificar os 'meios' para 'ouvirmos' o discurso dos professores e optamos por dois instrumentos de pesquisa: entrevistas semi-estruturadas e análise das reportagens ou matérias das revistas Nova Escola (Editora Abril) e Educação (Editora Segmento) no período de janeiro de 2000 a junho de 2006. As entrevistas foram realizadas a partir de único critério: ser professor de adolescente. Nelas constaram as seguintes perguntas: 1. O que você pensa sobre a adolescência? Quais questões a adolescência coloca para você? 3. Saber mais sobre a adolescência o (a) leva a mudar sua prática profissional?

O outro instrumento de pesquisa, a análise das reportagens e matérias das revistas, foi considerado pertinente para a realização da análise do discurso dos professores sobre a adolescência porque, embora não seja o discurso *direto* dos professores, entendemos que tais textos expressam o discurso dos docentes sobre a adolescência, na medida em que o professor busca, por meio de leituras de revistas especializadas (e também em livros) mais informações sobre a adolescência – conforme contatamos nas entrevistas - como meio de melhorar sua prática profissional; e também porque tais publicações são destinadas *aos educadores*, portanto, as leis do mercado editorial/econômico condicionam as matérias ao interesse do seu público. Ou seja, aquilo que é publicado atende às expectativas do público-alvo. Tal opção metodológica também pode ser justificada pela abordagem que realizamos, na pesquisa histórica, sobre a produção do conceito de adolescência, sendo esse 'conceito' um resultado dos fundamentos das teorias científicas da adolescência e da apropriação imaginária feita desses mesmos fundamentos, bem como daquilo que reverte em termos de demanda à 'ciência'. Nesse sentido, entendemos que há instrumentos de mediação entre os pressupostos das teorias e o imaginário social. Para que a 'ciência' atinja o imaginário social, seja 'assimilada' por ele, é preciso que se faça uma 'transposição', que evidentemente não é ao 'pé-da-letra', pois comumente as teorias são enunciadas fora do contexto no qual foram elaboradas. Tal transposição requer interpretações especiais, realizadas com instrumentos próprios, instrumentos de mediação. Nesse sentido, entendemos a revista especializada como um instrumento de mediação, um ponto de intersecção entre o discurso científico e o imaginário social, porém com a importante observação de que o jornalista está, em última instância, enunciando o discurso de seu público. Assim, entendemos que tais fatores justificam a pertinência desse método para análise do discurso dos professores sobre a adolescência.

Na análise do discurso dos professores, não encontramos definições para a adolescência, tendo por base o sentido estrito da palavra que a nomeia, pelas quais os professores 'compreenderiam essa fase'. Deparamo-nos com os efeitos que a invocação da *palavra adolescência* causa na prática pedagógica, com as insinuações no discurso, ou seja, com a circulação do *significante adolescência*.

Assim, embasados na compreensão de 'significante' a partir dos estudos de Jacques Lacan, observamos a movimentação do significante 'adolescência' no discurso pedagógico e a implicação dos professores com esse significante, que gera como efeito determinadas práticas pedagógicas, como por exemplo, aulas específicas de orientação sexual, quase sempre avalizadas pela teoria da Psicologia levada à prática nas escolas e sobredeterminadas

pela circulação do significante ‘adolescência’ no discurso dos professores, que remete ao significante *sexualidade*. Ou seja, embora os professores possam vir a ‘pensar’ a ‘adolescência’ de forma menos ‘naturalizada’, a movimentação do *‘significante adolescência’* gera efeitos sobre a prática, tornando-a ‘específica’ para os adolescentes, a partir de suas características ‘naturais’. Portanto, antes de ser produto tão somente da ‘compreensão’ sobre a adolescência, a educação – concebida em termos de ‘prática’ – está sobredeterminada pelo *‘significante adolescência’*.

A partir disso, passamos a refletir sobre a educação dos adolescentes estruturando nossos argumentos com base nos fundamentos da teoria psicanalítica, principalmente no sentido de entender a educação para além das práticas pedagógicas, concebendo-a como uma instituição de cultura, ou uma forma de discurso.[11]. E também, no sentido de refletir como essa educação pode vir a se constituir numa experiência ética para o sujeito, possibilitando a construção pelos mais jovens de um lugar na história. Nesse sentido, embasamos tais argumentos nos estudos de Lajonquière (1999), partindo da hipótese de que a cena educativa é, atualmente, ocupada pelos ‘saberes’ (psico) pedagógicos, o que provoca certa ‘desorientação’ dos professores quanto à educação dos adolescentes como um dos efeitos da ‘demissão do ato educativo’.

Desse modo, concluímos que a educação dos adolescentes transita atualmente em torno de uma impossibilidade estabelecida pela crença na ‘natureza’ da adolescência, e está estritamente relacionada com o efeito que a movimentação do significante adolescência provoca no discurso pedagógico: a demissão do ato educativo, pois o que está colocado no lugar da aposta para que a educação do adolescente de realize é um ‘conceito’ do que vem a ser – imaginariamente – a adolescência.

11. Cf. Kupfer (2000)

2. A produção discursiva do conceito de adolescência

O objetivo deste capítulo é percorrer historicamente a produção e sedimentação do *conceito*[12] de adolescência, tal como está incorporado atualmente no imaginário social.

Historicizar o surgimento e a incorporação de um conceito depende, em grande medida, do estabelecimento de um método que não circunscreva essa história aos limites do puro relato seqüencial e linear, mas que possibilite indagar a história naquilo que ela pode nos dizer sobre a produção e sedimentação do conceito de adolescência. Com isso, não esperamos que a história nos forneça as bases para um levantamento sistemático, por meio de modelos fixos, recorrentes interpretações da experiência anterior, que poderiam, com essa linearidade estanque, fazer-nos entender que o discurso atual sobre a adolescência seja um mero prolongamento do passado, ou algo totalmente inédito.

De acordo com Hobsbawn (1998), olhar para a história em busca de respostas sobre a sociedade contemporânea é, primeiramente, entendê-las como distintas do passado. Não apenas diferentes, mas sem precedentes. Ou seja, o discurso atual sobre a adolescência não encontrará precedentes no passado, pois o modo de viver e operar foram totalmente transformados. Porém, mesmo considerando *"que o presente não é nem pode ser cópia-carbono do passado"*[13], somos sujeitos da experiência histórica, temos a experiência histórica "embutida", o que leva a concluir que o totalmente "novo" também está fora de questão. Então, nosso método de "olhar" para a história é aquele que procura as semelhanças e diferenças no conceito atual de adolescência, confrontando-o com sua própria história.

É certo que não se trata de realizar uma "reconstrução" do passado no presente, mas de abordar a história, de modo que ela possibilite perceber se a sucessão de momentos guarda os momentos anteriores, ou se rompe com eles. Ou seja, partimos da idéia de que a história da construção do conceito de adolescência apresenta continuidade e descontinuidade; há padrões que se repetem e que dependem do que ocorreu anteriormente, mas há também a mudança, porque afinal, estamos sempre fazendo história.

Compreender a história dessa forma leva-nos a questionar a opção neste trabalho pelo uso do termo "conceito" de adolescência, quando poderíamos utilizar os termos *idéia*,

---

12. Nas próximas páginas, elucidaremos o uso do termo "conceito", em detrimento douso dos termos idéia, concepção, representação, etc.
13. Hobsbawn (1998:7)

concepção, noção, representação, e outros. Evidentemente, cada um desses termos evoca por seu uso o tipo de "olhar" que se lança para a história. O uso da palavra "conceito" marca, de início, nossa hipótese quanto à circulação da palavra adolescência no discurso social: tal palavra incorpora-se ao imaginário social como um *"conceito"*, pois a ciência a tratou assim. Como veremos ao longo deste capítulo, desde os primeiros estudos sobre os sujeitos de "certa" faixa etária, a "adolescência" é um domínio do discurso científico; ela é apropriada imaginariamente pelo discurso social, inundada pelas formalizações científicas. Ou seja, não é uma idéia ou noção, mas um conceito, na medida em que se fundamenta no discurso científico e não na apropriação "espontânea" dessa palavra pela língua corrente.

Contudo, esse *conceito* ao qual nos referimos, ainda que se fundamente nas formalizações científicas, somente se institui como tal na medida em que essas formalizações (fundamentos das teorias psicológicas) são apropriadas pelo imaginário social. Ou seja, ele se institui no entrelaçamento das formalizações científicas com a apropriação destas pelo imaginário social, e com aquilo que, após essa apropriação, reverte no discurso social acerca da adolescência.

Isso nos leva a novo questionamento sobre nosso "olhar" para a história. Em qual conta serão creditadas essas formulações científicas sobre a adolescência? Olhar para a história em termos de continuidade e descontinuidade, na busca da produção e sedimentação do conceito de adolescência faz-nos creditar tais formalizações científicas na conta da Psicologia ocidental. Como veremos a seguir, esse crédito deve-se especialmente ao modo como o discurso psicológico sobre a adolescência habilmente infiltra-se nas instituições onde há maior concentração de jovens, especialmente no final do século XIX e começo do século XX.

Em outras palavras, a *ciência*, nesse momento representada pela Psicologia, não criou, por meio de suas prescrições e práticas, um grupo etário. Mas, a partir da distinção etária corrente no discurso social, a "Psicologia nascente" do século XIX apropria-se do objeto – já destacado na cena social – e oportunisticamente fornece os meios para a adoção de novos modelos conceituais que agregam elementos interpretativos e explicativos, fazendo surgir a "Psicologia da adolescência".

Poder-se-ia argumentar que da mesma forma, se institui no século XIX a Sociologia, com E. Durkheim, e, mais especificamente na década de 40 do século XX, a sociologia da juventude com Karl Manheim, cujas formulações sociológicas acerca dos sujeitos de determinada faixa etária também se constituiriam em formalizações teóricas apropriadas pelo discurso social.

Sem dúvida, essa é uma possibilidade de análise, especialmente se considerarmos as transformações ocorridas nos estudos sociológicos sobre a juventude. Transformações expressas, principalmente, por meio da variedade desses estudos sociológicos, que vão desde as primeiras explicações moralizantes e psicomédicas do final do século XIX, passam pelo estudo das gangues urbanas da Escola de Chicago na década de 20[14], pelas análises de Street Corner Society, na década de 40 – que privilegiaram os estudos dos grupos de acordo com suas relações de vizinhança e o tipo de situação social (Street boysm College boys), pelos estudos mais recentes (pós – guerra) das décadas de 50 e 60, com ênfase na "cultura juvenil" [15] e nas culturas urbanas (Banjots na França, Teds, Rockers e Skinheads na Inglaterra), e, mais recentemente, pelos estudos da "contracultura" juvenil (Hippies e Beats), bem como os mais atuais estudos das culturas juvenis e suas produções. [16]

Contudo, mesmo admitindo a importância desses estudos sociológicos para a análise do discurso social acerca dos sujeitos de determinada faixa etária, compreendemos que o uso da palavra "juventude" (no lugar das palavras "adolescentes/adolescência"), priorizado pelos estudos sociológicos e constituindo-se em uma das principais marcas da sociologia – da *juventude* – e especialmente, o estudo dessa *juventude* como uma categoria social (não é o estudo do indivíduo) faz muita diferença quando se propõe a olhar para a história do discurso social sobre a *adolescência*. A juventude, compreendida como categoria social, não é objeto de estudo neste trabalho, nosso foco será a *adolescência*, em decorrência dos seguintes fatores: primeiramente, porque adolescência é uma palavra privilegiada pela Psicologia,[17] que inicia seus estudos sobre os jovens a partir de características "naturais dessa fase do desenvolvimento" e não como um grupo social. Ou seja, os primeiros estudos da Psicologia não propunham a análise de uma categoria social. Assim, pensar na história da produção e sedimentação do conceito de *adolescência* é olhar diretamente para as formalizações científicas da Psicologia sobre os jovens, já destacados na cena social quando a ciência lança sobre eles um olhar mais sistemático: a Sociologia privilegiando a categoria social (juventude) e a Psicologia privilegiando o indivíduo e seu comportamento nessa fase da vida (adolescência). E, em segundo lugar, porque olhar para a história desse conceito e de sua

14. (Trasher,1916, Gofman,1922,Becker,1924): Escola de Chicago: um conjunto de trabalhos de pesquisa sociológica realizados entre 1915-1940, por professores e estudantes da Universidade de Chicago, que tem como principais características: pesquisa empírica (marca a virada na investigação sociológica) e a sociologia urbana. Cf. Couloun, A. A Escola de Chicago. Campinas: Papirus Ed., 1995.
15. (Parsons,1955)
16. (No Brasil Spósito 1992, 1993,1998, 2000, 2004 e Abramo, 1994, 2000, entre outros).
17. E também privilegiada pela Psicanálise, como veremos no capítulo 2 deste trabalho.

apropriação pelo discurso social significa reconhecer que a Psicologia nascente do século XIX se expande e se estabelece rapidamente como um conhecimento "prático", que solucionaria eficazmente os problemas sociais, e isso fez com que as ações institucionais encontrassem nos fundamentos científicos da Psicologia as supostas respostas para dar conta da prática. Como exemplo, citamos alguns trechos do texto de Evaristo de Morais, jurista brasileiro, que em 1916 apóia e sugere aos leitores as idéias "valiosas" sobre a *adolescência* formuladas pelo psicólogo norte-americano G. Stanley Hall (1844-1924):

> *"(...) Para as manifestações desta última (criminalidade juvenil) a sciencia psychologica fornece algumas explicações dignas da attenção dos criminalistas. O irrompimento da puberdade occasiona mudanças sensíveis no organismo e essas mudanças reflectem nos actos – bons e maus –da creatura humana. Guias para o estudo do assumpto não faltam; mas, entre todos, um resume quanto se tem produzido de valioso na Europa e na América. É o professor de Psychologia e Pedagogia da Universidade de Clark, de Wrcester, G. Stanley Hall, autor da obra Adolescence, its Psychology, and its relations to Pshysiology, Antropology, Sociology, Sex, Crime, Religion and Education, em dois colossaes volumes.*
>
> *Dificilmente se encontrariam dois escriptores (Hall e Duprat, H. L' Impulsion Sexuelle, 1911) de accôrdo na fixação das idades em que começa e termina a adolescência. Podemos entretanto, para simplificar, admitir, como ponto de partida, o critério physiologico da puberdade, e, assim, diremos que a adolescência decorre do 14º. ou 15º. e vae até ao 20º. ou 21º. ano (não distinguindo sexos e pondo de parte differenças ethnicas).*
>
> *(Morais, E. 1927, 2ª. ed. p. grifos nossos)*

Com isso, entendemos que o conceito de adolescência vai se estruturando na medida em que as formalizações científicas da Psicologia explicam o objeto já destacado na cena social e prescrevem determinadas práticas, conforme vimos no texto acima.[18]

Contudo, mesmo que tenha sido possível a identificação da inserção da Psicologia na prescrição de práticas sociais e institucionais, é preciso traçar historicamente um percurso que permita identificar de que forma o objeto (jovens) se destacou na cena social, até se tornar depositário de tais formalizações e prescrições. Assim, perguntamos: os jovens sempre estiveram presentes na cena social e somente a partir do século XIX passam a ser objeto da ciência? Ou antes do século XIX não havia tal distinção etária marcando a cena social?

---

18. Conforme veremos ao longo deste trabalho, a maioria das práticas sociais e institucionais prescritas para a adolescência possuem um viés educacional.

A fim de restringir as possíveis interpretações que esses questionamentos evocam, abordaremos, de um lado, estudos como de P. Ariès (1973), que conduzem a conclusões sobre o nascimento do sentimento da infância no século XVII e o surgimento da *adolescência* no século XIX, como um de seus desdobramentos. De outro, posições defensoras da existência do *adolescente* antes desse período, como de Serge Lesourd (2004), que entende ser abusivo afirmar a inexistência do adolescente até o século XIX. Para este autor existem *"vestígios de nosso moderno adolescente na história."*[19] E, num intercruzamento das idéias de Ariès e Lesourd, as conclusões dos historiadores Levi & Schimitt (1996), que evidenciam a especificidade do jovem em outros períodos da história antiga e moderna, sem, contudo, restringir sua análise à existência do *adolescente*, mas destacando a presença na cena social dos sujeitos de uma idade limite, que não pode ser apreendida através de definições uniformes e atemporais.

Ariès (1973) elaborou, por meio de fontes históricas que privilegiaram a pesquisa de atitudes sociais, uma "História Social da Criança e da Família", que, nos limites europeus, destaca o nascimento do sentimento da infância e suas implicações no modo de vida. O autor sugere que o século XVII marca a diminuição da mortalidade infantil e, também, uma redução da natalidade, favorecendo o cuidado e a proteção às crianças.

Para Ariès, esse novo lugar atribuído à criança pode ser compreendido através de duas mudanças ocorridas a partir do século XVII. A primeira tem a ver com a substituição pela escola no aprendizado das crianças e jovens como meio de educação, que, até então, viviam no meio dos adultos, *"que assim lhe comunicavam o savoir-faire e o savoir – vivre."* (1986:16). Ariès afirma:

> *"Isso quer dizer que a criança deixou de viver misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles. A despeito das muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio. Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderia até nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização." (op.cit.p.11)*

O autor entende que essa nova instituição - o colégio - foi fortalecida pelo estabelecimento de uma regra disciplinar, que favoreceu não apenas o ensino, mas também a

19. Lesourd (2004:15)

vigilância. Essa evolução conduziu a escola medieval, composta de simples sala de aula, ao colégio moderno, entendido por Ariès como uma “instituição complexa” e está ligada a outra evolução paralela, à do sentimento das idades e da infância.

Desde o século XV, começa a se configurar um sentimento das idades, mas o senso – comum continuava a aceitar, sem dificuldades, a mistura das idades nas escolas. Chega o momento em que se repugna essa mistura e começa a se distinguir os alunos por idade. Inicialmente, os pequenos foram separados, e as crianças mais velhas permaneciam misturadas aos adultos. A separação estava de acordo com a capacidade do aluno. Essa transformação, no modo de divisão dos escolares, ocorreu devagar e foi teoricamente reconhecida e afirmada, posteriormente, quando já se havia imposto na prática.

O autor conclui que, ainda no século XVII, a classe não apresentava a homogeneidade demográfica que a caracteriza desde o fim do século XIX, mas aproximava –se constantemente dela. Para Ariès, o isolamento dos alunos por idade, e de seu professor em salas especiais, gerou a estrutura moderna da classe escolar.

Para esse trabalho, interessa, especialmente nos estudos de Ariès, a afirmação do reconhecimento de diferenças etárias para o ensino e, simultaneamente, a manutenção de crianças mais velhas junto aos adultos na situação escolar. Nas palavras do autor:

> *“De fato, ainda não se sentia a necessidade de distinguir a segunda infância, além dos 12 ou 13 anos, da adolescência e da juventude. Essas duas categorias de idade ainda continuavam a ser confundidas. Elas só se separariam mais para o fim do século XIX, graças à difusão, entre a burguesia, de um ensino superior, universidade ou grandes escolas” (Ariès, P.1986:176).*

Ou seja, de acordo com o pensamento de Ariès, foi somente pela *finalidade* da educação que se distinguiu essa idade da vida, que hoje chamamos adolescência. Ainda que o projeto educacional, idealizado *pelos “reformadores de uma elite de pensadores e moralistas que ocupavam funções eclesiásticas ou governamentais”* (op.cit.p.15), tenha como base a visão da *criança* bem educada, o tipo de ensino oferecido a determinadas camadas da população favoreceu a substituição da escola única por um sistema de ensino duplo, em que há não apenas a classificação etária, mas, principalmente, a classificação da condição social. O liceu ou o colégio para os burgueses (secundário) e a escola para o povo (primário).

Considerando o longo tempo do ensino secundário, a distinção dessa nova categoria etária parece ter surgido em atendimento à demanda por uma “boa e sólida educação”, que

mantinha os jovens na escola, distantes do trabalho. Ou seja, o reconhecimento de uma idade da vida distinta da infância e da idade adulta dá-se, de acordo com Ariès, no interior de uma classe social: a burguesia.

Ao referir-se ao surgimento da *adolescência*, o autor demonstra alguns indícios no século XVIII, no conscrito, e afirma que o primeiro adolescente típico foi "Siegfried de Wagner", que possuía atributos que marcariam o adolescente do século XX. Apesar desse adolescente prefigurado, foi somente após a guerra de 1914 que a *consciência* de *juventude* se expandiu, "*empurrando a infância para trás e a maturidade para frente.*"[20.]

Assim, a tese de Ariès sobre o surgimento da adolescência aponta o nascimento do sentimento da infância em consonância com a ascensão da burguesia e deixa claro que o sentimento de idades e a distinção da população escolar em classes por idade foram uma forma de assegurar o que seria "uma boa educação", preocupação dos moralistas e dos reformistas do século XV ao XVIII. Também conclui que a *adolescência* é vislumbrada no século XVIII e se estabelece através de uma "consciência de *juventude*" originada nos exércitos e nos colégios burgueses.

O autor encontrou, em seus estudos históricos, referências *ao que hoje chamamos adolescência*, a partir das seguintes evidências: o *pertencimento* a uma classe social – a burguesia – e a um sexo, o masculino, pois, como afirmou o próprio Ariès, os colégios organizaram-se em função da educação masculina, e a escolarização longa para as mulheres demorou muito mais tempo para acontecer.

Serge Lesourd (2004) é um psicanalista francês que, por meio do trabalho com adolescentes em diversas instituições sociais e terapêuticas, compôs um percurso teórico, articulando a expressão individual da adolescência com sua inscrição no laço social. Sua hipótese sobre a presença de vestígios do nosso *adolescente moderno* na história está baseada nos escritos de H. I. Marrou[21]– sobre a história da educação na Antigüidade – nos estudos de Michel Foucault sobre a questão da efebia na Grécia, e em outros, não explicitados em seu texto. Lesourd (2004) parte da relação existente entre a presença de uma preocupação com os adolescentes em outros períodos da história e as transformações das relações sociais ocorridas nessas épocas. Nesse sentido, Lesourd (op.cit.) discorda de Ariès (1973) e justifica sua argumentação da seguinte maneira:

> *"Relacionar o adolescente com a política e a evolução das estruturas sociais e das mentalidades não é mais surpreendente, sobretudo depois da "revolução dos jovens" de 1968. Isso parece limitar-se à*

20. Ariès (1986:47)
21. Histoire de L' education dans l"Antiquité (Paris, 1965)

> *nossa modernidade, mas outros períodos tiveram uma grande preocupação com o adolescente na nossa cultura ocidental. A Grécia do século V* a.C., Roma do século I a.C., a Idade Média do *século XV, o Romantismo do século XIX, todos esses períodos falaram, pensaram, escreveram sobre os adolescentes."(Lesourd, 2004:16)*

Para o autor, essas são as épocas em que o *adolescente* está no "centro do discurso", e isso possibilita compará-las. Mesmo considerando suas diferenças, Lesourd afirma que elas têm em comum o fato de serem períodos de *transição* entre um poder antigo e um poder novo.

Essas transformações, ocorridas após os períodos de transição, fazem com que novas referências morais ocupem um lugar ordenador nas relações sociais. Para Lesourd, existe uma diferença no ritmo do "tempo histórico" e no "tempo das transformações", o que faz, muitas vezes, longo tempo transcorrer, até que novas referências morais influenciem o comportamento social geral.

O autor expõe sua argumentação a partir do século V a. C, na Grécia, onde se estabelece a educação dos jovens entre os 14 e 21 anos, sob a forma tradicional e que está na base das escolas escolásticas européias. Essa nova estrutura de educação está relacionada com as radicais transformações das relações políticas do século V, e o mesmo modelo de educação pode ser encontrado nos séculos XV, XVIII e XIX, sendo que no século XV, surge, com Rabelais, o interesse pela pedagogia para os jovens, por meio da introdução do sistema escolar de divisão por idade e progressão.

Segundo Lesourd (2004), o *adolescente* é uma das maiores preocupações, em tempos de transformações, nas relações de poder e transmissão cultural. Ou seja, transformação política e interesse pela educação do *adolescente* parecem estar relacionados porque, nessas épocas, concebe-se a educação como meio de garantir o futuro.

Por meio de uma breve análise sobre questões históricas ligadas à infância, o autor observa que a passagem da criança pequena à "idade da razão", por volta dos sete anos, pode ser verificada em diversas sociedades em tempos distintos, e essa passagem marca um corte brusco na proteção "materna" (função materna), para o aprendizado paterno, entendido como o aprendizado social. O autor conclui:

> *"até o século XIX, a entrada na adolescência era uma seqüência lógica da infância, desse tempo de aprendizado paterno"* (p.22). Apesar disso, alguns sinais diferenciavam os *adolescentes* dos adultos, como por exemplo*: "a toga púrpura em Roma, a efebia e seu chapéu na Grécia, o burel na Idade Média, para o noviço de cor diferente do hábito do monge, a echarpe do aprendiz, etc." (Lesourd, 2004:22).*

Após a constatação da presença desse "não mais criança" e "ainda não adulto", nessas sociedades, o autor questiona qual o lugar atribuído a eles no campo social e conclui, a partir da análise de Foucault sobre a efebia na Grécia, que a questão central da educação do *adolescente*, que permanece na base da educação ocidental, é o prazer, ou como administrar o prazer sexual.

Lesourd (2004) estabelece relações entre a questão da ética sexual e a adolescência, com exemplos que vão do *charivari*[22] , dos escolares na Idade Média, até o bando de aprendizes em Paris, nos séculos XVIII e XIX, os quais dão mostras da função de regular, muitas vezes pela crítica, as trocas sociais, principalmente aquelas entre os sexos.

Portanto, segundo o autor, esses estudos revelam a presença do *adolescente* nas sociedades em transformação. Porém, observamos que a presença desse sentimento nas sociedades em transição e a distinção etária praticada nelas não significa confirmar vestígios de nosso *moderno adolescente*. Apesar da constatação da existência de uma distinção etária (não mais criança/ ainda não adulto), os historiadores não relacionam essa presença e o papel social desempenhado por eles com nosso *moderno adolescente*.

Retornamos aos estudos de Ariès (1973) e supomos que sua tese difere de Lesourd (2004), porque suas análises, provavelmente, foram direcionadas para a existência de um *adolescente*[23] destacado na cena social, mas não foi possível encontrá-lo, especialmente devido ao papel social que os sujeitos de determinada faixa etária desempenhavam nas sociedades tradicionais e, também porque as características do *adolescente moderno* foram construídas imaginariamente somente a partir do século XIX. Ariès (op.cit) observa, em seus estudos, várias denominações (adolescente, jovem, *puer*, *valete*, etc.) em diferentes idades, afirmando que essa variação confirma a inexistência do adolescente. Nesse ponto, outros historiadores concordam com o autor, pois não havia uma única denominação para os sujeitos dessa faixa etária, contudo, variações denominativas e cronológicas não significam inexistência de um recorte etário com funções sociais específicas.[24]

Nesse sentido, Levi&Schmitt (1996) esclarecem melhor o problema da diferenciação das idades, enfocando o papel social desempenhado por esse ser "não mais criança e ainda não adulto" e, principalmente, reconhecendo que, em várias épocas, nas diferentes sociedades, sempre houve um lugar para os sujeitos dessa *idade limite*, mas que evidentemente, difere

---

22. Charivari: manifestação ruidosa, com apitos, panelas, etc. de grupos que se reuniam diante das casas dos "transgressores" para vaiá-los. (In, Lesourd, 2004:24)

23. Evidentemente Ariès não estudou especificamente a história social da adolescência ou juventude, mas tratou desse assunto em decorrência de seus estudos sobre a família e a infância.

24. Cf. Levi & Schmitt (1996).

muito do lugar atribuído ao adolescente moderno. De fato, o adolescente moderno só pode configurar-se a partir do século XIX, como bem afirmou Ariès, mas isso não ocorreu porque os sujeitos jovens estavam ausentes da cena social, mas porque, na trama social e política do século XIX, adquire-se uma nova percepção sobre esses sujeitos, lançando-se sobre eles um olhar mais específico, mais "científico". Conforme observou César (1998:10):

> *"A 'adolescência' enquanto 'objeto' do discurso científico, nasceu dentro de um contexto teórico e de uma época histórica específicos, e somente poderia ter nascido então. Ela foi um resultado tardio, tanto da consolidação da biologia e da medicina como de 'saberes verdadeiros' sobre todas as naturezas, principalmente sobre a 'natureza humana', quanto da implantação das políticas de higiene que lhe são precedentes, sendo ainda um resultado simultâneo da ampliação da educação secundária."*

Essas observações interessam-nos especialmente a fim de compreendermos como o *"objeto"* da Psicologia – adolescência – foi destacado na cena social do século XIX. Lembremos nossas afirmações iniciais relacionadas à necessidade do surgimento de uma demanda específica para os sujeitos dessa idade limite no cenário social, para que se torne um dos objetos da Psicologia. Contudo, constatamos que, em outros períodos históricos, também houve a distinção de uma *idade- limite*, com sujeitos participando ativamente da cena social. Assim, perguntamos: como f oi que, a partir de um dado momento, ela se torna objeto de pesquisa científica?[25]

Parte dessa resposta é evidente: aquilo que toma corpo no século XIX é a Psicologia, apropriando-se dos objetos destacados no cenário social, e os jovens se sobressaem em decorrência de mudanças sociais, culturais, econômicas e políticas, que fazem surgir na cena não somente o indivíduo de uma idade limite, como visto em outras épocas, mas um sujeito que demanda conhecimento científico sobre seu comportamento, como veremos posteriormente.

Contudo, ao observar tão somente que as mudanças sociais gerais, como a transformação das sociedades tradicionais em sociedades modernas faz surgir, na cena do século XIX, esse sujeito que causa "problemas" para a sociedade, corremos o risco de deixar escapar as sutilezas dos aspectos relacionados a essa "aparição" no imaginário social. Entendemos que esse *adolescente* surge em decorrência de transformações que afetam

25. Sobre esse assunto é preciso recorrer às pesquisas existentes sobre a expansão da ciência com o advento da modernidade, observando que, nos séculos XIX e XX, tudo aquilo passível de observação, mensuração e prescrição tornou-se objeto da ciência.

diretamente os sujeitos dessa *idade limite*.Nesse sentido, Lesourd (2004) ajuda a compreender duas importantes inovações, ocorridas no século XIX, que modificam a *função* do *jovem* na sociedade. A primeira está relacionada com o modelo cristão de educação para crianças, que coloca o adolescente e sua crítica ao lado do *"pervertido a ser corrigido"*, gerando o não reconhecimento da função crítica observada em outros períodos, e a segunda, o fenômeno que tem origem no romantismo da escolha amorosa do parceiro, que inicia o adolescente na *"sexualidade adulta"*. A partir disso, podemos, de antemão, delinear o campo no qual a Psicologia da adolescência vai buscar a formulação de seus conceitos explicativos e interpretativos sobre a adolescência: o *campo sexual* que será uma via privilegiada pela qual o conceito de adolescência incorporar-se-á simbolicamente no imaginário social.

De acordo com César (1998), tal privilégio deve-se às investigações médicas sobre a puberdade no século XIX, pois o discurso médico, nessa época, frequentemente, analisava, descrevia e relatava as mudanças pelas quais passavam os *"corpos infantis"* para se transformarem em *"corpos adultos"*, preparados para *"exercer seus papéis sexuais"*. A autora observa que a preocupação dos médicos estava justamente no descompasso entre a maturidade demonstrada pelos "corpos" e os padrões de maturidade social. César (1998) afirma:

> *"A preocupação em torno da espera para o exercício de uma sociabilidade ordenada e uma sexualidade lícita, anteriormente de caráter moral, transferiu-se para o universo da ciência representado pela 'norma', isto é, por um discurso que começou a ditar regras e condenar condutas em nome da higiene da saúde dos indivíduos (...) a partir de uma concepção científica de saúde, a puberdade recebeu uma caracterização médica e uma prescrição higiênica que norteariam as práticas pedagógicas futuras."* (op.cit. p.30-31)

Assim, a partir dos estudos sobre a puberdade, problematizou-se o desejo sexual, que passa a ser foco de preocupação dos especialistas e a puberdade passa a explicar, pela sua irrupção, certas condutas dos jovens. A "ciência" que apóia a Medicina no intuito de entender essa "nova" descoberta é a Psicologia. Portanto, parece haver uma relação entre a construção do conceito de adolescência e a expansão da "nova Psicologia", também denominada Psicologia científica, que não apenas *faz nascer* a Psicologia da adolescência, mas apropria-se do discurso médico sobre a puberdade e estabelece as bases para construções simbólicas acerca da adolescência, expressas no discurso social.

2.1 - A apropriação do objeto: da expressão social à psicologia da adolescência

Apesar das divergências de ordem cronológica, e mesmo de fontes históricas, quanto ao reconhecimento, no campo social, de um recorte etário que caracterizasse um *sujeito não mais criança e ainda não adulto*, tanto P. Ariès (1973) quanto S. Lesourd (2004) localizam, no século XIX, transformações sociais que inauguram um modo de compreender os jovens. Como dito anteriormente, nossa questão é saber o que define esse século como um divisor de águas na formulação científica e na incorporação no imaginário social do *conceito* de adolescência. Entendemos, inicialmente, que o século XIX marca o "estado embrionário" dessa formulação, que nasce e se incorpora efetivamente no imaginário social somente no século XX.

O que chamamos de "estado embrionário" da formalização científica do conceito de adolescência materializa-se em função da expansão e consolidação da Psicologia, área do conhecimento que, no século XIX, a um só tempo, reivindica o *status* de ciência autônoma e se estabelece como um conhecimento prático, almejando solucionar racionalmente os problemas sociais, mais especificamente nas sociedades capitalistas européias. [26] E também, em grande medida, pela renovação 'científica positivista' da Pedagogia, a partir do século XIX .

De acordo com Patto (1984.), nos primórdios de sua constituição e desenvolvimento, a Psicologia é o resultado das necessidades produzidas nessas sociedades: *"orientar, selecionar, adaptar e racionalizar"* [27] e a aplicação desse novo instrumento pode ser observada em duas de suas áreas: a Psicologia do Trabalho e a Psicologia Escolar. Nesse sentido, observa-se que essas são as áreas de concentração de jovens no século XIX. Ou seja, nesse período, ou os jovens estavam nos colégios – os burgueses – ou nas fábricas –classe trabalhadora, ou ainda no exército, que, nesse período, incorporou uma função educativa específica, como veremos a seguir.

Patto (op.cit.) e Wertheimer (1972), através de abordagens muito distintas da história da Psicologia, afirmam que, no século XIX, o pensamento acadêmico europeu estava tomado por novas formas de estudo dos fenômenos mentais, o que provoca o surgimento de uma Psicologia objetiva, praticada nos novos laboratórios, a partir de instrumental metodológico *importado* das ciências naturais. Assim, em 1879, com Wundt (1832-1920), a Psicologia rompe definitivamente com a Filosofia e se estabelece por meio do *método experimental,* que

26. Cf. Patto (1984)
27. Ibid, p. 97

atende bem às exigências do campo social de uma *cientificidade* que possa medir, mensurar e quantificar os fatos exteriores à consciência.

Essa nova Psicologia nasce na Alemanha e rapidamente se estabelece na França. Patto (1984) conclui que, a partir desses dois países, se expandem os fundamentos da Psicologia científica, levados aos vários lugares do mundo. Nesse ponto observamos que os EUA logo atribuem um lugar de destaque para esses novos fundamentos psicológicos, inaugurando, em 1887, na Universidade John Hopkins (Baltimore), o primeiro laboratório de Psicologia, idealizado por Stanley Hall (1844-1924), discípulo de Wundt e *"evolucionista convicto"* [28]. Como veremos posteriormente, a partir dessa influência inicial, institui-se, nesse país, uma Psicologia particularmente interessada nos fenômenos (crises) da *juventude*.

No mesmo cenário social em que acontece a consolidação da Psicologia 'científica', e de onde se dá sua expansão, ou seja, nas sociedades capitalistas européias, os jovens são notados e, de alguma forma, marcam o cenário. Se dizemos jovens e não juventude é porque, segundo os historiadores, não havia uma categoria homogênea que pudesse ser designada como tal. [29]

Partimos da idéia de que a Psicologia apropria-se de um sentimento de *mal – estar* no século XIX, em relação a esses jovens, e também das investigações médicas sobre as transformações da puberdade, como vimos anteriormente.[30] A partir disso, constitui-se num campo explicativo e prescritivo, compondo as bases para a formulação da Psicologia da adolescência. Justamente porque a juventude, segundo Levi & Schmitt (1996), não se constituía como um grupo com objetivos comuns (não há indícios de movimentos que possam ser considerados juvenis) é que se lança o olhar sobre comportamentos expressos em diversas instituições. Esses olhares lançados sobre jovens de diferentes instituições começam a se ampliar, tendendo à universalização desses comportamentos, possibilitando, posteriormente, a compreensão de todos os jovens, a partir deles, fato certamente tributário à incorporação da Psicologia da adolescência no imaginário social.

A partir dos estudos de historiadores, que se dedicaram à história da juventude, podemos perceber que não é fácil estruturar *uma* história da juventude, pois o historiador deve buscar seus dados num passado que, reconstruído, *"nem sempre corresponde à percepção dos*

---

28. Patto (1984:88)
29. Essa idéia é defendida por Levi & Schmitt (1996)
30. De acordo com César (1998), algumas pesquisas da época comprovam o interesse médico sobre a puberdade, tais como: BIERENT,L. (1896) *La puberté chez l'homme et chez la femme*, Paris, Société d'éditions scientifiques; MATTO, A. (1899) *Le rôle social de la puberté*. Revue Philosophique 47: juin, 606-631, entre outras.

contemporâneos ao fato ocorrido" (Luzzato, In: Levi & Schmitt, 1996:195), e ainda porque a juventude, quase sempre colocada ao lado das categorias marginais ou marginalizadas, é imaginada com "*temor e tremor, tornando penosa sua apreensão"*.(Perrot, In: Levi & Schmitt,1996:84). Por isso, para compor nosso campo de trabalho, deter-nos-emos em três instituições nas quais os historiadores encontraram fontes privilegiadas de análise e que nos mostram bem a expressão dos jovens na cena social, no século XIX. São elas: o exército, o colégio e a fábrica. O estudo das práticas dessas instituições mostram exemplarmente como as mudanças sociais gerais afetaram os jovens do século XIX, oferecendo-lhes *destaque* na cena social.

De acordo com Fabre[31], até meados do século XIX, o serviço militar não se constitui como um rito de passagem para a idade adulta; isso ocorre somente após o elemento da ideologia nacional ganhar espaço na cena social. Esse fato está relacionado com a obrigatoriedade do serviço militar que, a partir de então, divide a população masculina entre antes e depois do exército. É interessante observar que, mesmo sob o regime da obrigatoriedade, não eram todos os jovens que serviam ao exército. Fabre relata sobre os sorteios manipulados que livravam os jovens burgueses dessa árdua passagem, gerando uma supremacia da presença dos camponeses e dos operários no serviço militar e que, a partir dele, formavam um sentimento de *pertencimento* a um grupo etário preciso.

Podemos supor que, a partir desse fato histórico, Ariès (1973) fundamenta sua tese sobre uma "consciência de juventude" originada nos exércitos, como citamos anteriormente. Porém, de acordo com os estudos de Fabre (op.cit.), parece ter havido mais um sentimento de *pertencimento* do que uma *consciência* de categoria social, entendida como um grupo etário com objetivos comuns e não impostos pela instituição. De acordo com Fabre, o exército nem sempre era uma *opção*, ou seja, para a maioria era de caráter obrigatório.

Para a classe trabalhadora e operária, o exército nem sempre representava o ingresso em atividades obrigatórias, pois muitos já haviam trabalhado desde muito antes do serviço militar. Nas palavras de Fabre (op.cit. p. 33*): "muitos vestiam a farda sem nunca terem ido para a escola."* Isso gerou a necessidade de educar os jovens e possibilitou a criação das escolas nos quartéis, com função educativa indireta e involuntária. Esse fato proporcionou os meios para o treino de habilidades militares e, ainda, tornou o exército uma instituição privilegiada para *disciplinarização* dos jovens, prática mantida por um longo período na história do Ocidente. O que nos importa, especialmente, dessa análise é o que ficou para

31. (In: Levi & Schmitt, 1996)

constituir uma idéia sobre os jovens, como pessoas necessitadas de *disciplinarização*.

Segundo Perrot (1996), [32] a história dos jovens operários do século XIX é ainda mais difícil de ser estudada, pois os operários sempre tiveram sua expressão abafada pelos discursos convencionais. A autora afirma: *"o século XIX tem medo de sua juventude, e particularmente de sua juventude operária, da qual teme a vagabundagem, a libertinagem e o espírito contestador."* (op.cit. p:85)

O aprendiz foi tomado como um rebelde portador de comportamentos de recusa e revolta. De acordo com Perrot (1996), as péssimas condições de trabalho – úteis ao capitalista, pois os aprendizes não aprendiam nada e custavam pouco – nas quais os jovens mal recebiam salário e, quando o faziam, este era tomado por familiares, rebelaram-se contra tais imposições. Essa recusa à continuidade num sistema injusto foi lida como um sinal de inadequação, rebeldia e revolta, quando poderia ter sido tomada como um sinal de sanidade do jovem, pois não havia, para eles, nenhuma possibilidade de ação social e de autonomia. Nesse ponto, retornamos a Lesourd (2004) e ressaltamos que o autor considerou essa ação – incorporada no imaginário social como revolta – como uma crítica do aprendiz à vida social e que o não reconhecimento dessa crítica "reguladora" fez com que o jovem perdesse uma de suas importantes funções sociais, sendo, a partir de então, percebido como perturbador da ordem e não como um regulador das trocas sociais.

O medo em relação aos jovens operários do século XIX faz surgir, da classe trabalhadora, dois mitos que marcarão o imaginário social: o *apache* e o *Beàsse*. Duas figuras destacadas entre os aprendizes das fábricas.

A figura do *Beàsse*, um rapaz recém- saído da infância na França do século XIX, é o aprendiz que foge do patrão para andar pelas ruas da grande cidade. Foucault (1983), em *Vigiar e Punir*, faz dele um dos símbolos dos ilegalismos populares, que recusa a servidão à família e ao trabalho. Essa figura foi amplamente explorada pela imprensa da época e tomada como um ícone pelo Romantismo, que o transforma num herói, a partir de suas características ilegais e delinqüenciais.

Segundo Perrot (1996), de modo semelhante, surge, na cena no final do século XIX e começo do XX, a figura do *apache*, que, diferentemente do *Beàsse*, um solitário, movimenta-se em bandos pelas ruas da grande cidade. Sendo um jovem na faixa dos dezoito aos vinte anos, e vivendo em grupo nas periferias, o *apache* também rejeita o trabalho assalariado e as más condições de trabalho, porém, através de suas ações, pretende ser ressarcido, pelos

32. In: Levi & Schmitt (1996)

burgueses, da injustiça social, pois tem desejos de consumo insatisfeitos.

De acordo com Perrot (1996), o mito do *apache*, mais do que um retrato do modo de vida do jovem da classe trabalhadora, foi construído pela crônica policial e pela imprensa, que o colocam definitivamente na cena social. Os atos delinqüenciais de toda ordem eram quase sempre atribuídos aos *apaches*, e muitos jovens passaram a se reconhecer nessa imagem. Perrot (op.cit.) relata que os diários parisienses *Le Journal* e *Le Matin*, com tiragem superior a um milhão de exemplares cada, fizeram incorporar, por meio de matérias sensacionalistas, o mito do *apache*, no imaginário social, como uma figura emblemática e amedrontadora e essa incorporação e condensação do mito serviram para respaldar muitas ações políticas que objetivavam disciplinar os jovens da classe trabalhadora.

Nesse sentido, ficamos com a seguinte questão: a imagem do jovem delinqüente, já expressa no imaginário social no século XIX e começo do século XX, motivou pesquisas psicológicas sobre a adolescência a partir desse "comportamento"?

Antes de respondermos a essa questão, é fundamental que vejamos a expressão dos jovens em outra instituição do século XIX: o colégio. De acordo com Caron (1996) [33], o final do século XVIII é marcado pela onipotência da educação na modelagem do homem, e essa máxima da renovação pedagógica é incorporada pela burguesia, que concebe a juventude como a riqueza social, como o objeto e o sujeito da renovação política. Contudo, como vimos anteriormente, uma *riqueza social* temida.

Nesse sentido, observamos a proliferação dos *liceus*, que mantinham seus jovens em regime de internato e exerciam o controle sobre eles através de uma educação uniforme, sob pesada vigilância. Muitos jovens eram exilados do convívio com familiares, o que, algumas vezes, proporcionava, segundo Caron (op.cit.), privação afetiva e um antagonismo entre a moral da família (individualista e burguesa) com a disciplina coletiva dos colégios. Além de toda *disciplinarização* almejada nesses estabelecimentos, ainda se procurava remediar a educação familiar.

Eram relativamente comuns as revoltas nos liceus, pois nenhuma atividade de grupo era tolerada e tampouco alguma forma de expressão. A relação de autoridade era introduzida por regulamentos e punições arbitrárias. A disciplina, evidentemente, era imposta, o que gerava mais conflitos individuais. À exceção dos períodos de distúrbios políticos, os conflitos coletivos eram raros, porém mais violentos. De acordo com Caron: (1996:170) *"o peso desse coletivo, mas também dessa solidariedade que privilegia a noção de classe de idade ou de*

33. In: Levi & Schmitt (1996)

geração diante da diversidade social existente entre os alunos, explica a uma só vez o vigor dessas revoltas e sua brevidade.”.

Apesar disso, de um modo geral, o jovem colegial era visto como um rebelde e, nesse sentido, correspondia ao aprendiz. Apesar do destaque histórico, muitas vezes conferido ao jovem colegial burguês, ele representava uma minoria, pois a maior parte da população jovem não ia além do ensino primário. Caron (1996) entende que, devido ao aprendizado comum (dessa minoria), a freqüência a lugares comuns e o *pertencimento* a uma classe social comum, esses jovens foram tomados como modelos por muitos estudiosos sobre a juventude e adolescência. Essa constatação de Caron (1996) nos interessa especialmente.

A marca – poderíamos dizer estigma– dos jovens dos colégios e dos liceus foi a da rebeldia. Segundo os historiadores, essa rebeldia, tal como na classe trabalhadora, não ocorria por acaso, mas em decorrência das más condições proporcionadas aos estudantes, seja nas questões relacionadas ao desejo de disciplinar, ou nas medidas punitivas arbitrárias. Essa marca de rebeldia, rapidamente, se ampliou –pela ação da imprensa, dos moralistas e reformadores ou dos educadores– e transformou-se numa característica entendida como universal. O fato de que os jovens do século XX identificaram-se com essa rebeldia e assim se posicionaram diante da sociedade é algo que não abordaremos nesse trabalho. É preciso realização de novos estudos para confirmar ou negar essa identificação do jovem a partir de características pré – determinadas contidas no imaginário social do século XIX.

Aqui cabe assinalar que, ideologicamente, o “jeito de ser” dos rapazes burgueses logo se transforma no jeito de ser de muitos outros, ou por meio das medidas higienistas/educativas dos filantropos burgueses que, de uma forma ou de outra, acenavam para a classe trabalhadora o “modo certo de viver”, (mas não tiravam o jovem da fábrica, como fizeram com as crianças, por meio de leis trabalhistas) ou pela divulgação midiática ou ainda pela idealização educacional fortalecida pelo serviço militar e pela renovação pedagógica. O fato é que, no imaginário social do final do século XIX e começo do século XX, prevalecia a imagem do rebelde sexualizado dos colégios. As figurações juvenis não eram tomadas como benéficas para a sociedade, ao contrário, o que se constata é que essas figurações eram entendidas como rebeldes e sexuais. Nesse sentido, vale destacar as conclusões de Caron (1996) sobre a educação nos colégios e liceus, que coibia qualquer expressão que se relacionasse aos sentidos e à sexualidade, fazendo com que essa questão permanecesse, na maioria das vezes, como um fenômeno *fantasmático*. Ou seja, o jovem é entendido como um ser sexual, principalmente porque sua sexualidade é concebida a partir da moralidade educacional burguesa e não apenas por sua experiência. Como veremos posteriormente, essa percepção

sobre os jovens tende a se universalizar, tornando todos os sujeitos de determinada faixa etária rebeldes e sexuais.

Antes de continuarmos nossa exposição sobre o jovem em cena no século XIX, que pré -configurou o objeto da Psicologia 'científica', abriremos um espaço para um outro lado dessa figuração, na época, e que infla o imaginário social com a idéia do jovem rebelde: os revolucionários. Nesse sentido, Luzzato (1996) [34], esclarece bem a questão, ao direcionar sua pesquisa sobre o que foi tomado como "jovem revolucionário". Para esse historiador, a "juventude", em perpétua revolta no século XIX, não era composta por sujeitos tão "jovens" assim. Os revolucionários eram bem mais velhos do que foi inicialmente suposto. A marca dessas "revoluções" é o sentimento dos revolucionários que se sentiam como jovens e combatiam como jovens, evidentemente havia entre eles sujeitos mais jovens, mas não eram a maioria e nem idealizadores dos movimentos de protesto político, revolucionários ou das barricadas de Paris.

As idéias de Luzzato (1996) coincidem com as de Lesourd (2004), abordadas anteriormente, pois para o historiador, no século XIX, deixa de existir uma *função* social e cultural para os jovens; portanto, mais do que a *presença real* do jovem no imaginário social, havia uma *presumível presença*, ou seja, a função social extingue-se e hipertrofia-se um jovem no imaginário. Essa constatação de Luzzato (op.cit) é fundamental para o nosso percurso, pois, se havia uma presença presumida e ela estava incorporada ao imaginário social, por meio da idéia do jovem revolucionário (e também rebelde e sexual, como vimos anteriormente), o tecido social no qual se constitui a psicologia científica e, posteriormente, a psicologia da adolescência, estava tramado de maneira a provocar a formulação de determinados conceitos.

Assim, partimos da idéia de que o discurso sobre o jovem, que logo viria a ser denominado adolescente, vai-se desenvolvendo de forma circular e repetitiva, por meio dos elementos acima descritos, ou seja, rebeldia, delinqüência, sexualidade, revolta, revolução, e seus sinônimos.

Dessa breve análise da presença do jovem na cena social do século XIX, fica uma outra questão, que não será abordada neste trabalho e que foi, em parte, descrita por Perrot (1996),[35] a partir da filosofia de Foucault, e que diz respeito à necessidade de *disciplinarização*. Será que havia mais revolta e rebeldia dos jovens do século XIX, ou mais vontade de discipliná-los, normatizá-los e homogeneizá-los? Esse campo de estudo fica aberto

34. In: Levi & Schmitt (1996)
35. In: Levi & Schmitt (1996)

para futuras pesquisas.

Assim, é nesse cenário social que a psicologia científica nascente instalar-se-á e fornecerá as bases conceituais para a constituição da psicologia da adolescência. Diferentemente do que se poderia supor por meio dessa análise, a Psicologia européia não se apropria rapidamente desse objeto (jovens), mas circula-o discursivamente por meio da prática da psicologia do trabalho e escolar. É norte–americano o psicólogo reconhecido como o "pai" da 'Psicologia da Adolescência' e, salvo desconhecimento de nossa parte, Stanley Hall (1844-1924) foi o primeiro a propor uma teoria explicativa e prescritiva sobre a adolescência, inserindo, no imaginário social, o significante *adolescência*, através da publicação de uma obra de dois volumes intitulada *Adolescence* (1904).

Essa *paternidade* da psicologia da adolescência parece estar mais relacionada com a época da publicação da obra, que lhe confere o título de pioneira, do que com a especialidade de Hall, que não pode ser considerado um *especialista* em adolescência. Assim, mais do que consistente, a obra de S. Hall foi influente. Quer dizer, muitos dos estudos posteriores sobre a psicologia da adolescência constituíram-se para confirmar ou contrariar seus pressupostos. Esse psicólogo norte-americano também exerceu grande influência política e formou uma geração de psicólogos em seu país, portanto, seria incoerente pensar na formalização de um conceito de adolescência, sem comentar, minimamente, a teoria de S. Hall. De acordo com César (1998), a 'origem' da adolescência não está na obra de Hall, mas ele próprio instaurou, em torno dessa obra, uma mitologia, disseminando-a em *"torno de seu direito à paternidade em relação à adolescência como objeto do discurso científico, o que funcionou, retrospectivamente, no sentido de transformar sua obra e o seu nome como as referências fundantes para os estudos posteriores"* (op.cit.p.38).

Autores como Muuss (1969) e Gallatin (1978), que se dedicaram ao estudo das teorias psicológicas da adolescência, afirmam que Hall foi o primeiro a propor essa especificidade na Psicologia, bem como a usar métodos científicos para sua investigações psicológicas.[36] Em sua obra, Stanley Hall delimita as dimensões básicas da experiência adolescente, por meio da teoria da "recapitulação", [37] nitidamente influenciada pela teoria da evolução das espécies de

---

36. Segundo Muuss (1969), Stanley Hall se tornou conhecido pelo desenvolvimento e uso de questionários como meio de obter dados objetivos. Para o estudo da adolescência, Hall se interessou pela análise de diários como fonte para obter esses dados.

37 A teoria da recapitulação de Stanley Hall foi formulada a partir do pensamento corrente nos meios acadêmicos no século XIX de que a ontogênese repete a filogênese. Portanto, esse tipo de argumentação não é tributário ou exclusivo a Hall. Segundo Patto (1984), esses pressupostos se devem à importação do instrumental metodológico das ciências naturais feita pela psicologia científica, com o objetivo de se afirmar como ciência autônoma.

Charles Darwin, a qual propõe uma correspondência entre os estágios do desenvolvimento do indivíduo e os estágios da evolução da espécie humana. Nessa teoria, Hall destaca o período da *adolescência* como o de maior complexidade nesse desenvolvimento. À infância, subdividida em primeira infância (do nascimento até os 4 anos) e infância (dos 4 aos 8 anos), Hall atribui um caráter primitivo; à "juventude" (dos 8 aos 12 anos), atribui a aquisição de habilidades, a disposição para a ação e o exercício. A "adolescência" (a partir dos 12 anos), Hall descreve como o período de *"Sturm and Drang"*[38] ou "tempestade e tormenta (tensão)", e, finalmente, à "maturidade" o psicólogo atribui a civilidade e adaptação à sociedade. Essa categorização da vida humana em "estágios" leva Hall a concluir que o adolescente é mais sensível às influências externas, o que torna o momento próprio para orientações educacionais. Ou seja, durante a infância, a pessoa estaria submetida às forças inatas, sendo pouco influenciada pelo ambiente externo. Após os 12 anos, passaria por um período "vital" (de tempestade e tormenta) e evoluiria da "natureza" para a humanidade.

A caracterização da adolescência como um período crítico e de grande complexidade, com força decisiva para a formação da personalidade adulta, leva Hall a compreender a experiência adolescente como turbulenta, conflituosa e emocionalmente instável. Um período da vida em que as forças ambientais (sociais) têm um peso decisivo na formação da personalidade. De acordo com Gallatin (1978), S. Hall atribui ao desenvolvimento sexual *("o despertar da força sexual – o impulso cego sobre a consciência" - p.35)* a causa por tornar a adolescência um período de instabilidade emocional. Para o psicólogo norte – americano, o adolescente comporta-se por extremos, oscila entre forças contraditórias e mostra-se imprevisível. Nesse período há um aumento considerável da "insanidade" e da "taxa de delinqüência", e isso, para Hall, coloca as instituições educacionais frente a um de seus maiores desafios.

A teoria da recapitulação de Stanley Hall propõe que, na adolescência, o indivíduo recapitula o período do começo da civilização. Esse período marca o término no processo de desenvolvimento, pois, a partir dessa experiência, o indivíduo atinge a maturidade, correspondente ao período da civilização da espécie humana. De acordo com essas idéias, podemos inferir que, para Stanley Hall, esse estágio atinge a todos indistintamente, pois, impulsionado por forças biológicas, é inevitável e universal, porque geneticamente determinado.

---

38. Muuss (1969) conclui que Hall tomou emprestado da literatura alemã o termo "Sturm and Drang", que se refere ao movimento literário idealista e revolucionário (contra o arcaico), com claras manifestações de sentimentos, paixão e sofrimento, que inclui, entre outros, os trabalhos de Schiller e os escritos de Goethe.

Quanto à teoria de Stanley Hall, interessa especialmente o que foi incorporado desses pressupostos no imaginário social, ou seja, quais os sentidos que perseveraram dessa teoria? Sem dúvida, o sentido da *tempestade e tormenta* transformou-se num dos fundamentos mais comuns na formalização do conceito de adolescência. Nesse aspecto, acreditamos que a Psicologia de Stanley Hall influenciou mais a Psicologia da adolescência do que comumente se costuma admitir, pois, é possível pensar que muitas teorias, elaboradas posteriormente, atribuíram centralidade ao período da adolescência no desenvolvimento.

Interessa assinalar, neste trabalho, o motivo do desencadeamento da *tempestade e tormenta* que, a partir dos fundamentos dessa teoria, dá-se em decorrência do "despertar da força sexual". Essa é também uma das máximas da teoria da recapitulação que infla o imaginário social. Em outras palavras, a adolescência passa a ser concebida como um período contraditório e emocionalmente instável, em conseqüência de um *impulso cego sobre a consciência*, de origem sexual.[39]

Nesse sentido, a teoria de Stanley Hall oferece uma resposta ao imaginário social, que tinha, no sexo colegial burguês, um problema demandando soluções, especialmente porque era preciso *justificar* a contenção de qualquer expressão dos sentidos ou da sexualidade desses jovens. Entendemos que esse fundamento da teoria de Hall é incorporado a esse imaginário porque explica o comportamento do *sujeito* (entendido como) *sexualizado* e exime as instituições, no caso o colégio ou *o liceu*, de qualquer avaliação sobre seus métodos arbitrários de *disciplinarização*, que iam ao encontro das necessidades geradas no interior dessas instituições e mesmo da família burguesa, nas quais os jovens viam-se diante da emergência do "saber" acadêmico e do adiamento do *despertar da sexualidade*, em decorrência da moral da educação burguesa do século XIX e começo do século XX.

Consideramos que a difusão dessa formalização sobre a adolescência agrega-se ao imaginário social pela via do *despertar sexual* - compreendido como biologicamente determinado, portanto universal - que, com sua força, aniquila a vontade do sujeito, submetendo-o a um período de intensos conflitos, consigo mesmo e com a *sociedade*, e também, por uma hipótese, levantada por Hall, de que a adolescência submete o sujeito ao ponto de aumentar consideravelmente a insanidade e a taxa de delinqüência. Não é preciso ir muito longe para perceber que, em relação à delinqüência, a apreensão dessas suposições dava conta do "mal – estar" relacionado aos jovens da classe trabalhadora e possibilitava pensar em medidas disciplinadoras respaldadas em pressupostos científicos.

39. (HALL, 1904:86, tradução nossa)

Nesse sentido, Hall delimita a adolescência como um período próprio às orientações educacionais e entendemos que essa compreensão, possivelmente, possibilitou a difusão, nos meios educacionais, de medidas educativas específicas à adolescência, pois, quanto à educação dos adolescentes, Hall chega a afirmar que as instituições educacionais estão frente a um dos seus maiores desafios. Certamente isso foi incorporado ao imaginário social, especialmente a parte desafiadora. Contudo, essa é apenas *uma* parte das observações de Hall quanto à educação do adolescente. Ainda que autores como Gallatin (1978) apresentem os problemas de organização e consistência na teoria e nos escritos de Stanley Hall, há um importante fundamento de sua teoria sobre a adolescência que não se incorporou ao imaginário social. Ou seja, um sentido que sucumbiu.

Como dito anteriormente, a teoria de Hall particulariza a adolescência em relação à infância e atribui um caráter primitivo a esta última, pois somente com o advir da adolescência o ser torna-se "educável", sendo capaz de "*raciocinar como adulto e de absorver a educação com facilidade.*"[40] Ou seja, Stanley Hall aposta na adolescência como um período para grandes possibilidades educativas, pois há significativas mudanças na capacidade intelectual do sujeito, possibilitando que aja como um adulto e que compreenda os princípios de vida em comum, através da tomada de consciência de todas as instituições sociais. [41]

Compreendemos que esse sentido da teoria de S. Hall, curiosamente foi pouco ou nada incorporado no imaginário social, pois remete a um outro viés da experiência adolescente que não tem a ver diretamente com as questões sexuais ou de rebeldia, revolta, delinqüência, etc.[42] Esse sentido – adolescência como um momento de grandes possibilidades educativas – sucumbiu diante de outro da teoria de S. Hall – o despertar sexual.

Cabe ainda assinalar uma outra face da teoria da recapitulação que perpassa toda sua formalização e que, certamente, foi agregada ao imaginário social: a caracterização da adolescência como um *período*. De acordo com Muuss (1969), Hall chegava a orientar pais e educadores no sentido de tranqüilizá-los, pois os comportamentos socialmente inaceitáveis dos adolescentes desapareceriam sem deixar vestígios, portanto, deveriam ser tolerados.

---

40. (HALL, 1904:109, tradução nossa)

41. Nesse ponto salientamos que S. Hall foi um psicólogo norte- americano e, tal como seus conterrâneos considerou a juventude como uma energia positiva que supre a sociedade de vitalidade em direção ao progresso. Mas, essa questão será discutida posteriormente, na parte dedicada a outro teórico da Psicologia da Adolescência: Erik Eriksson.

42.Sobre esse assunto podemos ainda citar a teoria de Jean Piaget (influenciado pelas idéias de Rousseau) que também remarca essa posição intelectual favorável ao adolescente, mas que se incorpora ao imaginário social como uma teoria da infância.

Intenso, tumultuado, marcado sob o sentido da tempestade e da tormenta, mas somente um *período*, que – teoricamente – conduz o sujeito ao desenvolvimento pleno: a idade adulta, ou nas palavras de Hall, ao estágio correspondente à civilização.[43]

43. Neste trabalho não abordaremos as especificidades da apropriação do conceito de adolescência pelo imaginário social brasileiro. Porém, observamos, de acordo com a pesquisa de César (1998), que, no século XIX, o Brasil recebia influências européias e norte-americanas, portanto, influências das políticas médico – higienistas, que, adaptadas ao cenário brasileiro, configuram-se de modo peculiar quanto à sua aplicação, conforme observou M.H.S.Patto (*Teoremas e cataplasmas no Brasil monárquico*, 1996). Sob esse aspecto, lembramos que, no primeiro capítulo deste trabalho, transcrevemos um texto de E. de Morais, de 1916, no qual já citava e recomendava as idéias de S. Hall sobre a adolescência, o que nos faz entender que, apesar das diferenças entre a os países europeus e o Brasil, e o modo particular como os estudiosos brasileiros "importaram" as novas "descobertas" da ciência positivista, de alguma forma, também em nosso país, nessa época começava a delinear-se o 'conceito' de adolescência, embora, talvez, restrito aos meios intelectuais e acadêmicos.

3. *Adolescência: da Psicologia à Psicanálise*

Neste capítulo objetivamos aprofundar a análise da construção do conceito de adolescência apropriado pelo imaginário social. Para tanto, examinaremos uma teoria da psicologia da adolescência, muito conhecida nos países centro – europeus no início do século XX, e refletiremos sobre a apropriação imaginária dos fundamentos da teoria psicanalítica como uma das possibilidades para "explicar" a adolescência.[44]

Eduard Spranger (1882-1963), contemporâneo de Stanley Hall, em quem buscou apoio para suas idéias, foi um teórico bem conceituado e conhecido nos países centro- europeus, em função de sua obra *Psychologie des Jugendalters* (1924), um dos livros mais lidos e discutidos sobre a adolescência em sua época. De acordo com Muuss (1969), a Psicologia de Spranger pode ser descrita como filosófica e especulativa, o que justifica a pouca importância dada pelos psicólogos norte -–americanos à sua obra, pois, para grande parte deles, a Psicologia é uma ciência natural. Isso talvez explique a pouca divulgação de suas idéias no Brasil.

Spranger (1948) não baseou sua teoria em formulações de ordem biológica ou comportamental, mas no ritmo evolutivo dos aspectos psicológicos do jovem, afirmando que as transformações psicológicas ocorridas na adolescência não podem ser tão somente explicadas por mudanças endocrinológicas. De acordo com Muuss (op.cit), a Psicologia de Spranger é compreensiva e não explicativa. Baseando-se nessa diferença estrutural com a Psicologia do desenvolvimento, Spranger (op.cit.) propõe que, durante a adolescência, a psique atinge sua plena maturidade. A adolescência é experimentada como uma espécie de renascimento – um dos pressupostos de Hall – e resulta em mudança de personalidade, através de um processo de aquisição gradual dos valores culturais e de uma participação ativa nesse crescimento, o que faz com que supere os *distúrbios e crise*, características desse período. Quanto ao desenvolvimento sexual e afetivo, Spranger (1948)assegura que duas instâncias são desenvolvidas separadamente no processo adolescente: o amor puro – uma forma espiritual de

---

44. A ciência concebida no início do século XX como um meio privilegiado para auxílio da resolução dos problemas sociais, apropria-se do objeto adolescência em outra de suas áreas: a Antropologia. No final da década de 20, Margaret Mead lançou-se numa pesquisa que gerou a publicação de dois livros *Coming of Age in Samoa* e *Growing Up in New Guinea*, sendo o primeiro deles totalmente dedicado ao período da adolescência. A Antropologia Cultural lança mão de estudos que relativizam a adolescência em decorrência dos fatores culturais. Nesse trabalho não ampliaremos a análise dessa área do conhecimento, mas, cabe assinalar que o começo do século XX é marcado por uma série de estudos sobre a adolescência, favorecendo a incorporação de uma adolescência imaginária e trazendo à cena teorias que a concetualizem e a expliquem.

amor – e a sexualidade – os prazeres conscientes sensuais do corpo. Dessa divisão resultam muitos *problemas* adolescentes. Contudo, essa mesma divisão, que é a causa dos problemas adolescentes, pode ser a solução para a questão do adiamento da satisfação sexual – produto da educação burguesa – *desde que o componente estético (amor puro) atue como inibidor da sexualidade.* (Muuss,1969:56, grifo nosso).

Nesse sentido, observamos que a formalização conceitual de Spranger (1948) é relativamente conveniente ao *mal – estar* social em relação aos jovens das primeiras décadas do século XX, pois, por meio desses fundamentos, sua teoria resolve a questão do adiamento da satisfação sexual necessária à *disciplinarização* dos jovens colegiais. Entretanto, Spranger vai além e afirma que os adolescentes possuem muitos *egos*, característica comum com os delinqüentes e os esquizofrênicos, e que a maturidade é alcançada quando esses *egos* se unem em uma única *estrutura psíquica estável*. Esse argumento de Spranger refletiu-se de alguma forma no pensamento de Erik Erikson, que também fala da necessidade de se estabelecer uma identidade do ego durante a adolescência, como veremos posteriormente.

Quanto às questões sociais, Spranger (op.cit.) afirma que esse período da vida é marcado pela procura de um sistema de valores pessoais e que as influências ambientais são maiores nos jovens urbanos, pois a complexidade crescente da cultura aumenta a extensão do *período* adolescente.

Cabe-nos ressaltar, da teoria de Spranger, que, diferentemente de S. Hall e de muitos outros de sua época, ele se limitou a elaborar uma teoria psicológica da adolescência, dando pouca atenção à infância. E, especialmente, o fato da caracterização definitiva da adolescência como um período que deve ser superado e no qual o jovem fica sujeito a determinadas alterações que ocasionam problemas para si mesmo e para a sociedade. [45]

Por isso, limitamo-nos a essa breve explanação, realizada, principalmente, para ilustrar a repercussão da teoria de Hall na Europa e, especialmente, a força da incorporação da noção de *período/fase* na formalização do conceito de adolescência, bem como a ênfase atribuída à sexualidade na adolescência, desde as primeiras elaborações teóricas, que levou à prescrição de práticas educacionais específicas para os sujeitos adolescentes.[46]

---

45. Embora Spranger tenha sido discípulo do filósofo alemão Wilheim Dilthey (1833-1911) que afirmava a inexistência da relação entre a Psicologia e as ciências naturais, e evitando uma ênfase nos fatores biológicos na experiência adolescente, a Psicologia da compreensão também explica a adolescência e prescreve práticas educacionais, motivando a incorporação, no imaginário social, de uma adolescência apreendida e explicada pela Psicologia.

46. Além de Spranger, outros teóricos europeus do campo da educação e/ou da Psicologia começaram a divulgar suas idéias sobre a 'adolescência', seja através de livros como *L' Adolescence* (G.Compayré, 1906), *L' Ame de L' Adolescent* (P. Mendousse, 1909), como pela implantação de mudanças sociais que se embasavam na idéia de vulnerabilidade do adolescente. CF. César (1998, pp.38-39)

Assim, o imaginário social, no início do século XX, já se encontra inflacionado pela caracterização da adolescência como uma fase da vida marcada pela exacerbação da "sexualidade" e pelos conflitos "típicos" da idade. Nesse mesmo cenário, observamos o surgimento da psicanálise com seus fundamentos sobre a *sexualidade infantil*.

É relativamente comum que se diga que a psicanálise não enfatizou a questão da adolescência em suas formulações inicias. De acordo com esse pensamento, isso ocorreu principalmente porque, para S. Freud, a sexualidade não se inicia com o advento da puberdade, e sim é fator constitutivo do psiquismo humano, portanto, o sujeito é desde sempre *sexualizado*. Porém, atualmente é raro encontrarmos alguma obra sobre a Psicologia da adolescência (e mesmo sobre práticas educacionais para os adolescentes) que deixe de referir-se à teoria psicanalítica, representada em suas várias interpretações, seja para confirmar ou negar os conceitos psicanalíticos sobre a adolescência.

Nesse sentido, consideramos que a história pode elucidar sobre as relações da psicanálise com a adolescência e, especialmente, sobre a presença dos "fundamentos psicanalíticos" nas práticas educacionais e nas teorias psicológicas da adolescência. O que ocorreu, durante o século XX, para que a psicanálise seja entendida, atualmente, como uma das principais teorias "explicativas" sobre a adolescência?

De pronto, poder-se-ia supor que a incorporação imaginária da relação entre a psicanálise e a sexualidade[47] conduziu à relação (imaginária) entre a psicanálise e adolescência, pois, como vimos anteriormente, esta última já estava conceitualizada como a "fase da expressão da sexualidade". Porém, entendemos que, além desse aspecto - que não pode ser desconsiderado- a própria história da psicanálise mostra-nos um outro viés da relação entre psicanálise e adolescência. De acordo com Perret-Catipovic e Ladame (1997), na história da psicanálise, subsistem alguns equívocos a respeito do lugar atribuído à adolescência.[48]

---

47. Alguns autores, como por exemplo, PETER GAY, ERNEST JONES, E. ROUDINESCO, concluem que a afirmação de S. Freud sobre a existência da sexualidade infantil, causou grande incômodo na sociedade burguesa do final do século XIX e começo do século XX. Tal fato pode ter conduzido à incorporação imaginária dos fundamentos da teoria psicanalítica estreitamente relacionados ao "campo sexual". Ainda hoje encontramos tal relação no discurso corrente, expressa, por exemplo, em frases como "para Freud tudo é sexo!".

48. De acordo com Roudinesco (2000), a psicanálise, entendida como um sistema de pensamento, deu origem a diferentes correntes teóricas, que expressam consideráveis reformulações. Assim, ao abordar a história da relação entre a psicanálise e a adolescência, mesmo optando pelos estudos de Perret-Catipovic e Ladame (1997), reconhecemos, conforme propõe Roudinesco (op.cit.p.130) que "*elas* (as correntes teóricas) *assinalam a que ponto a história da psicanálise confunde-se com a das sucessivas interpretações que se fizeram da doutrina original construída por Freud.*" Assim, os dados de Perret-Catipovic e Ladame (op.cit) devem ser lidos de acordo com as interpretações que os psicanalistas – baseados em suas "correntes" teóricas - fizeram da adolescência, num contexto histórico e cultural próprios.

Os autores destacam que, além da parte dessa história que já foi repetidamente apontada e que se refere à idade dos pacientes de Freud – como, por exemplo, Dora que, na época, tinha dezoito anos – para compreender o equívoco estabelecido na afirmação de que Freud não se ocupou da adolescência em sua teoria, é preciso, antes de tudo, entender as diferenças de linguagem estabelecidas ao longo do século XX. Segundo esses autores, no começo do século XX, na língua alemã, as palavras *adoleszenz* e *adoleszent* eram pouco usadas, tanto na linguagem cotidiana quanto pelos acadêmicos. Afirmam, ainda, que é preciso considerar a formação médica de Freud e seu trabalho na Neurologia e na Pediatria, o que possivelmente, o levou a privilegiar os termos *pubertat* em detrimento a *adoleszenz*, e ainda *jugend* e *jugendiche* (jovem e juventude), para se referir ao fenômeno da adolescência.

Mesmo considerando tudo o que a palavra *adolescência* implica atualmente- e que é muito diferente daquilo que o uso da palavra puberdade implicava no começo do século XX- é possível pensar que Freud atribuiu *alguma* importância a este período da vida, mesmo que não encontre paralelo com a importância atribuída à infância na teoria psicanalítica.[49] Portanto, podemos concluir que o texto de Freud sobre as transformações da puberdade (Três Ensaios....1905), abriu possibilidades para que outros psicanalistas desenvolvessem seus estudos sobre a adolescência.

Entre os psicanalistas que se ocuparam da adolescência desde o começo do século XX, podemos citar Otto Rank (1884-1939), contemporâneo de Freud, que, a partir do *rompimento* com alguns dos pressupostos psicanalíticos, atribuiu centralidade à adolescência no desenvolvimento e incorporou à sua teoria o conceito de "vontade", entendido como uma força criadora e produtiva; assim, aquilo que impulsiona a experiência adolescente é a interface entre a vontade e a sexualidade, e, H. S. Sullivan (1892-1949), também contemporâneo de Freud, que manifesta "*uma reação contra tendências ortodoxas da psicanálise*"[50] e conduz seus estudos de modo a criticar a exclusão que a sociedade faz da sexualidade, afirmando que um dos grandes problemas da adolescência é o período de espera entre as experiências de satisfação sensual e a época na qual o sujeito pode satisfazê-las. Em relação a Otto Rank e H.S. Sullivan, podemos considerar que sua necessidade de "rompimento" com alguns fundamentos psicanalíticos para compor uma "teoria" sobre a

---

49. Neste sentido concluímos que é justamente nesse ponto que reside um dos grandes equívocos na história da relação entre psicanálise e adolescência. Ou seja, atribuir *alguma* importância é diferente de atribuir *nenhuma* importância. E mais, é preciso considerarem-se as condições sociais e culturais que marcam definitivamente o lugar da adolescência na sociedade contemporânea e que, evidentemente, são diferentes daquelas estabelecidas no começo do século XX.
50. Gallatin (1978:103)

adolescência, os coloca, num primeiro olhar, à parte de uma história que se constrói no interior do desenvolvimento das idéias psicanalíticas. Porém, é imprescindível que se reconheça a existência de tais teorias, porque, de alguma forma as idéias sobre a adolescência estavam tomando corpo nos meios acadêmicos, mesmo que estabelecidas "fora" dos círculos psicanalíticos da época.[51]

Nos meios de estudos psicanalíticos do começo do século XX, as idéias sobre a adolescência se movimentavam e conquistavam espaços entre os alunos de Freud. De acordo com Perret-Catipovic e Ladame (1997), entre esses alunos pode-se destacar S. Bernefeld (1892-1953) que, em 1912/13, fundou um movimento de jovens distinto dos movimentos existentes, porque se baseava na compreensão da *adolescência* a partir das idéias psicanalíticas dos Três Ensaios.... (1905). Os autores afirmam que a obra desse psicanalista integrou as teorias psicanalíticas à pedagogia de sua época.

De modo semelhante, August Aichhorn (1879-1949), foi um dos primeiros psicanalistas a aplicar a teoria de S. Freud na compreensão dos jovens em aflição. Em 1925, publica "Juventude abandonada", obra na qual relata - apoiando-se na teoria psicanalítica- sua experiência de educador em dois internatos para jovens delinqüentes e órfãos.

Nesse sentido, sublinhamos que, a partir do estudo de Freud, os psicanalistas que deram os passos iniciais na tentativa da compreensão da adolescência à luz da psicanálise fizeram-no baseados em suas experiências educacionais, portanto, desde o princípio da psicanálise percebe-se uma estreita vinculação entre a adolescência e o campo da educação. Tal vinculação também pode ser percebida no caminho traçado por Anna Freud.

Anna Freud (1895-1982) desenvolveu teses para apoiar a especificidade da psicanálise da criança e do adolescente. Porém, de acordo com Perret-Catipovic e Ladame (1997), apesar disso foi, inicialmente, reticente para tratar os adolescentes pela psicanálise. Desde o início de sua formação, partilhou com alguns colegas de profissão (Aicchorn, Bernefeld, Erikson, Laufer) o interesse pela compreensão psicanalítica da adolescência. Sua tese principal, em continuidade a Freud, admite que a força pulsional da puberdade provoca um desequilíbrio entre o id e o ego, (como veremos no próximo tópico), o que produz um enfraquecimento do ego e uma rigidez nas defesas. Assim, Anna Freud atribuiu uma especificidade à adolescência, que seria "*uma contra- indicação à cura clássica pela psicanálise"*[52]

---

51. Afirmamos que o fato de Hank e Sullivan se posicionarem contrários a alguns fundamentos da teoria psicanálitica não os coloca à margem da história da relação entre psicanálise e adolescência, pois o ponto de partida para formulação de suas idéias é a psicanálise. Porém, esses teóricos não são citados por Perret-Catipovic e Ladame (1997), autores que se dedicaram, entre outras coisas, ao estudo dessa história .
52. Freud, A. (apud PERRET-CATIPOVIC & LADAME, 1997:24, tradução nossa).

Desse modo, as idéias de Anna Freud constituem-se numa teorização sobre a adolescência. Segundo Perret-Catipovic e Ladame (1997), até os anos cinqüenta do século XX, muitos psicanalistas trabalharam em torno do tema adolescência, porém sempre numa "*perspectiva teórica cuja aplicação se limitou ao domínio da educação e da pedagogia curativa"*.[53] No final dos anos cinqüenta, houve mudança de perspectiva, ocorrida principalmente, por causa da ênfase atribuída à necessidade de tratamento dos adolescentes pelo psicanalista Lampl-de-Groot (1895-1987). E, a partir daí outros o seguiram e a psicanálise passa a se ocupar dos *tratamentos* psicanalíticos aos adolescentes, com base em estudos de teóricos conhecidos, como, por exemplo, Peter Blos e E. Erikson (EUA), Moses Laufer, Eglé Laufer (ocuparam-se da psicopatologia da adolescência), P. Male, E. Kestemberg, Gutton e outros (Europa).[54]

Assim, podemos concluir que a afirmação de que, no início, a psicanálise não se ocupou da adolescência é controversa. Pode-se afirmar que não se ocupou de uma *especificidade* no tratamento psicanalítico dos adolescentes, porém seus fundamentos teóricos foram divulgados e levados à *prática*, especialmente no campo da educação, por meio dos primeiros alunos de Freud.[55] A partir dessa conclusão, consideramos que nos interessa perceber a incorporação desses fundamentos da teoria psicanalítica ao imaginário social. Porém, evidentemente, os aspectos restritos à clínica psicanalítica da adolescência tem menos impacto nesse imaginário do que seus fundamentos "aplicados" à educação. Por isso, selecionamos duas "teorias" psicanalíticas da adolescência que foram "bem recebidas" nos meios educacionais, deixando de lado, portanto, aquelas relativas às psicopatologias da adolescência e seus tratamentos psicanalíticos.

---

53. Perret-Catipovic & Ladame (1997:30, tradução nossa).

54. Nesse sentido, cabe assinalar que, na Inglaterra, D.Winnicott (1896-1971), propunha, a partir da psicanálise ou outra forma de "tratar" o adolescente que, de acordo com Perret-Catipovic e Ladame (1997), era muito diferente da proposta de Laufer ou Lampl-de- Groot (amigos de A. Freud), pois afirmou, em 1962 que o "*único remédio para a adolescência é o tempo.. que o nosso papel (do psicanalista) é fazer face – antes que remediar-a essa que é essencialmente uma manifestação de saúde."* (op.cit.p.25 tradução nossa).

55. Nesse texto não exploramos as idéias de M. Klein (1982-1960) sobre a adolescência porque, com exceção de um texto sobre a puberdade, escrito em 1922, no qual ela expõe suas idéias sobre as técnicas psicanalíticas "para crianças na idade da puberdade", o pensamento kleiniano sempre foi mais orientado para os níveis mais arcaicos do psiquismo, portanto, nenhuma especificidade é atribuída à questão da idade (exceto pela técnica terapêutica).

3.1. Anna Freud: um id relativamente forte em confronto com um ego relativamente fraco: a teoria dos mecanismos de defesa do adolescente.

No tópico anterior, verificamos a importância de Anna Freud quanto às primeiras formulações teóricas da psicanálise da adolescência, bem como seu apoio aos colegas psicanalistas que buscaram agregar tais formulações à sua prática educacional. Nesse sentido, entendemos que Anna Freud foi uma "defensora" da idéia de uma especificidade da adolescência, o que a coloca em posição de destaque nas referências bibliográficas sobre esse assunto. Podemos considerar que isso ocorre menos por concordância dos psicanalistas atuais em relação às suas idéias e mais por constituir-se numa das primeiras referências da psicanálise da adolescência. Em todo caso, o discurso de Anna Freud circula, seja por seus próprios escritos, seja por interpretações de sua tese, e isso levou-nos à análise de sua teoria e à constatação de que boa parte dessa teoria está incorporada (imaginariamente) ao discurso social.

Anna Freud (1937) afirma que *" a puberdade tem atraído a atenção por ser um período da vida humana em que os processos instintivos adquirem alguma importância,"*[56] e que a maioria das escolas psicológicas entende que, na puberdade, estão o início e a raiz da vida sexual. Mas, para a psicanálise, a puberdade não se constitui senão mais uma das "fases do desenvolvimento" da vida humana. Ou seja, uma diferença fundamental da teoria psicanalítica é que não é atribuída uma centralidade à puberdade ou adolescência no desenvolvimento humano, tal como fez S. Hall e muitos outros. Trata-se de uma fase de *recapitulação*, a primeira recapitulação do período sexual infantil. Para Anna Freud, há uma segunda recapitulação, o climatério. Tanto a puberdade quanto o climatério são considerados pela autora períodos da vida em que *"um id relativamente forte confronta um ego relativamente débil."*[57]

Contudo, algumas diferenças distinguem esses períodos entre si. Por exemplo, ao referir-se à infância, Anna Freud argumenta que, nela ,o conflito entre o *id* e o *ego* é marcado pela exigência de satisfações instintivas que são "controladas" pelas promessas e ameaças do mundo externo, ou seja, esperança de amor e expectativa de castigo.

O ingresso na puberdade ocorre, segundo a autora, após o drama edipiano, o que faz com que o sujeito mude suas atitudes frente ao mundo externo, pois, no curso desse

56. Freud, A. (1954:152, tradução nossa)
57.Ibid, p.156

desenvolvimento, instalou-se o *superego*, que apóia a defesa contra o instinto, especialmente através do sentimento de culpa.

Anna Freud (1937) argumenta que a estimulação dos processos instintivos na puberdade é decorrente do processo fisiológico determinante da maturidade sexual. Isso faz com que haja um desequilíbrio psíquico, que traz à superfície o conteúdo já conhecido da tenra sexualidade. Porém isso acontece em outras condições: há o *superego*.

Essa luta entre o *id* e o *ego* por supremacia produz, como efeito indireto no psiquismo, a intensificação dos esforços defensivos. O jovem passa a empregar *mecanismos de defesa*, inclusive aqueles que desconhece. A autora argumenta que os mecanismos de defesa são empregados em períodos da vida caracterizados por brusca acentuação libidinal e, nesse sentido, as atitudes do *ego* podem organizar-se em definidos métodos de defesa. Porém, segundo Anna Freud (op.cit.), na puberdade a intensidade dos conflitos torna necessários mecanismos de defesa bastante especiais. São eles: *o ascetismo, a intelectualização e o amor objetal.*

Por *ascetismo*, na puberdade, a psicanalista entende que se trata de um mecanismo de defesa que busca manter o *id* dentro de alguns limites por meio das proibições. É semelhante ao ascetismo dos fanáticos religiosos e alterna-se com os excessos instintivos. Segundo Anna Freud, os *"adolescentes que passam por tal período ascético parecem temer mais a quantidade do que a qualidade de seus instintos."*[58] Esses jovens, em geral, passam a desconfiar do gozo ou do prazer em si mesmos, e o seu sistema de defesa mais seguro é opor a eles as proibições mais severas.

Assim, o ascetismo adolescente caracteriza-se pelo repúdio ao prazer, sem nenhuma gratificação substitutiva, como ocorre, por exemplo, na fobia ou na obsessão. O ascetismo, na puberdade, não consiste numa série de auto-repressões, mas numa manifestação de um antagonismo primário entre o *ego* e o instinto.

Enquanto o ascetismo é uma forma restritiva de defesa contra os instintos, a *intelectualização* torna os processos instintivos acessíveis e domináveis por meio de imagens e representações de seus conteúdos. Anna Freud (1937) afirma que, com a puberdade, o jovem torna-se simultaneamente mais instintivo e sagaz, pois sua capacidade intelectual expande-se. Ou seja, a partir da puberdade, os interesses concretos, característicos da *latência*, tornam-se cada vez mais abstratos.

Entretanto, a autora conclui que a ascensão da capacidade intelectual tem pouco a ver

58. Freud, A. (1954:169, tradução nossa).

com uma conduta empática, pois o jovem pode demonstrar grande desconsideração por aqueles que o rodeiam. Anna Freud conclui que esses "interesses intelectuais" são bem diferentes daquilo que sugere o tema. Tratando-se de um mecanismo de defesa, é preciso reconhecer a existência de uma luta interna transformada em argumentos abstratos. Ou seja, os temas que movimentam os interesses dos adolescentes têm muito mais a ver com os conflitos entre as diferentes instâncias psíquicas do que com uma elaboração intelectual de fato.

As polêmicas abstratas de fundo intelectual e as atitudes especulativas dos jovens não movimentam a solução de problemas reais, mas repetem o problema fundamental da defesa contra os instintos. Para Anna Freud, é possível exemplificar, com algumas representações, o conflito entre o *id* e o *ego*: *"liberdade x restrição", "rebelião x autoridade", "realização x renúncia aos impulsos sexuais"*.[59]

Quanto ao mecanismo de defesa denominado *amor objetal e identificação*, Anna Freud defende a idéia de que se trata de uma das mais notáveis manifestações na vida dos adolescentes. Esse é o terreno do conflito entre duas tendências opostas. De acordo com a autora, as fixações amorosas desse período são tão intensas quanto efêmeras, e não podem ser compreendidas como "relações objetais", no sentido em que comumente essa expressão é aplicada. Essas relações são mais bem definidas como identificações primitivas, tal como aquelas observadas durante as etapas iniciais do desenvolvimento infantil, com a diferença de possuírem, na puberdade, um *caráter defensivo*, indicado justamente em sua *transitoriedade*. Anna Freud conclui que as fixações de amor na puberdade (amizades e amores passionais) surgem no lugar das fixações reprimidas aos objetos infantis.

Anna Freud, através dessas considerações acerca do processo adolescente, possibilitou, nas primeiras décadas do século XX, uma revisão, na cena social da marca conceitual produzida por outras teorias de que a sexualidade desperta com o advento da puberdade. Os fundamentos de sua teoria são muito claros nesse sentido; a sexualidade origina-se na infância e a experiência adolescente depende do infantil e do estabelecimento do *superego* durante a *latência*, portanto, a adolescência não é um período isolado no desenvolvimento humano, é apenas *uma fase* entre tantas outras.

Contudo, observamos que esse sentido da teoria de Anna Freud parece não se ter incorporado ao imaginário social, sendo preterido por outro que atribui centralidade ao período da adolescência, o que, aparentemente, respondia melhor ao mal – estar social em

59. Freud, A. (1954:171, tradução nossa).

relação aos jovens. Em nosso entendimento, esse sentido da adolescência foi incorporado, imaginariamente relacionado a um *sintoma orgânico*, que vem e vai, de acordo com a forma como se cuida dele. É como se a sexualidade humana tivesse data marcada – o período da adolescência - para entrar na cena social e, após um determinado tempo – a entrada na idade adulta – sairia de cena apaziguando os ânimos.

Contraditoriamente, a teoria de Anna Freud fortalece esse mesmo imaginário social ao condicionar a experiência adolescente à estimulação dos processos instintivos impulsionados pela força do *id*, que gera condutas próprias da adolescência e que são tentativas de controlar esses impulsos. Essas condutas são descritas, geralmente, nos seguintes termos: agressividade, instabilidade, mau humor, isolamento, tensão, dificuldades de ajustamento, acentuação dos sintomas neuróticos, etc. Esse sentido da teoria de Anna Freud incorporou-se ao imaginário social, que já estava tomado pela noção de fase/período, favorecendo a formalização de um conceito no qual a fase – a essa altura já designada negativa – era impulsionada pelas mudanças biológicas ocorridas na puberdade, e evidentemente, em decorrência disso, a idéia de que, se as mudanças biológicas cessam num determinado momento, as mudanças de conduta desaparecem também.

Em relação aos *mecanismos de defesa*, típicos do período da adolescência, fundamentados por Anna Freud, tal como ocorreu com a teoria de Stanley Hall, o sentido de que, com o advento da puberdade, o sujeito torna-se mais instintivo e sagaz, expandindo sua capacidade intelectual, sucumbiu em decorrência da preferência do sentido de *defesa* contra os instintos produzidos pelas alterações fisiológicas, ou seja, não se trata de uma intelectualidade de fato.

O mesmo ocorreu com o ascetismo, pois, salvo informações contrárias e casos específicos da clínica psicanalítica, pouco se divulga sobre o *repúdio ao prazer*, próprio do adolescente ascético. Pelo contrário, a adolescência incorpora-se ao imaginário social como uma categoria *patologicamente* hedonista, noção bem diferente da idéia original de Anna Freud.

Porém, o mesmo não se pode dizer da idéia de amor objetal. De acordo com nosso entendimento, essa foi uma via privilegiada da incorporação dos fundamentos da teoria de Anna Freud ao imaginário social. Isso pode ser explicado pela noção da existência de um elo entre o amor e o sexo, expressa na cena social. Ou, como bem afirmou Lesourd (2004), tem a ver com a modificação da *função* social do jovem que deve iniciar-se na sexualidade adulta, por meio da escolha amorosa do (a) parceiro (a). A marca desse mecanismo de defesa é a transitoriedade das relações amorosas na adolescência, que indicam seu caráter defensivo.

Trata-se, antes de tudo, de *identificações* e não *amor* no sentido imaginário do termo. Ou, em outras palavras, são relações imaturas e que não devem ser consideradas como ligações afetivas *reais*.

A incorporação desses fundamentos da teoria dos mecanismos de defesa, pelo imaginário social, respalda cientificamente os *namoros* (ou o atual *ficar*) adolescentes, que são muito criticados, mas, ao mesmo tempo, avalizados imaginariamente por meio de fundamentos semelhantes a esse. Ou seja, o amor adolescente – e logo o sexo adolescente – não é levado *a sério*, portanto, nada mais útil do que a *educação sexual* para resolver o problema da volubilidade – amorosa e sexual - adolescente, como veremos posteriormente.

3.2.- Erik Erikson: teoria do estabelecimento da identidade do ego e a crise normativa do processo adolescente.

A teoria eriksoniana pode ser considerada uma teoria orgânica, pois não é dedicada ao estudo da personalidade dividida, mas como um todo orgânico. É o estudo da personalidade que se constrói e se organiza gradualmente.

Erikson (1976) desenvolve sua teoria a partir de pressupostos da teoria psicanalítica e das descobertas da Antropologia Cultural. De acordo com Muuss (1969), o principal conceito da teoria eriksoniana - do *"desenvolvimento do ego"* – é a aquisição de uma identidade de *ego*, que se realiza de acordo com as variações culturais. Para Erikson, o que há de comum entre as diferentes culturas é que a criança deve receber *"reconhecimento consistente e significativo de suas realizações e conquistas"*, a fim de adquirir uma "forte e saudável" identidade do *ego*.[60]

Erikson afirma que três dimensões estão envolvidas no desenvolvimento da personalidade. São elas: biológica, social e individual. Sua compreensão da dimensão biológica coincide, em certo ponto, com a idéia psicanalítica da existência de impulsos. Erikson, entretanto, acredita na existência de um fator inato – plano básico/maturacional – inerente a todo desenvolvimento orgânico, seja humano ou não.

Quanto à dimensão social da teoria eriksoniana, consiste nas acomodações mútuas entre a família e o bebê. Para Erikson (1976), o social é onde se desenvolve o plano básico. Apesar das variações culturais, a vida social do ser humano tem um curso semelhante, ou seja, o autor entende que as diferentes formas de cultura respeitam esse *plano básico* do bebê .

A dimensão individual da teoria de Erikson é o "*ego*". Por *ego* o autor entende o elemento que compõe, junto às outras duas dimensões, os requisitos para a formação de uma "personalidade única". Dessa formulação decorre o conceito de *identidade* como unidade final do desenvolvimento da personalidade.

A partir dessas idéias, Erikson atribui grande importância à adolescência no estabelecimento da identidade. É um período crucial no desenvolvimento da personalidade, no qual *"o indivíduo pode localizar verdadeiramente seu ego no tempo e no espaço, reconhecendo um passado e um futuro únicos."*[61] Ou seja, Erikson compreende a adolescência como um período determinado por aquilo que ocorreu na infância e que determina a vida adulta. Em outras palavras, na teoria eriksoniana a *adolescência recapitula e antecipa*.

60. In: Muuss, 1969: 43
61: In: Gallatin, 1978:189

Porém é interessante observar que, para Erikson (1976), o desenvolvimento da personalidade não finda com o término da adolescência. Ele conclui que a vida humana é dinâmica e o sujeito se desenvolve durante todo o seu curso. Segundo o autor, esse desenvolvimento pode ser dividido em oito estágios – oito idades do homem – e em cada um deles há uma *crise*, um conflito, que deixa uma marca no sujeito e que proporciona a continuidade, a passagem para o estágio posterior. Nas palavras de Muuss (1969:44*) "cada estágio depende da solução e da integração com o estágio anterior"*

Seguindo a descrição de Muuss (op.cit.), as oito idades do homem serão citadas em ordem cronológica e relacionadas – entre parênteses – com os estágios propostos por S. Freud.

1.Confiança básica x desconfiança básica (fase oral)

2.Autonomia x vergonha e dúvida (fase anal)

3.Iniciativa x culpa (fase fálica)

4.Diligência ou produtividade x inferioridade (latência)

5.Identidade x difusão (confusão) de papéis (puberdade/adolescência)

6.Intimidade x isolamento

7.Generatividade x estagnação

8.Integridade do ego x desespero, desgosto, desesperança.

Erikson (1976) considera a quinta idade (adolescência) como um período crítico. A puberdade e a conseqüente mudança fisiológica que ocasiona no corpo do jovem ameaçam sua "auto-imagem física" e, logo, a identidade do *ego*. A adolescência é entendida por Erikson como um período *crucial e complexo*, porque envolve o *ego* num processo contínuo de avanço e recuo.

O autor atribui centralidade à adolescência no desenvolvimento da personalidade, pois é nesse período que o indivíduo desenvolve um sentido de identidade pessoal. É o momento de integrar o que aprendeu sobre si na infância e de decidir o que fazer no futuro, considerando uma série de opções, ou seja, o momento em que adquire uma consciência crescente de si mesmo. Esse período, como também outras "idades do homem", é marcado por uma *crise*, porém dada a importância atribuída a ele no desenvolvimento da personalidade, apresenta-se com algumas características especiais. A esse processo Erikson denominou "*crise normativa da adolescência*", também considerada uma "crise de identidade", caracterizada pela agudez e transitoriedade. [62]

62. Erikson, E. (1976:16)

Em seu trabalho como psicanalista, Erikson tratou de pacientes de "guerra" que, por causa dela, perderam a noção de identidade pessoal e de continuidade histórica. A partir dessa experiência aliada ao trabalho com jovens, Erikson passou a reconhecer o mesmo tipo de *"distúrbio central" em jovens "portadores de graves conflitos, cujo sentimento de confusão se deve mais a uma guerra no íntimo deles próprios."* (ERIKSON, 1976:15).

Assim, o autor concluiu que os sintomas dos jovens, como a depressão, a delinqüência, ou o isolamento, são distúrbios provenientes de uma "confusão de identidade", que se apresenta como *crise* aguda e, possivelmente, *transitória*. Erikson conclui que, dessa forma, os diagnósticos fatalistas dados aos jovens são evitados.

Quanto à análise dos sentidos que predominaram ou sucumbiram da teoria da adolescência de Erik Erikson no imaginário social, é preciso, antes de tudo, contextualizar seu surgimento e apropriação pelo imaginário social. Erikson foi um psicólogo norte – americano e, tal como Stanley Hall em sua época, apostava na adolescência simbolicamente incorporada nos EUA como uma força que supre a sociedade em direção ao novo e ao progresso. [63] De acordo com Passerini:

> *"No decorrer do século (XX), o debate sobre a adolescência e a juventude nos Estados Unidos iria mover-se entre dois pólos: por um lado, a exigência de garantir a liberdade e possibilidade de autogoverno e, por outro, a de uniformizar, coletivizar, restituir ao social os impulsos criativos juvenis". (In: Levi&Schmitt, 1996:352):*

Ou seja, Erikson dificilmente eximir-se-ia e criaria uma teoria autônoma a esse debate presente na cena norte-americana.

Com isso, entendemos com Passerini (1996)[64] que, ao construir suas formulações acerca da adolescência, Erikson se deparou com uma adolescência já incorporada ao imaginário social norte – americano como uma *fase em si*, e no qual havia um *tipo (físico e mental)* designando os sujeitos dessa *fase*. Isso se deve, entre outros motivos, à criação em 1945 por Elliot E. Cohen, numa publicação no *New York Times*, do termo *teenager*, que passaria a ser palavra comum na linguagem corrente e, também, por meio do reconhecimento oficial da adolescência entendida como um problema de ordem pública, por meio de uma série de sanções e intervenções governamentais que se dedicaram ao estudo e discussão

63. Apesar de conhecido como um "psicólogo americano" em decorrência do trabalho que desenvolveu nos EUA, Erik Erikson nasceu na Alemanha, mudando-se para os Estados Unidos em 1933; naturalizando-se, tornou-se o primeiro psicanalista infantil norte-americano. (Hall, Calvin, 2000)
64. In: Levi & Schmitt (1996)

dos problemas dos jovens, entendidos simultaneamente como perigosos e necessitados de cuidado e proteção do Estado e de particulares.

Passerini (1996) esclarece que, nos EUA, entre 1950 e 1964[65], o debate sobre os jovens adolescentes atingiu seu ápice, e os termos, como "delinqüência juvenil" e seus sinônimos, utilizados nos primeiros anos desses debates, foram, aos poucos, substituídos por "cultura dos jovens" e sinônimos, o que já demonstra uma atitude diferente em relação à adolescência e o reconhecimento de uma *fase* essencialmente distinta das outras fases da vida humana. O que nos importa destacar dessa observação é que a *adolescência* era tomada em discussão pública e sua expressão e experiência eram cada vez mais explicadas e comentadas por leigos e especialistas. Para reforçar ainda mais esse "recorte", na cena social, feito da adolescência, Passerini (op.cit.) comenta sobre os termos adotados para se falar sobre os adolescentes e que marcariam definitivamente a diferença, a estranheza, entre eles e a sociedade: "tribo", "subcultura", "cultura adolescente", etc., expressões, como sabemos, derivadas das pesquisas etnográficas, que estudavam as culturas "diferentes".

É nesse contexto que se insere a teoria de Erik Erikson, com sua fama justificada não por acaso, já que aliava os fundamentos psicanalíticos com os da antropologia cultural e também por sua participação nesses debates, realizados nos EUA, para discutir a *adolescência*. Ou seja, Erikson não era tão somente um estudioso inserido nesse contexto, mas, por meio de sua teoria, ajudou a produzi-lo. Erikson parte da visão desse "outro" , desse ser "diferente" para compor seus argumentos, e pode-se concluir que esse foi um dos sentidos predominantes de sua teoria, incorporado fortemente ao imaginário social e que, simultaneamente, confirmava o que já estava na cena social e respaldava cientificamente a idéia de *outro*. A partir de então, a figura adolescente estava construída simbolicamente autônoma em relação aos adultos.

Poder-se-ia contra-argumentar e supor que a teoria de Erikson, de alguma forma, rompe com essa imagem, lançando mão de pressupostos que colocam a adolescência em estreita dependência com o que ocorreu antes na vida do sujeito, ou seja, com as experiências emocionais que teve, com o tipo de país e cultura com que conviveu durante a infância. Porém, esse sentido da teoria de Erikson foi preterido, em função da supremacia de outro que o constitui: a adolescência determina o que virá depois. E, nesse ponto, o imaginário norte-americano põe-se de prontidão diante dessa eminente ameaça à sociedade, a qual a teoria de

65. De acordo com Passerini (In: Levi & Schmitt,1996:353) *"naquele período, teve luga,r nos Estados Unidos um debate sobre os jovens, que envolveu psicólogos, educadores, sociólogos, funcionários escolares e judiciários."*

E. Erikson contribui para compreender. Argumentamos que, da teoria eriksoniana, o imaginário social norte – americano agregou a noção de centralidade da adolescência no desenvolvimento humano, e lembramos que já se havia incorporado a noção de fase, portanto, simbolicamente, o conceito estava pronto: a fase (negativa) mais importante para o futuro da sociedade.[66] Essa idéia é reforçada pela apropriação que se fez do conceito de *crise de identidade* da teoria de Erikson. A questão da identidade é muito menos comentada do que a noção de crise. Nem é preciso discorrer muito sobre isso: adolescência e crise são tomadas como sinônimos no imaginário social.

Um dos sentidos da teoria de Erikson, que sucumbiu e que está na base de suas argumentações é o da relatividade cultural. Para Erikson, poder-se-ia falar em diferentes adolescências, de acordo com a cultura na qual ela se desenvolve e de acordo com as alternativas diferentes que cada cultura oferece ao jovem. Erikson afirma que, nesse período, o jovem começa a formular sua identidade por meio da assimilação de costumes e valores de sua cultura e, em função disso, aprende muito sobre si mesmo. Trata-se de um processo complexo que envolve o *ego* num *contínuo* de avanços e recuos.

A não incorporação desse sentido da teoria eriksoniana pelo imaginário social fez com que o conceito de adolescência se formalizasse a partir da universalidade e não se considerasse a sociedade na qual o adolescente está inserido. Para Erikson, a assimilação de costumes e valores mostra ao jovem quem ele deve ser, pois está estabelecendo uma identidade. Caso esse sentido não tivesse sucumbido no imaginário social, certamente as pessoas se responsabilizariam mais pela sociedade à qual pertencem.

Sob esse aspecto, vale lembrar que a predominância do sentido da universalidade da adolescência, em detrimento ao sentido da relatividade cultural, apresenta-se de maneira mais conforme com o discurso social e faz com que permaneça respaldado imaginariamente no significante *fase/sintoma* – que vem e vai – sem que muito possa ser feito, a não ser uma educação específica para a adolescência, pois entendida como um problema - do diferente/do outro - precisa ser educada e, de preferência, no *campo do sexual*, em que se sustenta imaginariamente o *temor* da sociedade em relação à adolescência.[67]

Assim, finalizando essa breve análise dos fundamentos dessas teorias, concluímos que

---

66. Entendemos que essa "centralidade" atribuída à adolescência agregada imaginariamente como uma das características da adolescência, não é equivalente à importância que se atribui à infância na "formação da personalidade". Está mais relacionada com um "período decisivo" de fechamento, do que com um período propicio para a "formação da personalidade" de um modo mais amplo. Isso provavelmente pouco ou nada tem a ver com os fundamentos da teoria erikssoniana, mas com a maneira como ela é incorporada pelo imaginário social, atribuindo tal "centralidade" à adolescência.

o conceito de adolescência, incorporado ao imaginário social por meio da apropriação de certos sentidos das teorias psicológicas, constitui-se, simbolicamente, como uma *fase ou período* adjetivado negativamente e estreitamente vinculado à *sexualidade*. A incorporação desse conceito deu-se em função de certo recorte da experiência juvenil na cena social do final do século XIX e começo do século XX e também pelos estudos médicos sobre a puberdade, e, foi favorecida pela repetitividade e circularidade do discurso produzido no interior dessa mesma sociedade.

Ressaltamos que as teorias psicológicas da adolescência, analisadas até essa parte do trabalho, pouco se detêm na questão do gênero na experiência adolescente, e enfatizam os comportamentos dos jovens do sexo masculino, o que provocou, através da preferência de sentidos, uma extensão de seus conceitos ao sexo feminino. Contudo, não analisaremos, nesse trabalho, a ausência de referências teóricas sobre a Psicologia da adolescência feminina, permanecendo esse campo aberto para novas pesquisas que relacionem a formulação das teorias psicológicas da adolescência e a indiferenciação de gênero.[68]

---

67. Numa entrevista concedida a Kathry Close e publicada em 1960 com a autorização do *"Children's Bureau Departament of Health, Education and Welfare"*, Erik Erikson descreve a maneira pela qual seus conceitos foram 'interpretados', na educação, por especialistas e por pais (na 'última década' – 1950/1960), e afirma que muitos autores e revistas especializadas transformaram alguns de seus conceitos em 'slogans', ignorando outros que compõem a sua 'teoria dinâmica'. Respondendo à pergunta da entrevistadora sobre a questão dos 'valores' que devem ser transmitidos aos jovens, Erikson finaliza sua resposta dizendo*: "agora acabo de dar a você outro conjunto de belas palavras, deixando de lado minha advertência quanto à maneira pela qual podem ser mal compreendidas e mal empregadas."* (In: Morse & Wingo (orgs). *Leituras de Psicologia educacional*. Tradução: Dante Moreira Leite. 2ª. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1979 – série: atualidades pedagógicas).

68. César (1998) cita algumas pesquisas sobre a puberdade feminina e as práticas higienistas propostas no século XIX e XX, como por exemplo, MELLO, J.P. *Considerações sobre a higiene da mulher durante a puberdade e o aparecimento do fluxo cotamenia*l, Tese, Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro (1846), citado in: COSTA, J.F. Ordem Médica de Norma Familiar (1983, 2ª. ed).

3.3 – A psicanálise e a compreensão da adolescência como operação psíquica: uma nova formulação para além da puberdade, da crise de identidade e dos mecanismos de defesa.

Como vimos anteriormente, a Psicologia científica e a psicanálise – por meio de alguns de seus representantes – apropriaram-se de seu objeto de estudo (adolescência), a partir de certo recorte da experiência juvenil, o que possibilitou, por meio de prescrições e de um *saber* sobre essa fase/período a circularidade do discurso social, que, por meio da predominância de sentidos, construiu imaginariamente uma adolescência portadora de atributos desfavoráveis à vida social.

Conceitualizada dessa forma, é apreendida por esse mesmo discurso com *terror e temor*,[69] demandando novas formulações científicas que atestem suas incoerências, *conflitividade* e periculosidade universais. Assim, em consonância com essas teorias iniciais da Psicologia da adolescência, atualmente alguns discursos competentes (CHAUÍ, 2003) ditam padrões de normatização sobre a adolescência. De acordo com Rassial (1999), podemos citar como exemplo a Psicologia clássica que estuda os efeitos - perceptíveis imaginariamente - da experiência adolescente e mensura-os e quantifica, dando mostras da tendência à universalização de um conceito de adolescência. Nessa mesma lógica universal, podemos observar o discurso médico, reduzindo a adolescência às transformações físicas/biológicas da puberdade.

Ruffino (1993) observa que, a Psicologia da adolescência, desde as primeiras formulações teóricas, propõe tentativas para a compreensão do fenômeno, sugerindo propostas de intervenção, sempre pensadas a partir de causas biológicas ou sociológicas. Ou seja, ou por meio da tese organogênica ou sociogênica, gerando a busca, ou por um biológico puro, ou pelo sociológico puro, ou, ainda, tentando compreender o fenômeno por meio da "junção" dos pontos fortes de ambas as teorias, o que, de acordo com o autor, provocou a extensão indevida da competência dessas fontes na elaboração de um conceito que se quer universal.

De outro modo, atualmente na psicanálise – entendida como um campo do conhecimento que procura articular as experiências do sujeito com sua inserção no campo social – pode-se observar a falta de *um único conceito de adolescência*. As novas idéias nesse campo, especialmente em sua vertente lacaniana, distanciam-se consideravelmente dos pressupostos iniciais e dos mais recentes da Psicologia e da Medicina, tanto quanto das

69. (PERROT, In: LEVI & SCHMITT, 1996)

formulações científicas apropriadas imaginariamente pelo discurso social e das teorias de Anna Freud ou Erik Erikson.

Segundo Rassial (1997), utilizar o conceito de adolescência no campo da psicanálise requer alguns cuidados. O autor afirma que há algo específico na adolescência, entretanto *"a constatação de uma especificidade da adolescência não pode bastar para fundar o conceito de adolescência na teoria psicanalítica."*[70] Contudo, o autor afirma que, além da existência de um conceito, é possível pensá-la em sua *especificidade*, principalmente se o discurso analítico puder expor-se além de suas bordas e correr o risco de encontrar-se com o discurso filosófico.

Da mesma forma, Ruffino (1995) entende que a psicanálise só pode pensar a adolescência a partir da desnaturalização de seu conceito, liberando-o da idéia de etapa cronológica, a partir da noção de adolescência como uma *operação psíquica*. Para tanto, é preciso pensá-la como uma instituição histórico-cultural, que se caracteriza com o advento da modernidade e *"se materializa na subjetividade de cada um ao tempo de seu final de infância"*.[71]

Nesse sentido, Ruffino (op.cit) esclarece que a adolescência pode ser então compreendida como aquilo que se apresenta à subjetividade moderna sob uma dupla face: como instituição historicamente constituída e como operação psíquica. Para o autor, tal operação psíquica *"põe em marcha no interior da subjetividade de cada um, por faltar fora, no espaço da sociabilidade, o trabalho que outrora fora societário e que cuidava da hominização adulta dos membros de uma comunidade"*[72] Segundo este autor, o que "falta fora no espaço da sociabilidade" é a eficácia ritual – perdida na modernidade –expressa nos elementos presentes nas sociedades tradicionais, que *"dispensavam o surgimento do fenômeno da adolescência"*[73] pois nelas a passagem da condição de criança à condição adulta de seus membros ocorria sob os cuidados dos dispositivos societários, dispositivos da ordem simbólica, que bastavam em sua eficácia. Assim, na ausência de tais dispositivos e para a suplência destes, a subjetividade viu-se forçada a alterar-se para produzir, em seu "interior", algo novo, que funcionasse como *"intérprete entre o que exige a dupla convocatória simultânea"* que põe em marcha a adolescência.[74]

70.Rassial (1997:202)

71. Nesse texto o sentido da palavra "modernidade" é o mesmo proposto por Ruffino (1993:38): "modernidade é a idade em que a civilização ocidental logrou realizar o que parecia há muito estar na sua vocação: a produção massiva de efeitos universalizantes e cosmopolitas sobre o modo de vida dos maiores centros urbanos sob seu domínio, em detrimento dos laços tradicionais e comunitários, que uniam cada grupo social às suas origens históricas e culturais específicas."

72. Ruffino (1995:42)

73. Ibid, p. 39

74. Ibid, p. 41

Ou seja, a adolescência é o momento em que o sujeito se *"vê convocado (duplamente) desde o seu corpo e desde o olhar do outro, a ser algo diferente do que a criança que foi."*[75] Portanto, se a adolescência pode ser entendida como instituição histórico - cultural que provoca uma operação psíquica, então pode ser pensada na psicanálise. Definir a adolescência, então, é especificar o que tem de particular em tal operação.

Para Lesourd (2004), essa operação contém o pubertário, porém não pode ser reduzida a ele. Ainda que a puberdade fisiológica perturbe a imagem do corpo construída na infância, tal operação psíquica não se restringe a isso. A compreensão psicanalítica do "corpo" que convoca o sujeito com irrupção da puberdade, é consideravelmente diferente do entendimento do "corpo" massa bruta e imediata do campo da medicina. De acordo com Lesourd (op.cit), o pubertário é um dos é momentos inevitáveis em que "o real da carne" irrompe na imagem do *corpo* – consciente e inconsciente – do sujeito. Assim, a chegada da puberdade encontra um *corpo* constituído na linguagem , tecido pela rede de significantes. Essa irrupção do real pubertário não é sem efeitos sobre o sujeito, pois isso faz com que "perca" o seu *corpo*, o desarrima, ao menos temporariamente.

Do mesmo modo, Rassial (1999) afirma que as transformações pubertárias afetam a imagem do corpo de quatro modos complementares: primeiro, pela modificação de seus atributos; segundo, por seus funcionamentos; terceiro, por sua semelhança com o corpo do adulto (genitor do mesmo sexo); e quarto, por sua importância para o olhar do adolescente ou do adulto do outro sexo. Ou seja, a operação psíquica da adolescência faz com que o *corpo* mude de estatuto e de valor.

Nesse sentido, o autor entende que a adolescência, iniciada pelo real pubertário, constitui-se numa "operação puramente lógica", que independe da ordem cronológica. Essa questão – da temporalidade lógica – é abordada também por Ruffino (1993) que, de acordo com o percurso proposto por Lacan, se dá em três *tempos*: o instante de ver (a irrupção da puberdade, o jovem não sabe o que fazer com as novas exigências do outro); tempo de olhar (tempo interrogativo, tempo do exercício da adolescência); tempo de concluir (tempo de resolução da adolescência, resolução da "traumaticidade" que um dia se pôs em marcha). Por sua vez, Rassial (1997) também afirma que só é possível pensar a adolescência na psicanálise a partir das três *dimensões* definidas por Lacan: O Real (da puberdade), O Imaginário (do corpo) e o Simbólico (da lei).

O real, como proposto por Lacan, não é uma categoria que se confunde com a

75. Ruffino (1995:41, grifo nosso)

realidade. De acordo com Ruffino (1993:28), *"a realidade pertence à categoria da representação"*, portanto, uma construção *imaginária* que não equivale à categoria lacaniana do real. O autor assegura, por outro lado, que a idéia de realidade apresentada por Freud, sempre designa uma realidade psíquica, ou seja, "o universo da representação"; assim, a "*Realität freudiana corresponderá à categoria do imaginário em Lacan*". O real é a dimensão em que são produzidos efeitos sobre o sujeito, *"em geral estranhamento, atordoamento, sideração e, não se inscrevendo senão como marca desses efeitos nos limites da subjetividade, permanecerá nela como corpo estranho."* (op.cit.p.28).

Nesse sentido, a irrupção da puberdade, momento de estranhamento, que confronta o sujeito, é considerado por Rassial (1999) como o real da puberdade, que apresenta um aspecto "catastrófico" primário, pois o real do corpo extrapola a imagem – desse corpo – previamente concebida, e a partir dessa confrontação, o sujeito elaborará sua "resposta", que é nada menos do que transformar o impossível do real do corpo em possibilidade de construção subjetiva. Assim, a operação psíquica da adolescência, segundo Rassial (1997), inicia-se com *"um golpe de real"*, constituído pela puberdade (não apenas anátomo – fisiológica), mas que é logo reduzida – por um lado - por uma produção imaginária.

Porém, Rassial (1999) conclui que o "real" em jogo na adolescência não é tão somente o real da puberdade, mas também aquilo que afeta a *"encarnação imaginária do Outro*[76], pois o tempo pubertário revela uma organização genital infantil sustentada sobre a promessa edipiana do *vir a ser*, que, na adolescência, mostra-se um logro. Com isso, é preciso haver um novo desenvolvimento *imaginário*.[77]

A dimensão imaginária da operação psíquica da adolescência tem a ver com a reapropriação da imagem do *corpo*. Para Lesourd (2004), a adolescência marca a descrença na lógica fálica, pois a organização genital infantil, ancorada na promessa do *vir a ser*, faz com que a falta – do gozo pleno – permaneça imaginária na infância, tempo em que a promessa de completude está no futuro. Ou seja, na infância a *falta* não é elevada ao nível simbólico. Assim, o reconhecimento da falta é efeito da adolescência, pois o gozo do ser, orientado pela lógica fálica e que devia realizar na genitalidade, revela-se um gozo parcial, como os outros, e não é absolutamente aquele gozo total renunciado na infância.

---

76. Outro - escrito com letra maiúscula distingue o "outro" semelhante- conceito lacaniano que designa tanto "o campo do desejo quanto do mundo em meio ao qual circula o sujeito" (Ruffino, 1993:35)

77. De acordo com Ruffino (1993:27), "o imaginário é a categoria que circunscreve o que há de mais familiar no cotidiano da vida de cada um: a sua realidade psíquica imediata." Embora inclua o ilusório, não se resume a ele. Poder-se-ia considerar, de acordo com as palavras de Ruffino, que a dimensão imaginária contém tudo aquilo que "nos vem enquanto imagem (...) que corresponderá a tudo aquilo que funcionar para o homem situável na categoria de representação".

Contudo, para que o sujeito realize a operação psíquica da adolescência, não é possível permanecer nessa descrença. Faz-se necessário um novo desenvolvimento imaginário, que sustente tanto a imagem de seu corpo como também a consistência do Outro, pois, segundo Rassial (1997), a adolescência constitui-se num momento em que *o "Outro está em pane de consistência imaginária"*, o Outro se torna incerto, pois deixa vazio o endereçamento da palavra.[78]

Nesse sentido, o autor afirma: *"é preciso que o Outro (re) encontre um novo valor"*.[79] Esse momento revela ao sujeito a necessidade de (re) apropriar-se de uma imagem do corpo transformada por um novo estatuto que fará com que a genitalidade ocupe posição dominante, já que a *pertença* a um dos sexos revela ao sujeito uma identidade. Essa ênfase na genitalidade levará o adolescente a dar ao Outro a consistência imaginária do Outro sexo.

Dessa forma, entende-se esse momento como aquele em que, por meio de uma *operação puramente lógica*, impõe-se a necessidade de dar um sentido à vida, ou de dar ao Outro uma nova consistência. Ou seja, mais do que uma simples passagem, o que está em questão é a própria estrutura do sujeito.

A partir de semelhantes considerações, Ruffino (1995:42) conclui que *"a adolescência hoje é constitutiva da subjetividade"*, o que a coloca em estreita relação com a ordem simbólica. O autor afirma que a adolescência não pode "residir" somente na ordem do real, pois o real marca e sidera, mas não a põe em marcha. Por outro lado, pensá-la somente como parte da dimensão imaginária – mesmo que se duplique no imaginário como representação – seria reduzi-la a ser somente um efeito representacional. Portanto, a adolescência é considerada por Ruffino (1993:30) com o *"estatuto daquilo que se pode contar entre aqueles elementos por cuja existência o sujeito se produz"*, o que a coloca na posição compatível com a categoria lacaniana do simbólico.[80] Dessa forma, Ruffino (1993) conclui que o impacto do real "pubertário-social", que atinge o psiquismo *"sob o modo do ser bruto"*, ou seja, ainda não simbolizado, poderá produzir um sujeito desentendido, ou *"exigirá um dispositivo simbólico – pronto na cultura, ou capaz de ser construído pelo sujeito – eficaz para simbolizá-lo."*[81] E, como vimos, a "adolescência" é, atualmente, a operação que

---

78. Rassial (1997:30)
79. Ibid, p. 79
80. Ruffino (1993:27) descreve sucintamente o que pode ser considerado como participante da categoria do simbólico: "tudo aquilo que produz, determina, sustenta e altera a subjetividade humana; o conjunto daqueles elementos que, ao incidirem sobre o sujeito, se inscrevem no inconsciente [...];aquilo que se interpõe, semelhante a um pacto em posição terceira (mediação regularizadora); aquilo que se apresenta como lei (exigente e interditora); a ordem lógica que regula os elementos e as funções descritas acima".
81. Ibid, p. 43

possibilita tal simbolização. Rassial (1997) afirma que essa dimensão simbólica na operação psíquica da adolescência é o lugar do Outro, lugar que fornece a identificação, a referência para que o sujeito saia do *em-si* do real pubertário. Para este autor, a adolescência é um momento *"simbolígeno"*[82], pois, sendo o simbólico a chave na estrutura subjetiva, a adolescência coloca-o em questão.

Mesmo que relacionada às identificações da infância do sujeito, a adolescência, na teoria psicanalítica, não é simples confirmação da infância, mas uma operação plena de valor simbólico, na medida em que se efetua uma mudança no estatuto social do sujeito. Nas palavras de Rassial (1999), na adolescência *"há uma ruptura entre dois modos de existência"*, que põe em causa as encarnações imaginárias do Outro.[83] Este "pôr à prova" se dá, para o adolescente, sob uma de suas faces, na constatação *"de que os pais não são fundadores, mas transmissores, já que eles próprios tiveram pais, avós, que puderam indicar um possível Outro do Outro."* [84] Ou seja, o adolescente descobre que tanto ele, quanto cada um dos outros, fazem parte de uma cadeia de gerações, e essa constatação desqualifica os pais, porque também eles estão submetidos a essa cadeia, logo submetidos à cadeia significante.

Segundo Rassial (1997), a partir dessa desqualificação dos pais, o Outro se torna incerto (em pane de consistência imaginária), fazendo-se necessária uma (re) inscrição no laço social. Portanto, em sua dimensão simbólica, a adolescência está diretamente condicionada aos significantes sociais sob os quais o sujeito pode e deve inscrever-se. Significantes estes que têm a propriedade do simbólico, ou seja, *"a de constituir em última instância a subjetividade como seu efeito."* (Ruffino, 1993:45)

Assim, observa-se que na psicanálise, diferentemente de outras áreas do conhecimento, a adolescência lida como uma operação psíquica estritamente relacionada às práticas sociais, independe de sua "duração cronológica", dos excessos hormonais, etc. Tal concepção é muito diferente daquelas que condicionam a adolescência a uma fase ou estágio biológico ou psicológico. Entendida como um tempo em que o sujeito coloca em causa o laço social, não apenas no nível familiar, mas também no âmbito macrossocial e, principalmente, nos princípios constitutivos da sociedade, a adolescência tem seu conceito desnaturalizado e pode-se concluir que os problemas adolescentes (delinqüência, rebeldia, toxicomania, só para citar alguns) não são somente problemas individuais determinados por

82. Conceito de Françoise Dolto (Cf. Rassial, in: APOA, 1997:46)
83. Id (1999:206)
84. Id (1997:49)

alterações da *fase do desenvolvimento*, que sugeririam um mal – estar somente individual, mas que refletem também um mal – estar na cultura. Em outras palavras, na medida em que o sujeito se (re) inscreve no laço social – mudando seu estatuto - pode ter sua experiência, mas delimitada por elementos constitutivos presentes na ordem simbólica. E, nesse sentido, "ler" a adolescência dessa forma provoca outras indagações sobre as práticas sociais, desonerando a "adolescência" do estigma da *fase* própria a determinados comportamentos.

Por meio dessa compreensão, conclui-se que o adolescente põe à prova o social, não por uma rebeldia ou incoerência *naturais* da *fase* da adolescência, mas porque precisa encontrar um novo lugar – já que o lugar conhecido em sua lógica fálica também foi posto à prova revelando-se uma delegação social – para efetuar sua mudança de posição, de estatuto de sujeito, o que marca a ruptura radical em dois modos distintos de existência.

Podemos compreender que, ao se deparar com as *incoerências* do discurso social, o adolescente as denuncia, o que faz com que sua crítica seja colocada na instância da rebeldia. Com isso, a mudança estrutural da adolescência é mal simbolizada pelas instâncias sociais, fazendo com que a adolescência se torne uma operação solitária e estigmatizada. Rassial (1999)[85] afirma que a ordem social não dá nenhum estatuto ao adolescente, deixando o sujeito *"cujo eu se fragiliza, à deriva de um desejo sem referência, confrontado a imperativos sociais";* contudo, a partir dos pressupostos da teoria psicanalítica, pode-se ir além e concluir que a ordem social talvez ofereça ao adolescente um discurso, um lugar para a adolescência, que não o estatuto de sujeito, mas um lugar de permanência na posição *infantil* (porém, bem menos *inocente* do que o lugar atribuído à criança), recusando, imaginariamente, ao adolescente, a mudança de lugar que se impõe na adolescência, após sua confrontação com o real pubertário.

85. (RASSIAL, 1999:61)

4. A adolescência é mais que uma palavra: a herança significante e o discurso dos professores[86]

Nos capítulos anteriores, nosso estudo conduziu à identificação – na história – das condições de existência do discurso sobre a adolescência, possibilitadas, em grande medida, pela disseminação e incorporação dos fundamentos da Psicologia da adolescência, que se caracteriza, então, como um sistema de formação discursiva, pois instituída socialmente como prática, estabeleceu em seu campo teórico a função enunciativa de *saber sobre* a adolescência.

A partir dessas considerações, objetivamos, neste terceiro capítulo, identificar, no discurso dos professores, a influência exercida por esse discurso na prática pedagógica e educacional. Para isso, utilizamos dois meios de pesquisa que possibilitaram "ouvir" os professores de adolescentes.

Um deles é o sistema de entrevistas com professores, no qual foi adotado um único critério: ser professor (a) de adolescentes. Assim, tais entrevistas não foram limitadas aos "bons" ou "maus" professores de adolescentes, ao componente curricular, ao gênero, idade, etc. Essas entrevistas foram realizadas em diferentes instituições (públicas e particulares), portanto, em diferentes contextos econômicos. Realizamos três perguntas aos professores: 1. O que você pensa sobre a adolescência? 2. Quais questões a adolescência coloca para você? 3. Saber mais sobre a adolescência o (a) leva a mudar sua prática profissional? Em suma, não se trata de questionário ou de depoimentos de professores, mas de entrevista semi-estruturada.

O outro meio para "ouvir" o discurso dos professores sobre a adolescência é a análise de reportagens sobre a educação dos adolescentes em duas revistas destinadas ao "público" docente: Revista Nova Escola ,da Editora Abril, e Revista Educação, da Editora Segmento. Poder-se-ia interrogar sobre a pertinência do método, já que não se trata do discurso *direto* dos professores e que, portanto, tais matérias jornalísticas não expressariam o discurso dos professores sobre a adolescência e tampouco sua prática.

Porém, justificamos essa opção de análise por meio de dois argumentos. Primeiramente, porque identificamos durante as entrevistas com os professores, a prática recorrente de buscar, por meio de leituras em revistas especializadas e em livros, mais

86. Paráfrase do título do texto *La juventud és mas que una palabra* de Margulis, M. e Urresti, M. (In: Ensayos sobre cultura y juventud. Buenos Aires: Editorial Biblos, 1998)

informações sobre a adolescência, como um meio de "melhorar" sua prática profissional.[87] Como veremos posteriormente, essa é uma das faces do ideal de cientificidade presente no imaginário pedagógico, e se há um ideal de educação para o adolescente, um modelo a ser perseguido, provavelmente o professor tentará incorporá-lo à sua prática, o que favorece, por meio da circularidade discursiva, a incorporação do discurso (das informações) de tais publicações ao discurso dos professores.

E o segundo argumento, completamente tramado com o primeiro, é a idéia de que o discurso dos professores se revela e se forma nessas reportagens. Ou seja, tais publicações são destinadas aos educadores, portanto, as leis do mercado editorial/econômico condicionam as matérias ao interesse de seu público. Em suma, aquilo que é publicado atende às expectativas do público-alvo.

Quanto a isso, um outro aspecto dessa opção deve ser ressaltado: esse instrumento (revista especializada) revela um ponto essencial da fundamentação desse trabalho. Desde o início argumentamos que as teorias psicológicas sobre a adolescência foram incorporadas, imaginariamente ao discurso social. Ou seja, nem sempre corresponderam, sistematicamente, aos fundamentos teóricos. Faz-se um giro entre a teoria e o que é "falado" sobre ela, a ressonância dos pressupostos teóricos no discurso social é a apropriação imaginária; faz-se uma *transposição* que não pode mesmo ser ao pé-da-letra, pois comumente tais teorias são enunciadas fora do contexto no qual foram elaboradas.

A "transposição" da teoria para a "prática" requer interpretações especiais realizadas com instrumentos próprios, instrumentos de mediação. Entendemos que a revista especializada é um desses instrumentos constituídos num ponto de intersecção entre o discurso científico e o imaginário social. Vejamos, até que se institua o contrário, jornalismo não é c*iência* e o texto publicado é escrito pelo jornalista, e sempre revisto pelo editor. Assim, quando, por exemplo, um psicólogo dá uma entrevista, comenta uma teoria, apóia ou crítica um projeto, o texto final é sempre do jornalista servidor do mercado editorial.

Com isso, entendemos que as revistas especializadas veiculam, em suas reportagens e matérias, certa mistura do discurso científico com o imaginário social, pois o jornalista está, em última instância, enunciando o discurso de seu público. No caso das revistas Nova Escola e Educação, o que se enuncia é o discurso mesmo dos educadores.

O método de análise constitui-se da seguinte forma: inicialmente, selecionamos as publicações, do ano 2000 até junho de 2006, das revistas Nova Escola e Educação. Os

87. Esse fato poderá ser constatado nas respostas dos professores entrevistados e também pode ser observado na abrangência do mercado editorial das revistas "especializadas", destinadas aos professores.

artigos, matérias ou reportagens pesquisados são aqueles que se referem especificamente à adolescência, ou mesmo, à juventude, termos algumas vezes mutuamente referidos, mas, na maioria das vezes, excludentes. Dentre tais matérias estão aquelas que implicam na informação para os educadores sobre essa "fase" da vida e aquelas que tratam de práticas pedagógicas e educacionais para essa faixa etária, tanto as práticas já desenvolvidas, quanto recomendações para desenvolvimento. Em seguida, realizamos a pesquisa em cada uma das reportagens, as categorizamos por temas, inter-relacionamos os assuntos e, por último, realizamos a interpretação por eixos temáticos.

Com isso, a partir dos temas das reportagens encontramos seis grandes eixos temáticos pelos quais o assunto adolescência/juventude é referido*: projetos sociais, delinqüência, agressividade, orientação sexual (sexualidade, gravidez precoce, AIDS), drogas* (esses dois últimos quase sempre inter-relacionados), e *técnicas pedagógicas (aulas)*, a partir dos quais comentaremos a entrevista de um especialista sobre o ensino para os adolescentes e uma reportagem sobre a neurociência.[88]

88. Embora a análise de matérias e reportagens de revistas especializadas tenham sido publicadas nas revistas Nova Escola e Educação, a matéria (de capa) "revolução adolescente" foi publicada pela revista Galileu, da Editora Globo. Entendemos que tal matéria é relevante para esse estudo, porque complementa uma reportagem da revista Nova Escola e também porque aborda o assunto "adolescência" por meio das descobertas da Neurociência, atribuindo qualquer comportamento adolescente às mudanças na "estrutura do cérebro", o que marca, de alguma forma, uma diferença em relação às outras abordagens, mas que descreve as mesmas características típicas da adolescência, tal como vimos no primeiro capítulo deste trabalho. Outro fator relevante para a opção pela análise dessa matéria é a circulação da revista nos ambientes escolares.

4.1.A força do significante

"A adolescência é a idade da vontade ainda fraca – diz Duprat[89] -, dos sophismas da paixão, das crenças ardentes, das negações audaciosas, dos enthusiasmos passageiros, das repulsas promptas a se manifestarem, da amisade e do amor sem esperança, da emulação, do crime, da vaidade, da oscillação entre o trabalho regular e a preguiça, da continência e do deboche, da aprendizagem sob todas as suas fórmas, da preparação decisiva para a vida honesta ou para actividade immoral."
(Evaristo de Moraes, 1916 [1927:25]).

"Para entender as complicadas mudanças da adolescência: não é fácil lidar com adolescentes, mas o psiquiatra francês dá algumas dicas baseado em casos reais. As informações são relevantes para pais e professores. Juntos, eles podem tentar encontrar respostas para problemas comuns em jovens, como a agressividade, a impulsividade, a timidez e a inércia. Mas como diferenciar uma doença psicológica de crises consideradas normais desse período da vida? O autor identifica as complicações mais comuns e as causas das dificuldades escolares."
(Revista Nova Escola, junho/julho, 2004: 64, Livros & Cia., indicação do livro Adolescência – a crise necessária, Dr. Stéphane Clerget, ed. Rocco).

"Negligência corporal, oposição aos adultos, intolerância à frustração. Esses são alguns dos comportamentos típicos de crises da adolescência. Este livro, escrito por uma psicóloga, ajuda quem está em contato com os jovens a compreender melhor esse período."
(Revista Nova Escola, Novembro, 2002, Livros & Cia., indicação do livro Celebre a autonomia do adolescente, Valentina Pigozi, Ed. Gente).

Relação sexual, masturbação, gravidez, Aids. Temas ligados à sexualidade afloram na cabeça dos adolescentes de forma natural, modificam comportamentos e despertam muita curiosidade. (...) é fundamental que o debate esteja sempre presente para que os jovens criem condições de formar suas atitudes e opiniões."
(Revista Nova Escola, Edição Especial PCN – 5ª. a 8ª. série, 2001:33).

89. Neste texto, o autor E. de Moraes, refere-se à Duprat, H. L'Impulsion Sexuelle, 1911, p.19-20.

> *"Eu sou muito 'contrária' a essa idéia, de achar que a adolescência, o adolescente pode ser confundido em qualquer momento com aborrecente."* (Prof. C. Ensino Médio)

Escutar a palavra adolescência no discurso dos professores demanda uma percepção que está além da busca por seu sentido "estagnado", configurado numa certeza. É, antes de tudo, percebê-la em seu movimento no discurso, pois tal "palavra" não se esgota em um, e sempre remete a outro. Ou seja, é de um *significante* mesmo que se trata. Na circulação desse significante no discurso social há sempre algo que se insinua, que se interpõe no discurso e que insiste na enunciação. Portanto, exerce um efeito sobre sua significação.

Tomemos como exemplo a palavra "sexualidade". Pronunciada num âmbito geral, dificilmente seria encadeada à "palavra" adolescência. Contudo, o significante adolescência é sempre remetido ao significante sexualidade que muda de significado quando encadeado a adolescência. Em outras palavras, o movimento do significante adolescência produz significações para o significante sexualidade, como, por exemplo, descoberta, imaturidade, orientação sexual, gravidez precoce, AIDS, etc. Assim, observamos que o significante adolescência evoca, imediatamente outros significantes no discurso dos professores, tais como: fase, delinqüência, sexualidade, drogas, agressividade e crise, só para citar os mais freqüentes.

> *"Eu penso de acordo com o que tem por aí, que (a adolescência) é uma fase muito, assim, complicada na vida das pessoas."* (Prof. G. Ensino Médio)

Na teoria psicanalítica, o significante é tomado como *"o elemento signitificativo do discurso (consciente ou insconsciente) que determina atos, as palavras, e o destino do sujeito, à sua revelia e à maneira de uma nomeação simbólica"*.[90] Ou seja, o significante estabelece o lugar do sujeito.

A palavra *significante,* em Lacan, é diferente da palavra *significante* de Saussure. Embora Lacan a tenha emprestado do lingüista, não há, para a psicanálise, uma teoria estrita do signo lingüístico. Na lógica saussuriana, sem signo não há significante e tampouco significado, ambos se integram na teoria do signo, separados pela barra da significação, marcada pela superioridade do significado sobre o significante.

Lacan inverte essa lógica e o significante consiste na estrutura sincrônica do material

90. Roudinesco & Plon (1998:708)

de linguagem. Ou seja, o psicanalista coloca o significante no centro e estabelece sua supremacia sobre o significado. Saussure, de outro modo, define o significado como o conceito a que o significante corresponde. Este último entendido como *"uma representação psíquica do som, tal como nossos sentidos o percebem, ao passo que o significado é o conceito a que ele corresponde."* [91] Disso deriva a idéia do significante saussuriano como correspondente à imagem acústica. Diferentemente de Saussure, Lacan atribui a supremacia ao significante e o definiu como *"aquilo que representa um sujeito para outro significante"* [92].

Assim, a partir desse conceito, pode-se observar a circulação do significante adolescência no discurso pedagógico que, produzindo um efeito sobre sua significação, sobredetermina o discurso e as ações – que também são discursos – dos professores de adolescentes, mesmo que, imaginariamente, esse discurso esteja ancorado no campo do sentido.

> *"A adolescência é aquela fase incerta (...) é a fase em que o adolescente está buscando a própria identidade."* (Prof. C.M. Ensino Médio)

Porém um novo esclarecimento é necessário. Ao transpormos tal conceito psicanalítico para a pesquisa acadêmica, é fundamental que o compreendamos para além da "clínica psicanalítica", âmbito no qual foi historicamente produzido. [93] Ou seja, não se trata aqui de fazer um *"processo significativo de decifração"* que confronta a verdade do sujeito, tal como aquele que se espera ocorrer na situação analítica. [94] Mas, compreender o movimento do discurso através da lógica do significante e de que forma o "trajeto" percorrido pela circulação do significante *adolescência* influencia as ações pedagógicas e educacionais dos professores.

91. Kaufman (1996:472)
92. Chemama (1995:202)
93. Cf. Guirado, 1996.
94. Fink (1998:40)

4.2. Juventude e Projetos Sociais

"Há novamente uma geração que deseja superar a encruzilhada, mas a encruzilhada não está em lugar nenhum." (Walter Benjamim, 1914) [95]

Em nossa pesquisa nas revistas Nova Escola e Educação, a fim de "ouvirmos" o significante adolescência nos textos jornalísticos, um dos aspectos que chama a atenção é justamente a ausência dele em matérias e reportagens que objetivam relatar ou propor experiências de protagonismo juvenil ou de projetos sociais voltados ao público "jovem" e que pretendem, em última instância, "melhorar" a qualidade de vida da juventude.

Poder-se-ia supor que a ausência do significante adolescência em tais textos é atribuída, principalmente, à categorização etária *"oficial"* – instituída - que determina que adolescente seja o sujeito que está entre os 12 e os 18 anos (ECA) e jovem entre os 15 e 24 anos.[96] Porém isso não basta para justificar a predominância dos termos *jovens, juventude ou juvenil* nesses textos. Por exemplo, a Revista Educação (julho, 2001:16) relata que serão premiadas as instituições de Ensino *Fundamental e Médio*, do Estado de São Paulo, *que desenvolvem projetos socais com a participação dos alunos*, estimulando o trabalho voluntário entre os *jovens.* Em nenhum momento utiliza-se a palavra *adolescentes*, somente *jovens*, mesmo se tratando de um projeto direcionado aos sujeitos que estão na faixa etária dos 12 aos 18 anos (Ensino Fundamental e Médio).

A mesma situação é observada na edição de fevereiro de 2001 (p.30), elogiando a participação dos *jovens*, que aproveitam as férias escolares para a realização de trabalhos em ONGs, e afirma-se que *"jovens de 15 anos"* participam do projeto. Ou, na edição de abril de 2005 (p.42), na seção *"empreendorismo jovem"*, que relata experiências de projetos educacionais e sociais que ajudam estudantes a se integrarem às condições atuais do mercado de trabalho, o que favorece iniciativas empreendedoras.

A revista Nova Escola não segue por diferentes vias e, por exemplo, na edição de agosto de 2003, traz uma reportagem sobre os *jovens* olhares, projeto no qual alunos de Ensino Fundamental e Médio comporão um livro de fotografias por meio de concurso, ou ainda, na edição de junho de 2004 (p.18), seção Cultura, na qual é relatada a experiência de *jovens* carentes que aprendem arte para mudar de vida. Ou seja, constatamos essa opção pelas

95. W. Benjamim. Metafísica della Gioventú. (apud,Passerini, In: Levi & Schimidt, 1996:373
96. Spósito (1997)

palavras *jovem, jovens, juventude, juvenil,* em detrimento das palavras *adolescência, adolescentes*, quando o assunto em questão é ação social ou alguma tentativa de protagonismo juvenil.

> *"A gente tem um pequeno grupo de jovens adolescentes que são interessados em aspectos políticos, em compreender o mundo numa visão mais ampla e existe um grupo, já bem maior, de adolescentes que são mais dispersos dessa política e se alienam de tudo, achando que o mundo está circunscrito às baladas, às festas, que vão aos namoros, nada além desse mundinho de divertimento interessa a eles."* (Prof. M. Ensino Médio)

Um outro argumento que justificaria tal opção por *juventude* ao invés de *adolescência*, seria que tais termos são mutuamente referidos e não excludentes, como inicialmente estamos sugerindo. De certa forma, isso é correto, mas é preciso observar que na análise das matérias sobre orientação sexual ou delinqüência, por exemplo, nas referências aos mesmos "alunos" são utilizados outros termos para designá-los, ou mais precisamente, aí se tratam de *adolescentes*, como veremos posteriormente.

A questão pela opção do termo *adolescência* ou *juventude*, é, muitas vezes, indistinta e provoca inúmeras controvérsias quanto à sua utilização. Autores, como, por exemplo, Abramo (1984), já polemizaram a questão. Mateus (2002) retoma o assunto e diz que nem mesmo a noção de adolescência é homogênea entre os autores. Fato igualmente constatado no segundo capítulo deste trabalho.

Para Mateus (2002), adolescência é um conceito privilegiado pela Psicologia – foco no indivíduo - e pela Psicanálise – foco no sujeito e na singularidade -, enquanto juventude é um domínio da Sociologia e da História, pois direcionam sua leitura às expressões coletivas. *"Enquanto a crise da adolescência pode ser limitada a uma perturbação momentânea do indivíduo, a crise juvenil é uma manifestação coletiva, que problematiza a ordem social".* [97]

Contudo, o autor entende que, *"se o fenômeno individual é, desde o princípio, social, a distinção entre ambos passa a depender, sobretudo da perspectiva em que determinado fenômeno é analisado, mais do que de uma questão quantitativa de quantos indivíduos ele abarca."* [98] Ou seja, optar pelo termo *adolescência* ou *juventude* depende muito mais do referencial teórico em questão do que da diferenciação entre individual ou coletivo, ou mesmo da estreita diferenciação etária.

---

97. Abramo (1984 Apud MATEUS, 2002:83)
98. Mateus (2002:84)

Assim, a questão apresentada na predominância do uso do termo *juventude,* quando se trata de ações sociais nos meios educacionais que, comumente, tanto privilegiam a palavra *adolescência*, não pode ser resolvida unicamente por meio dos argumentos da cronologia e do individual frente ao coletivo. Há, nesse caso, uma história.

De acordo com Passerini (1996),[99] a idéia de juventude como *"o germe da nova riqueza para o futuro, força capaz de aniquilar a miséria do passado, prometendo uma regeneração tanto individual quanto coletiva"*, começa a impor-se na época romântica, e tem, na década de 60 do século XX, sua fase final. Assim, notamos aí uma das faces assumidas pelo conceito de juventude no imaginário social. Contudo, conforme assinala Abramo (1997), o tema "juventude" também é incorporado no imaginário social como um problema: *"como objeto de falha, disfunção ou anomia no processo de integração social; e, numa perspectiva mais abrangente, como tema de risco para a própria continuidade social.* "[100] Essa variação no modo como o pensamento acadêmico constrói a representação da juventude e, conseqüentemente, a forma como tal pensamento é difundido, depende, em grande medida, da análise que se faz e, especialmente, *do "retrato projetivo da sociedade"* sobre essa mesma juventude.[101]

A partir das considerações dessa autora, pode-se entender que o conceito de adolescência, fundamentado pela Psicologia da adolescência, é "recortado" a partir da representação do jovem como "problema social", e não em sua face de "força de regeneração social", ocasionando a compreensão da "adolescência" como perturbação individual, que provoca o coletivo. Ou seja, quanto à conceitualização da adolescência, o imaginário social incorpora apenas uma das faces da mesma moeda.

Assim, não deveria surpreender o fato de que, nessas reportagens, o uso da *palavra adolescência* seja escasso ou inexistente, privilegiando-se as palavras *juventude* ou *jovens*. Parece-nos, pois, que o significante adolescência circula no discurso social de outro modo, provocando, por assim dizer, mais uma espécie de "lamentação sistemática", do que um possível "ajuste" desses sujeitos - por vias pedagógico-solidárias- à demanda de renovação social. Porém, entendemos que tal *privilégio* não coloca os sujeitos *jovens* em melhor posição, mesmo que, aparentemente, isso se mostre como uma "confiança" na capacidade de

99. In: Levi & Schmitt (1996:349).
100. Abramo (1997:29).
101. Abramo (1997) entende que a sociologia funcionalista contribui para essa noção de juventude/problema ao analisá-la como um momento dramático de socialização, e isso influenciou a sociologia da juventude de modo geral.

transformação social que tais jovens poderiam proporcionar. Essa juventude, capaz de renovar as forças da sociedade, não é mais do que "depositária" das angústias dessa mesma sociedade.

Em outras palavras, tais ações sociais, realizadas *para* os jovens e *pelos* jovens, é uma das expressões que o sintoma da modernidade assume quanto à questão das novas gerações. Mateus (2002)[102] afirma que, *"na medida em que a geração juvenil se apresente como aquela que irá substituir a geração anterior, passa a ser receptáculo de expectativas das gerações precedentes"*, e essa nova geração condensa *"as angústias, os medos, assim como as esperanças em relação às tendências sociais percebidas no presente e nos rumos que essas tendências imprimem para configuração social."*[103] Assim, essa juventude, que aparece freqüentemente associada às ações sociais, é, entre outras coisas, uma projeção do fracasso das instituições – especialmente a econômica – presente na sociedade.

Nesse sentido, de acordo com Jerusalinsky (1999) [104], do ponto de vista universal, o discurso demanda, atualmente, pelo menos duas posições: uma é o fracasso da nação que, no Brasil, trata-se da nação econômica e jurídica, e outra posição é a supremacia do objeto. Isso leva-nos a pensar que o fracasso da nação, expresso no discurso sintomático das "ações sociais", encontra no jovem – evidentemente no jovem pobre – uma via privilegiada de passagem, pois arrebanha entre eles – os representantes da nova geração – os agentes de uma mudança social, necessária e urgente, devido à impossibilidade de a sociedade ver-se nesse espelho cruel, que é, nada mais, nada menos, a vergonhosa desigualdade econômica, difícil de sustentar sem o apoio do discurso das "ações sociais". Os jovens das classes populares passam, então, a ser o "público-alvo" dos projetos sociais, como, por exemplo, *"os jardins da vida"* que *"melhora a auto – estima dos jovens de baixa renda ao ensinar jardinagem e paisagismo"* (Revista Educação, março, 2003:34). Ou seja, "frágeis" depositários de expectativas que a *"sociedade não soube realizar"*, [105] nas gerações que os precederam, e depositários de algo difícil de ver e continuar sustentando: a desigualdade social. Mas não é só. Tais ações sociais também revelam um outro ponto fundamental do discurso social quando dirigido ao fracasso da nação: a descrença nas grandes mudanças, pois as instituições socializadoras já não podem mais realizá-las. Anne Müxell (1997)[106], em pesquisa realizada

---

102. Nesse sentido, entendemos que, salvo exceções, a tentativa de estabelecer um protagonismo juvenil por meio de ações sociais é algo a ser questionado, pois comumente tais ações são efetivamente de cunho normativo.
103. Abramo (1997:32)
104. In: Adolescência e Modernidade (1999)
105. Passerini, In: Levi & Schmitt (1996:354)
106. Anne Müxell. Centre d´Étude de la Vie Politique Française. Publicado em: PERRINEAU, P. (org) em 1994 e traduzido por Inês Bueno, Revista Brasileira de Educação, jovens dos anos 90, 1997, n.6.

com jovens franceses, aponta a falta de credibilidade desses jovens nas instituições e, principalmente, quanto às grandes mudanças, o que favorece, de acordo com a autora, a criação de expectativas em mudanças mais restritas, que imaginam se generalizarem através da multiplicação das pequenas ações. Ainda que a pesquisa de Müxell (1997) tenha sido realizada na França, suas conclusões, comparativamente, podem ser adequadas ao cenário brasileiro. Não temos dados objetivos para afirmar que os jovens brasileiros depositam expectativas de mudanças por meio das pequenas ações sociais, mas podemos concluir que sim, devido, especialmente, à sua participação nesses projetos realizados em todo o país, conforme apontam as revistas Nova Escola e Educação.

Enfim, e os adolescentes? Por acaso também não são percebidos imaginariamente como agentes de mudança social? Não são os mesmos sujeitos, jovens ou adolescentes? A mudança de palavra para designá-los os exclui da mudança social? Sim, o sujeito é o mesmo, mas o giro no discurso pedagógico – e social - de *jovem* para *adolescente*, parece provocar outras considerações a respeito desse mesmo sujeito. A adolescência não parece ser – discursivamente -uma *"força capaz de aniquilar a miséria do passado"*, tal qual a juventude, como bem disse Passerini (1996). Mas um significante expresso no discurso, em grande medida, a partir da outra posição discursiva apontada por Jerusalinsky (1999), com base nas idéias de Charles Melman: *"a supremacia do objeto"*,[107] como veremos, por exemplo, no elo adolescência-drogas.

107. Charles Melman não restringe suas argumentações sobre a "supremacia do objeto" à adolescência, mas à sociedade industrial em geral, que de acordo com o autor, ofereceria uma alternativa para todos os "males da humanidade", sendo essa alternativa representada, em última instância, pela "droga". (Cf. Melman, in: Adolescência e modernidade, 1999, p.11-13)

4.3.Delinqüência

> *"Olha, eu procuro mudar o máximo que eu posso, principalmente com relação à mudança de público. Eu já trabalhei com jovens infratores, ou melhor, trabalho com adolescentes infratores, e percebo que se você não mudar, você não consegue dar aulas, você só tem que procurar os interesses deles, e sem essa mudança, isso não ocorre, então eu procuro mudar sempre [...]". (Professora L. Ensino Médio).*

Num texto denominado Psicologia, Psicanálise e Educação: três discursos diferentes? Almeida (1993), ao comparar os discursos dessas diferentes áreas, chama a atenção para o elo entre elas: o sujeito humano. Segundo a autora, o que permite a diferenciação é o modo como esse sujeito humano aparece: "fragmentado, cindido, objetivado, subjetivado, etc.", conforme o recorte feito pela área em questão.

Essa proposição dos autores parece-nos fundamental para compor nosso argumento. Em tempo: o delinqüente é, na maioria das vezes, o mesmo jovem empreendedor dos "projetos sociais". Ou seja, trata-se, algumas vezes, da mesma pessoa, porém há grande giro no discurso, quando se fala de empreendorismo ou delinqüência. Usando as palavras de Almeida (1993), *"depende do recorte que se faz"*.

Nas palavras da professora L., podemos, claramente, observar a utilização de um mecanismo que os representantes da "Análise do Discurso" chamariam de "auto-correção": "já trabalhei com *jovens* infratores, ou melhor, trabalho com *adolescentes* infratores [...]", parece difícil, para a professora, dissociar a adolescência da delinqüência, especialmente quando se refere aos *alunos* infratores. Porém reconhecemos que, isoladamente, o discurso da professora não diz muito sobre essa questão. Como vimos, anteriormente, um dos "recortes" feitos pela Psicologia nascente da cena social, no final do século XIX, é a imagem do jovem delinqüente – o *apache* – construído, em grande parte, pela imprensa, e que se tornou, na época, o emblema dos atos delinqüenciais de toda ordem, desconsiderando-se, na criação desse mito, os problemas sociais que possibilitavam a esses jovens vagar pelas ruas de Paris.[108]

Segundo Abramo (1997), no Brasil, durante os anos 50, século XX, *"o problema social da juventude"* era a *"predisposição para a transgressão e a delinqüência"*, e isso fez com que a juventude aparecesse enquanto categoria social *"potencialmente delinqüente, por sua própria condição etária"*.[109] A autora conclui que tais interpretações

108. Cf. segundo capítulo deste trabalho.
109. Abramo (1997:30)

baseadas na idéia de uma *"fase inerentemente difícil"*, levam a localizar o problema na adolescência, por conta do recorte etário, logo, enfatizando-se comportamentos típicos da idade. A autora, após esclarecer como a juventude foi concebida em cada década do século XX (pós – guerra), conclui que, nos 90, há, de certa forma, uma retomada dos *"elementos característicos dos anos 50"*. Ou seja, concentra-se novamente a atenção nos problemas de comportamentos que levam a *"situações de desvios no processo de integração social dos adolescentes"* e, nesse sentido, eles aparecem *"como vítimas e promotores de uma dissolução social"*. [110]

Assim, é *lugar comum* a relação da adolescência com a delinqüência, fato atribuído à predisposição dos sujeitos dessa faixa etária. Ou seja, aí também tem uma história. Não é uma observação aleatória de uma professora que tenta, a todo custo, alterar sua prática em nome da educação dos "adolescentes infratores".

A revista Educação, em maio de 2004 (p.55), aborda a questão dos "menores infratores", a partir da análise das práticas educativas da Febem. O título da matéria é muito sugestivo: *"A educação como castigo"*, e vale a pena analisar tal reportagem. Trata-se de uma denúncia do ensino na Febem, e de suas ações *pouco educativas*, bem como do relato de experiências bem sucedidas nessa área. É uma matéria com chamada na capa, com o título "A escola do ódio": *"torturas, assassinatos, rebeliões, humilhação, medo; construídas para integrar sistema educacional, unidades para internação de menores infratores educam para o crime."* Dez páginas da revista foram dedicadas ao assunto, que é bem complexo e exige muita discussão.

Porém o que nos cabe, neste momento, é perceber a circulação do significante *adolescência* quando relacionado à delinqüência. Nas páginas dessa reportagem foram escritas nada menos do que 43 vezes as palavras adolescência, adolescentes, adolescente. Descontando as três vezes referidas ao ECA, ainda assim, chega-se a uma quantidade impressionante para uma reportagem que não se refere à adolescência, mas à delinqüência. É verdade que termos como "menores" e "jovens" também foram usados, mas em quantidade bem menor, e o tipo de informação produzida por seu uso – principalmente "jovens" –tem um sentido mais "leve". Vejamos: "O Brasil tinha, em janeiro, quase 40 mil *adolescentes* cumprindo medidas sócio- educativas – 0,2% do total de 25 milhões de *jovens* brasileiros estão entre 12 e 18 anos".

Ou seja, há 40 mil adolescentes infratores e 25 milhões de jovens, entre 12 e 18 anos.

110. Abramo (1997:32)

De acordo com o ECA, esses jovens entre 12 e 18 anos não seriam adolescentes também? Em nosso entendimento, essa é uma frase que ilustra exemplarmente a força de um significante. Evidentemente, não parece tratar-se de uma frase elaborada com fins a qualificar o adolescente como um infrator. Não acreditamos que haja intenção *consciente* dos jornalistas na elaboração do texto atribuindo à adolescência e à delinqüência o mesmo valor trata-se, antes de tudo, da movimentação do significante, de seu trajeto, ao que ele remete. Tampouco afirmamos que essa seja a intenção da professora L. Parece-nos que, nesse discurso, se expressa uma urgência em "lamentar-se" da adolescência, categorizando-a como a instância exemplar de "passagem" para a delinqüência.

Esse movimento se confirma na mesma revista, edição de maio, 2005 (p.64), quando o assunto é: *"políticas públicas e a Febem"*. Nessa matéria, os professores protestam contra as condições de trabalho a que estão submetidos. As palavras adolescência/adolescente aparecem três vezes mais do que a palavra "jovens", que está sempre relacionada ao sucesso de determinada fundação de atendimento sócio – educativo, (F.A.S.E.). É também digno de nota o fato de os professores referirem-se aos seus *alunos* como *"internos"*, pois raramente aparece a palavra "aluno".

A revista Nova Escola também aborda a questão da delinqüência em duas reportagens da mesma edição (Março, 2004, p.28 e 32). Numa delas, o que está em questão é a "maioridade penal": *"a sociedade discute se os menores infratores devem ser punidos como adultos"*. Nessa matéria os termos *adolescentes* e *jovens* são igualmente citados, com exceção dos dois livros indicados na bibliografia para quem quiser entender mais sobre o assunto: *Adolescente e ato infracional: medida sócio – educativa é pena?* e também, *Adolescente em conflito com a lei.* A outra matéria aborda o assunto sobre furto na escola e afirma que conversar é a melhor solução. Nessa matéria, em momento algum aparece a palavra *jovem*, e sim, as palavras *adolescentes* e *crianças*.

O mesmo observa-se na edição de maio, 2002 (p.16), na revista Nova Escola, na reportagem *"Portas abertas para a paz"*, na qual afirma-se que acolher e educar são os melhores caminhos para evitar brigas, ameaças, depredações. É quase redundante observar que a palavra usada para designar esses alunos é *adolescentes*.

Por fim, ainda resta-nos observar que em relação ao discurso social sobre a delinqüência, nessa faixa etária, não temos dados que comprovem que tais palavras se associam tão fortemente como observamos no discurso pedagógico; contudo, é possível concluirmos que, socialmente, tenta-se entender esse fenômeno – delinqüência "juvenil" – por meio de duas fundamentações. Por um lado, olhando para sua "base social", e por outro, para

a “base psicológica”. A “base social”, como bem podemos afirmar, está relacionada aos projetos assistenciais e liberações de verbas públicas ou do terceiro setor para programas preventivos, e a “base psicológica” relaciona-se com a compreensão das características dessa “fase”. E, nesse sentido, o conhecimento sobre a Psicologia da adolescência tem muita força e influência, tanto nas medidas preventivas quanto na exacerbação e generalização de certos “comportamentos” delinqüenciais “típicos” dos adolescentes.

Em todo caso, a naturalidade com que o tema da delinqüência adolescente é inserido nos discurso pedagógico e social é digna de nota, especialmente num país que está repleto de atos delinquenciais de toda ordem, em todas as camadas sociais e em todas as “faixas etárias” [111] Como muito bem colocou Steiberg (2002), em sua pesquisa intitulada *“Delinqüência, um lapso social?”*, *“a delinqüência não se inscreve ao sujeito como uma estrutura independente da ordem social na qual ele está inserido.”* Portanto, não parece algo típico do comportamento adolescente. Nas palavras de Jerusalinsky (1999:83): *“a delinqüência mostra o fracasso da nação precisamente porque ali é que se legitima o salve-se quem puder. Delinqüência que se legitima evidentemente não na delinqüência pobre, mas na corrupção generalizada. É assim que o adolescente é convocado a responder.”*

Com isso, finalmente observamos que o discurso pedagógico, de alguma forma, “se alimenta” com esse tipo de discussão sobre a “propensão” do adolescente à delinqüência. O termo “se alimenta” não está sendo usado aleatoriamente, mas para provocar a reflexão sobre essa repetição, que possibilita mesmo a sobrevivência do significante.

---

111. Poder-se-ia argumentar que a palavra delinqüência associa-se à adolescência por sua etimologia. Contudo, no Dicionário Houaiss, delinqüência é: *ato ou efeito de delinqüir (práticas , falta criminosa ou delituosa); desobediência às leis, regulamentos ou padrões morais, delito, infração*. Mas de outro modo, segundo Passerini, (In: Levi & Schmitt,1996:353), a pesquisa realizada por KETT, J.F. (*Rites of passage. Adolescence in América – 1790 to the present* – N. York, 1977) observa que a *“mentalidade que criou o delinqüente como tipo se parece com aquela que criou o tipo adolescente: primeiro, certos traços físicos e/ou mentais são definidos como próprios do tipo e, em seguida, a definição é usada para explicar o comportamentos dos jovens.”*

4.4. Agressividade

> *"Se instituições, poder público e escola não conseguem lidar com o problema da agressividade, esse padrão de comportamento pode crescer e se transformar em violência juvenil. 'Após a adolescência, a situação fica praticamente irreversível', destaca M.S.C., citando casos extremos de quadrilhas de delinqüentes e gangues."*
> *(Revista Educação, Junho, 2000, p.42, matéria: indisciplina, entrevistada: psicóloga M.S.C.)*

> *"A indisciplina é geral. Os adolescentes são agressivos, estão ficando cada vez mais agressivos, eles não têm respeito. Não sei se alguém está falando isso para você, mas eu acho que a indisciplina tá, tá enorme, geral. Muita briga, eles brigam muito."*
> *(Professora R. Ensino Fundamental e Médio)*

Observamos inicialmente que o tema "agressividade" está, no imaginário pedagógico, em maior ou menor medida, relacionado ao tema "indisciplina". Isso pode ser observado tanto nas palavras da professora R., quanto nas reportagens das revistas Nova Escola e Educação.

Contudo, como bem assinalaram Groppa (1996) e Lajonquière (1999), o tema "indisciplina" é geralmente tratado de modo indistinto. Atribuem-se a ele quase todos os "problemas" escolares, desde a referida agressividade, quanto a agitação nas aulas, problemas de aprendizagem, discussões e brigas entre os alunos e destes com os professores, atrasos, agitação nos intervalos das aulas, até depredações dos equipamentos escolares e atos violentos (portar armas, ameaçar professores, depredar automóveis de professores e funcionários etc.).[112] Portanto, trata-se de um tema que abre um amplo leque de possibilidades de análise, não restrita à adolescência, mas ao contexto escolar em geral, e que, fora dele, pode assumir, discursivamente, outras formas, como, por exemplo, violência ou delinqüência.

Observamos que a professora R., ao referir-se aos adolescentes, diz: a indisciplina é *geral*, mas logo se refere à adolescência como *agressiva*, *"eles brigam muito"*. As palavras da professora expressam claramente o que circula no discurso pedagógico: indisciplina-geral, adolescentes-agressivos. Parece mesmo difícil definir essa tal *indisciplina geral*, mas em relação à adolescência ela tem, pelo menos, uma característica: a *agressividade*.

---

112. Nesse sentido, também está inserido nesse tema (agressividade) o *Bullying*, termo em inglês sem tradução para nosso idioma e que significa um tipo de agressão psicológica, caracterizada por apelidos maldosos e atitudes de perseguição e que teria uma incidência mais acentuada entre os adolescentes. Revista Educação, outubro, 2005:54-56.

Um dos pontos que chamam a atenção é aquele demarcado por meio da inferência da psicóloga M.S.C , sobre o tema na revista Educação (junho, 2000:42): o caráter irreversível assumido pela "agressividade", quando manifestada por adolescentes. Poder-se-ia entender essa noção de "irreversibilidade" da agressividade adolescente como incorporação imaginária das inúmeras teses psicológicas que, como vimos, atribui a esse período o ponto final da formação da personalidade. Ou, talvez, entendê-la por meio da difusão dos incontáveis estudos sociológicos que, como bem assinalou Abramo (1997), tomaram a juventude/adolescência como um momento especialmente propicio à transgressão.

Porém admitimos que a pressuposição demarcada na revista e atribuída à psicóloga M.S.C. apresenta, além desses, um outro viés, tão ou mais significativo no discurso pedagógico: os ideais (psico) pedagógicos que supostamente dariam conta de todo tipo de "desvio" por meio da adaptação necessária ao "desenvolvimento" do aluno, parecem não satisfazer o imaginário pedagógico, quando se trata da agressividade adolescente. É necessário falar ainda mais sobre a adolescência. Entendê-la, esmiuçá-la, buscar um ideal racional – técnica pedagógica – que possibilite, enfim, algum sentido para ela. Porém, enquanto esse ideal se revelar impotente- e sempre se revelará – fala-se, e muito, sobre as características dos adolescentes e sobre o método mais eficaz para torná-los dóceis.

Na reportagem da revista Nova Escola (janeiro/fevereiro, 2000), diz-se: "é preciso negociar". A matéria *"a indisciplina como aliada"* trata o *problema* por meio de uma perspectiva positiva e conclui-se que o professor pode reverter a situação, se souber utilizar as "técnicas adequadas". Evidentemente, além da atuação (in) adequada dos professores, são apontados outros fatores como responsáveis pela agressividade/indisciplina, como, por exemplo, a família, entendida como produtora de indisciplinados na medida de sua (des) estrutura:

> *"Agressividade, tirania, birra e demais comportamentos correlatos surgem, na maioria das vezes, dos maus exemplos dentro de casa [...] os pais de hoje foram crianças e jovens reprimidos, agora não desejam ser tachados de opressores, mas não sabem dosar liberdade e responsabilidade para seus filhos [...] famílias mais estruturadas também não ficam imunes ao processo da agressividade [...] numa família, a mãe deve dar colo, proteção, gestos típicos da condição feminina; enquanto o pai deve ter pulso mais firme, mais masculino."* (Revista Educação, junho, 2000:42,43).
> *"Não há dúvidas de que boa parte do problema passa mesmo pela família, ausente e desestruturada."* (Revista Nova Escola, janeiro/fevereiro, 2000).

Nessas reportagens, a adolescência é tratada como a fase magna para as negociações acerca da (in) disciplina e agressividade. A matéria *"Disciplina, tá combinado!"* da revista Nova Escola (junho/julho, 2005:45-49), propaga o fim da agressividade/indisciplina por meio da negociação de objetivos (do ensino) e de regras, pois, assim, os estudantes *"vão aos poucos aprendendo a ter disciplina"*. O mesmo enfoque é dado nessa revista na edição de janeiro/fevereiro, 2000, quando se afirma que a negociação precisa ser uma iniciativa do professor, a partir do reconhecimento (da "tomada de consciência") da *"inquietação é inerente à idade"* e de que a *"adolescência, em especial, é a fase de descobrir e testar limites*".

Afirma-se que *"os adolescentes têm de comunicar que algo não vai bem"*, e *"por trás de uma guerra de papel podem estar problemas psíquicos ou familiares"*. Trata-se em suma de um *"aviso de que o estudante não está integrado ao processo de ensino- aprendizagem"*. Portanto, nada mais lógico do que conhecer a (des) estrutura de sua família, encaminhá-lo ao profissional "psi", ou mudar a técnica da aula, pois, em última *instância, "se os estudantes agridem colegas e professores, o ensino precisa mudar"*. (Revista Nova Escola, junho, 2005). Assim, não se trata de uma agressividade gratuita que poderia advir tão somente da *adolescência*, mas, também, de um indicativo de que algo não vai bem com esse adolescente já "propenso à agressividade".

Em relação à mudança de ensino sugerida nessa reportagem e nas outras já citadas, que possibilitaria mais *"disciplina"*, portanto menos agressividade entre os alunos, é, em maior ou menor medida, um conjunto de técnicas específicas que abrangem desde "*cursos experimentais fora do horário escolar*" (Nova Escola, junho, 2005), *"transformar o pátio (no intervalo) num verdadeiro ambiente educativo"* (Nova Escola, janeiro/fevereiro, 2000), até a adoção da *"transversalidade proposta pelos PCNs, como uma forma de mudar o perfil das aulas e atrair a atenção dos alunos"* (Educação, junho, 2000).

Porém, como bem assinalou Gutierra (2002), é preciso, antes de tudo, observar que a possibilidade da educação do adolescente está situada *"muito além das semelhanças ou diferenças entre os métodos e técnicas pedagógicas."* Essa possibilidade não se situa nos combinados provisórios, nas inovações metodológicas, mas *"numa especial posição subjetiva do mestre (...) que revela-se no discurso, em suas entrelinhas, nas repetições significantes, nos sentidos advindos do desdobramento discursivo, nas enunciações que se desprendem dos enunciados."*[113]

113. Gutierra (2002:38)

Ou seja, é uma posição assumida por aquele que sabe lidar com os "testes" de limites dos adolescentes, a partir da *certeza* do *valor simbólico* de seu papel de professor e não a partir da mera compreensão de que a adolescência é a fase de testar limites. A certeza é outra. Saber que os adolescentes são inquietos e testam limites ou especialmente propensos à agressividade (ou talvez entende-se por agressividade esse mesmo "teste" dos limites), faz pouca ou nenhuma diferença no sentido de sustentar o papel do professor.

Por outro lado, o professor que se oferece *"enquanto lugar para o qual o adolescente possa remeter seu discurso"*, sustenta seu lugar de mestre e de *"representante da lei simbólica"*, e pode *"inserir o aluno na aprendizagem e não submetê-los à própria satisfação narcísica."* [114]

Há, nesse caso, uma grande diferença, pois tal professor que possibilita a educação do adolescente não está tomado pela certeza (sobre as causas da indisciplina e da agressividade, sobre a família do aluno, sobre seu jeito de testar os limites, sobre sua fase do desenvolvimento, etc.) e sim, pela autoridade, que difere essencialmente do autoritarismo estabelecido na certeza sobre as condições psicológicas de seus alunos.

Nesse sentido, é importante citarmos também os estudos de Lajonquière (1999), sinalizando para as diferenças, no imaginário pedagógico, entre a lei e as regras, estas últimas normalmente formuladas no intuito de sustentar a ilusão narcisista decorrente da crença de que é possível "fabricar" um indivíduo ideal (afetiva e cognitivamente), a partir do ajuste natural das técnicas.

De acordo com esse autor, a regra difere da lei no sentido de que a lei *"é uma expressão da vontade geral de renunciar a alguma coisa – aquilo mesmo que a lei proíbe – e a regra – ao contrário – é o princípio constitutivo dos hábitos morais"*. Ou seja, a lei proíbe, mas abre novas possibilidades, enquanto a regra *"prescreve categoricamente a prática de atos concretos."*[115]

Assim, entendemos com Gutierra (2002) que a possibilidade da educação dos adolescentes (e não só deles) está com o mestre que sustenta a lei e não com aquele professor que formula as regras e tenta (desesperada e lamentosamente) fazer com que sejam cumpridas, ajustando-as conforme a ilusão *"(psico) naturalista"* (Lajonquière, 1999) do momento.

> *"É difícil, sabe por quê? É como eu <u>sempre comento com colegas</u>, eu fui uma adolescente tão tranqüila, tão calma, eu era até boba, e eles são muito diferentes (...) então eu tenho dificuldades para*

114. Gutierra (2002:43)
115. Lajonquière (1999:76)

> *entender determinados comportamentos desses adolescentes. É lógico que eu percebo que tudo mudou, mas eu acho que já caiu no exagero tantas mudanças, viu? Então eu acho que eles são... eu acho que o adolescente hoje não tem equilíbrio, ele não tem é... estrutura nenhuma"*. (Professora N. Ensino Fundamental e Médio).

O caráter "irreversível" da agressividade do adolescente expresso nesse discurso não está, portanto, na "adolescência", mesmo que apreendida imaginariamente como a fase definitiva para a qual não há mais possibilidade para seguir as "normas". Está, por assim dizer, na irreversibilidade desse discurso sobre a adolescência. Encontra-se aí uma repetição. Esse "falar" constante, essa lamentação sistemática sobre as dificuldades de comportamento dos adolescentes, revela-se, por si mesmo, irreversível; parece não haver solução para a questão, a não ser "falar" sobre a adolescência.

4.5. Drogas

> *"Eu quero que eles sejam pessoas, sejam é... seguros, que encontrem a sua individualidade de uma maneira mais tranqüila, que não se deixem levar por questões que eu acho moralmente condenáveis (...) então eu procuro interferir nesse aspecto, de fazer com que eles tenham uma passagem da adolescência para a vida adulta mais saudável, mais tranqüila, que tenham segurança para poder fazer as escolhas deles, que sejam adultos legais, que não sejam preconceituosos, inseguros ou violentos, entendeu?"*
> *Professora C. (Ensino Médio).*

Nas revistas Nova Escola e Educação há diversas reportagens, matérias e indicação de livros para tratar-se do assunto drogas na escola, comumente relacionando-o à prevenção. Em todas essas matérias aparecem, prioritariamente, as palavras *adolescência* e *adolescentes*, mas também *jovens* e *crianças*. Há, nessas matérias um tom alarmista e trata-se o tema no domínio da "saúde pública", com inferências dos mais diversos especialistas, principalmente médicos e psicólogos.

A revista Nova Escola, edição de abril, 2001, ao abordar a questão do "baixo rendimento" na escola, relaciona o fato ao uso das drogas e convoca o professor a atuar na prevenção e no diagnóstico do "problema". Diz-se que, para ajudar o aluno, um dos caminhos possíveis é a formação do professor, por meio da participação em cursos e de dedicação às leituras específicas sobre o tema, e ainda que ouça seus alunos, acolha a *"criança"*.

As leituras "específicas" podem ser feitas em livros indicados pela própria revista em outras edições, como por exemplo:

> *"O consumo de drogas, um assunto urgente: quais as drogas mais utilizadas pelos jovens? Que efeitos causam no desenvolvimento dos adolescentes? Depressão, ansiedade e distúrbios de conduta são sinais de envolvimento com psicotrópicos? Poucas pessoas sabem as respostas dessas perguntas, mas muitas têm as mesmas dúvidas. Por isso, 18 especialistas, entre eles médicos, psicólogos, psiquiatras e advogados, analisam sob diferentes pontos de vista, os danos sociais e individuais que o consumo de tóxicos pode causar. Adolescência e drogas. Ilana Pinsky e Marco Antonio Bessa (orgs). Ed. Contexto."* (Revista Nova Escola, novembro, 2004, grifo nosso)
>
> *"Conheça e entenda a ameaça das drogas: buzina da alegria, chá de fita, excstasy, special k. O campo das drogas é bastante fértil e nele sempre brotam novidades. Você não pode desconhecer o perigo que cada uma representa. Este livro parte de depoimentos de usuários para informar a composição química de substâncias entorpecentes, seus efeitos e estatísticas ligadas ao consumo. Que droga é essa? Alain MacFaraine. Editora 34"* (Revista Nova Escola, agosto, 2003, grifo nosso).

Quanto à outra recomendação, ou seja, abordar o assunto "drogas" de um modo "afetivo" para resolver a questão, ele é continuamente requerido e expressa-se em afirmações do tipo: se *"o aluno gosta do professor, se sente seguro, tem mais chance de largar a droga"*. Caso o professor encontre dificuldades para lidar com essa situação, sugere-se (novamente) sua participação em cursos para se *"sentirem mais capacitados"*. De acordo com o conteúdo da reportagem, o melhor caminho para "combater" o uso de drogas é por meio de uma *conversa franca*. Relata-se o caso de uma escola na qual os alunos *"deitam-se em almofadas para conversar sobre o tema"*, nesses momentos *"não há palavra proibida"*. Nessa escola, a prevenção começa na Educação Infantil, por meio do ensino de uma "vida saudável", por meio da alimentação adequada, e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, ensina-se sobre o aparelho digestivo, objetivando apontar os "malefícios" do cigarro, portanto, objetivando prevenir o tabagismo.

A mesma reportagem alerta para o fato de que somente dizer "não às drogas" é insuficiente. É preciso promover a "qualidade de vida", envolvendo todas as disciplinas (componentes curriculares). Porém, para os alunos de 5ª. a 8ª. séries, não são os professores que tratam do assunto e sim alunos do Ensino Médio, pois, dessa forma, (de aluno para aluno, ou seja, de adolescente para adolescente) as campanhas de prevenção se tornam mais eficientes. Em suma, a escola toda se envolve na campanha, pois o tema está no "dia –a – dia" da escola e "virou rotina". Porém não uma "rotina" qualquer. Há dinâmicas próprias para abordar o assunto, como, por exemplo, a *"dinâmica da bala: música calma ao fundo, os alunos fecham os olhos..."* enfim, é preciso criar um clima para que essa *rotina* se estabeleça.

Na revista Educação, edição novembro, 2003, a droga em questão é o álcool, e a matéria aborda as conseqüências do alcoolismo e o modo de preveni-lo. Diz-se: é a "droga" mais consumida entre os jovens e faz parte do "batismo" do adolescente, destaque especial para a cerveja, que parece ser uma bebida bastante acessível. O problema maior, de acordo com a reportagem, está no fato de que o contato com o álcool acontece cada vez mais cedo; há relato de uma pesquisa na qual se constata seu uso por crianças antes dos sete anos, e compara-se com a década passada, na qual a idade média para o primeiro contato era aos quatorze anos.

Trata-se o alcoolismo como uma doença – de acordo com a normas médicas- e entende-se o consumo de bebidas alcoólicas como um intermediário, uma passagem para o consumo de outras drogas, mais "pesadas". Os especialistas dizem que o alcoolismo é genético ou aprendido no meio social, e atribuem essa aprendizagem à presença de "adega ou bar em casa". Diz-se que se o consumidor do álcool for adolescente, o problema é maior, pois

"quanto mais jovem, mais rápido é o processo para ficar predisposto ao alcoolismo." Os professores são convocados a diagnosticar o problema na sala de aula. Há inúmeros exemplos de campanhas de prevenção, com palestras para as quais os pais são convidados, formação de alunos multiplicadores para atuarem na prevenção, e atividades de análise da influência da mídia no consumo do álcool, especialmente nas propagandas de cerveja.[116]

Uma outra questão levantada é a de que o álcool é a primeira droga que o jovem experimenta. Mas isso não basta para que o assunto seja abordado nas escolas. *"É um tabu, as escolas preferem não falar disso."* Contudo, afirma-se que seriam necessárias campanhas de prevenção nesse sentido, pois, quanto mais retardar o primeiro contato com o álcool, menor o risco do alcoolismo. Porém isso não parece fácil, pois uma médica entrevistada conclui: *"o jovem costuma usar álcool para mostrar que não é mais criança"*. Sugere-se, assim, que a escola exerça vigilância nos bares das redondezas e que (novamente) observem-se campanhas publicitárias de cervejas. A mesma revista, na edição de agosto, 2005, divulga uma cartilha (traduzida e adaptada de uma original canadense) sobre a prevenção do alcoolismo e diz que o álcool está ao alcance dos adolescentes, portanto isso exige prevenção.

Na edição de fevereiro, 2002, a revista relata uma polêmica em torno da melhor maneira de tratar alunos usuários de drogas, especialmente se eles forem "pegos" com a droga na escola (consumindo ou portando). Debate-se em torno da prevenção e da expulsão do aluno da escola. Diversos especialistas são convocados e, na reportagem, indica-se um livro lançado recentemente que trata do assunto da prevenção. Afirma-se: *"todas as escolas ouvidas pela reportagem reconhecem a presença das drogas no 'universo escolar' e isso não pode ser ignorado."* Trata-se o usuário de drogas como *vítima ou doente* e não como *infrator*, o que motiva diversas considerações em torno do melhor modo de conduzir a polêmica da expulsão escolar.

Nessa reportagem afirma-se que a expulsão não é o melhor caminho quando o aluno é flagrado consumindo ou portando drogas, pois *"é necessário reconhecer a fragilidade do outro."*. Fato rebatido pelo representante de uma das escolas pesquisadas: *"se pegamos, expulsamos sumariamente e levamos o aluno à delegacia, pois porte de drogas é crime"*.

Esse argumento parece não ser visto com bons olhos na reportagem, pois ressalta-se que outros colégios preferem uma *"postura alternativa"*, como, por exemplo, *"pegar alunos*

---

116. Essas campanhas realizadas nas escolas são muito ilustrativas sobre a questão da psicologização do cotidiano escolar, pois mostram como a "técnica" da Psicologia incorpora-se a esse ambiente: especialistas, mediadores, multiplicadores, discussões por meio de dinâmicas de grupo, etc., são, reconhecidamente, instrumentos da Psicologia levada à prática institucional.

portando maconha e não avisar aos pais, deixar com que os alunos se responsabilizem por seus atos e eles mesmos comuniquem aos pais"; "entender que os alunos são mais vítimas do que culpados", ou "suspender o aluno e dar-lhe trabalhos". A maioria dos especialistas, principalmente o autor do livro divulgado na reportagem, reconhece que *"expulsar não resolve o problema, só agrava. É preciso que a escola trabalhe com o aluno."* São citados diversos projetos para ajudar a resolver o problema da prevenção ou uso de drogas, especialmente aqueles que:

> *"fortalecem a auto-estima"*, o *"desenvolvimento de valores, atitudes e comportamentos adequados a uma vida individual e coletiva saudável" "A prevenção serve para fazer o aluno aumentar o respeito por si e pelos outros, ampliar a autonomia pessoal e institucional, se preparar para a democracia e a cidadania, aumentar a tolerância à adversidade e estabelecer relações solidárias."* (Projeto: Prevenção também se ensina – Governo do Estado de São Paulo).[117]

Ou, nas palavras da professora C., citadas anteriormente neste trabalho: *"que sejam adultos legais, que não sejam preconceituosos, inseguros ou violentos, entendeu?"*

E, finalmente, na Revista Nova Escola, edição junho/julho, 2000, sugere-se uma atividade com dinâmicas de grupo, objetivando a prevenção ao uso de drogas, justificando-se tal *"aula"* pelo fato de que *"a pressão para o consumo é comum entre os adolescentes"* e que a *"ignorância é o maior aliado dos traficantes e dos viciados"*, pode-se fazer campanhas de prevenção (um *"alerta")* com os menores, mas *"com os adolescentes a conversa é mais rica"*, e sugerem-se dinâmicas de grupo e atividades com perguntas do tipo: *"o que leva (alguém) a consumir drogas?"*.

Esse, certamente, é um assunto com lugar de destaque garantido no imaginário pedagógico expresso nas revistas especializadas, principalmente devido aos objetivos explícitos (ou implícitos) nos PCN, e divulgados pela Revista Nova Escola, em edição especial, (2001):

> *"compreender a saúde como direito de cidadania, valorizando ações de promoção, proteção e recuperação";* ou ainda *"identificar e utilizar formas de intervenção sobre os fatores desfavoráveis à saúde, agindo com responsabilidade em relação à saúde individual e coletiva."* (p.31)

Ou, em outras palavras, a "droga" pode ser entendida como um dos fatores

117. In: Revista Nova Escola (fevereiro, 2002).

desfavoráveis à saúde, portanto um empecilho quando se trata de promover a "saúde cidadã",o que torna seu uso algo a ser continuamente prevenido, ou, na pior da hipóteses, combatido. Indicação expressa nessa mesma edição da revista Nova Escola (Eixo: Saúde, p.32):

> *"Como falar de drogas com seus alunos? Adotar uma postura segura, transparente e sem preconceitos é essencial nessa situação. O segundo ponto é ter em vista que a condição social e afetiva do aluno é mais importante que a informação de que ele dispõe sobre as drogas. Um jovem com metas definidas sobre o futuro tende a fazer opções mais saudáveis na vida. Diante dessas questões organize atividades que priorizem o desenvolvimento do espírito crítico, do autoconhecimento, e da auto-estima. Durante a aula fique atento às oportunidades de tocar no tema [...] trabalhe o assunto principalmente por meio de metodologias ativas, como dramatizações e júris simulados [...]"*

Interessante observar que, nesse texto, está demarcada uma posição extremamente complexa para o professor: "informe, através de metodologias especiais e com uma postura segura, mas lembre-se, a *informação* não é tão importante quanto a *condição social e afetiva do aluno*, assim, sua informação é de alguma forma, irrelevante para o processo, pois o que realmente conta é que você tenha condições de *desenvolver* a *auto- estima, autoconhecimento*, etc." O que, de fato, está se pedindo ao professor? Ou, o que o professor almeja com isso? Informação sobre uma vida saudável ou desenvolvimento de condições (psicológicas) que possibilitem aos alunos resistirem às drogas? Talvez as duas coisas, e é nesse sentido que esse tema se transforma num verdadeiro caos de opiniões, informações, prescrições, tom alarmista, de redução de danos, etc.

Citamos a frase da professora C. no início de nossas reflexões sobre esse tema porque parece que é isso que os professores ambicionam: desenvolver em seus alunos capacidades *psicológicas* que os impeçam de se deixar *"levar por questões (...) moralmente condenáveis"*, e, além do mais, informe-os (previna-os) sobre os riscos do consumo das drogas.

Na análise das entrevistas realizadas com professores em suas reflexões sobre a adolescência, nenhum dos entrevistados fez qualquer relação clara entre o uso de drogas e a adolescência. Com exceção da professora C., conforme descrito acima, que se refere a uma passagem saudável para a vida adulta e que não está, explicitamente, relacionada ao uso de drogas, mas talvez a uma *"saúde mental/psicológica"*, os outros professores não tocaram nesse tema durante as entrevistas. Se compararmos a incidência do tema nas revistas

especializadas, na mídia e, sobretudo, nos livros escritos por especialistas dedicados ao estudo do uso de drogas na adolescência, bem como no conteúdo dos PCNs, temas transversais, o fato de que os professores não fizeram referência à questão é significativo.

Nesse sentido, podemos obervar que, talvez, os professores já fizessem e fazem isso espontenamente – a prevenção – em seu *métier* educacional. Portanto, *prevenir* parece fazer parte do trabalho do professor, assim, o fato de essa prevenção ter se tornado *tarefa* do professor, em primeira instância, é que deve ser questionado. É a prática da Psicologia colocada como primeiro objetivo na educação do adolescente no cotidiano escolar, desconsiderando-se que tal *prevenção*, possivelmente, seja inerente à própria educação. Podemos supor que a imposição dessa tarefa gera como efeito o esvaziamento da palavra do educador, pois, de acordo com essa prescrição "psicológica" para a prática educacional, tal palavra *não pode*, atualmente, prescindir da técnica psicológica.

Evidentemente, não estamos afirmando que a informação sobre os efeitos e as conseqüências do uso de drogas não seja importante. Ao contrário, como bem apontou Melman (1999), é *"leal para com eles* (adolescentes*) adverti-los do efeito que, inevitavelmente, irá se produzir* (pelo uso das drogas) *(...) e não é impossível que um certo número de jovens seja levado a refletir antes de se engajar no consumo de um produto tão radical."*[118] Porém, adverti-los sobre os efeitos, não é, em nosso entendimento, almejar que os professores "psicologizem" de tal forma sua prática pedagógica que ambicionem, através de técnicas importadas da clínica psicológica, tornar seus alunos suficientemente fortes (em suas capacidades psicológicas: auto-estima, etc.) para resistirem à oferta.

Fala-se tanto da propensão adolescente à drogadição, em conseqüência de sua (reduzida) auto – estima e de sua fragilidade, mas em momento algum questiona-se a oferta da droga. Fala-se sobre os modos para fazer o adolescente "resistir" a essa oferta. Fala-se sobre a adolescência, sobre o diagnóstico que o professor pode fazer a partir dessa "tendência natural" à drogadição. Enfim, fala-se.[119]

Esse é um discurso inserido muito "naturalmente" no imaginário pedagógico, mas, "*o fato de todas as escolas ouvidas pela reportagem reconhecerem a presença das drogas na escola*" foi ignorado, ou melhor, circulou discursivamente em torno da fragilidade do adolescente e não em torno da "porta de entrada da escola". Ou, de acordo com as palavras da professora, expressas nas páginas da revista Nova Escola: *"a conversa com o adolescente é*

118. Melman, C. (1999:14)
119. Assim, tal argumento – da fragilidade do adolescente, de sua baixa auto-estima – mostra-nos o pensamento preconceituoso do qual partem tais "técnicas psicológicas" para prevenir o uso das drogas.

mais rica." Ou seja, é mais *rico* falar do adolescente e não, evidentemente, do caminho percorrido pela droga até chegar "a todas as escolas ouvidas na reportagem.

De acordo com Cordeiro (1999), há uma carga sombria de significações que o significante *droga* engata e podemos dizer que, na educação, essa carga sombria engata o significante *adolescência* e o significante prevenção, e esse, por sua vez, remete ao professor como aquele que poderá exterminar a "peste" que ronda nossas escolas, por meio de atividades psicologizadas que, a seu tempo, alimentam o discurso sobre a *tendência natural* da adolescência como um momento ótimo para a drogadição e, conseqüentemente, para a prevenção.

Nesse encadeamento é o professor mesmo o ator principal desse drama escolar (a prevenção) causado pela "droga", é ele mesmo que tem de se haver entre "políticas de redução de danos" ou terrorismo "pseudocientífico"; é ele mesmo que precisa, simultaneamente, "prevenir" e dar às drogas um estatuto onipotente, pois somente podem, talvez, ser combatidas através da mudança na "auto – estima" do sujeito, tarefa essa que o professor mesmo tem que realizar. Do contrário, ainda que o professor reconheça, por meio de pressupostos psicológicos que o *adolescente é um ser propenso ao uso de drogas* e que, quanto mais cedo ele usar, pior, ele (o professor) pode ser apontado como o *culpado* por essa drogadição, pois não fez o que poderia fazer: não estabeleceu com seu (e por seu) aluno, metas *definidas* para o futuro, e isso pode fazer com que esse aluno se torne um usuário de drogas. E, quanto a isso, podemos entender com a psicanálise que a culpa não implica o sujeito, ao contrário, propicia mais lamentações.

E, no fim das contas, é ele mesmo, o professor, que fala sobre a adolescência e não sobre as drogas nas revistas Nova Escola e Educação. É para dominar as técnicas "de fortalecimento da auto – estima" de seus alunos, supostamente frágeis, que os professores convocam os especialistas "para falar sobre a propensão adolescente" à drogadição. A voz dessas reportagens não é outra, senão a do professor, que tanto fala em prevenção, que acaba intoxicado pela palavra. É ele que propõe os remédios provisórios – as técnicas – para que o sujeito frágil-adolescente resista à "tentação" da inquestionável oferta.

Contudo, como disse Maud Mannoni (1977:48), *"é impossível continuar a propor remédios improvisados e provisórios naqueles casos em que as próprias estruturas é que teriam necessidade de ser radicalmente questionadas."* No caso da prevenção e uso das drogas nas escolas isso foi mais ou menos o que disse uma diretora de escola pública (condição 'pública' muito bem marcada na reportagem): *"quando há flagrante de uso não expulsamos, expulsar não resolve o problema, mesmo porque nós temos muitos casos e*

teríamos de expulsar todos." (Revista Educação, fevereiro, 2002:26). Então deixamos como está e "trabalhemos a auto – estima".

Enfim, será esse o momento para que os professores, por meio das revistas especializadas comecem a inserir o debate sobre a oferta de drogas na sociedade e não simplesmente sobre a "propensão" para o seu consumo entre os alunos? Ou continuaremos a propor remédios (drogas?) improvisados e provisórios? Mesmo porque, ao que parece, o sujeito humano sempre "fugirá" das análises e intervenções dos ditos especialistas em comportamento. O resultado desses programas de prevenção nunca será o esperado. Talvez os *corpos* não sejam tão *dóceis* quanto almeja a prática (psico) pedagógica da prevenção, baseada na certeza sobre o adolescente.

Resta-nos questionar a oferta sócio – cultural da "droga", pois, como bem apontou Jerusalinsky (1999), em concordância com as conclusões de Charles Melman: *"no fim das contas, a droga constitui uma representação de um mito fundador da nossa cultura industrial: o objeto total."*[120] Tal objeto rouba a cena no cotidiano escolar, tornando-se persecutório, na medida em que sua existência parece necessária para "intermediar" a *relação* educacional, pensada racionalmente para garantir um futuro "saudável e feliz".

De acordo com Melman (1999), atualmente, a droga *"não parece mais um produto patológico ou anormal"*, pois inserida que está no processo de consumo – *"há, ao que parece, no nosso movimento cultural, uma espécie de normalização implícita das drogas [...]"*[121] – exige práticas educacionais para fazer resistir à sua oferta, tomada como inquestionável. Nesse sentido, Melman (op.cit) entende que isso torna as objeções ao seu uso particularmente difíceis, porque a drogadição (juntamente com a delinqüência e o alcoolismo) apresenta-se atualmente como uma das novas formas de gozo, centrado no objeto (adequado), que viria a satisfazer todas as necessidades, o que seria tão perfeito, que viria a resolver os impasses do desejo.

120. Jerusalinsky (1999:83).
121. Melman, C. (1999:12)

4.6. Orientação sexual

> *"Eu não faço nenhum tipo de trabalho de orientação sexual que seja assim forçado. Eu gosto de uma coisa 'muito aleatória', muito aberta. Então, se eu tiver, hoje, na minha aula de matemática, que falar de sexo, eu vou falar de sexo. Eu vou falar de sexualidade e vou falar de sexo".*
> *(Professor A. Ensino Fundamental e Médio).*

> *"Este relato talvez seja um retrato do quadro de descuido e desinformação confirmado nas tristes constatações sobre gravidez, doenças sexualmente transmissíveis, drogas e AIDS entre adolescentes e jovens brasileiros."*
> *(Revista Educação, julho, 2002:33).*

O significante *sexualidade* apresenta-se encadeado ao significante *adolescência* e revela-se no discurso pedagógico por intermédio do tema "orientação sexual"[122], que, é sem dúvida, um dos assuntos mais recorrentes nas publicações analisadas, quando se fala em adolescência. É, também, recorrente nas respostas dos professores entrevistados, lembrando que, em nenhuma das perguntas dessas entrevistas, fizemos qualquer referência à sexualidade e adolescência.[123]

Evidentemente, isso produz seus efeitos na educação, como veremos a seguir. Porém, antes de tudo, é preciso um esclarecimento. Em nossas análises, especialmente das matérias das revistas Nova Escola e Educação, é relativamente comum a relação discursiva entre *sexualidade* e *drogas*. Como dito anteriormente, é possível que o significante *prevenção*, seja o elo entre uma coisa e outra, pois, *a priori*, tais palavras, expressas em outros discursos, não se relacionam entre si de maneira tão efetiva.

> *"Um manual para o adolescente: nem só de mudanças hormonais e psicológicas é feita a adolescência. O período é marcado também por dúvidas sobre assuntos considerados tabu. Por vergonha, poucos adultos se arriscam a esclarecer a moçada sobre temas ligados à sexualidade. Para quem está ávido por informação, as respostas do*

---

122. Parece não haver consenso quanto às denominações Orientação ou Educação Sexual. Nos textos analisados, são mutuamente referidas.

123. As entrevistas sobre esse tema e os outros abordados neste trabalho constam em anexo. Não citaremos todas as matérias selecionadas para evitar descrições detalhadas, o que tornaria o corpo do texto mera transcrição. O objetivo é realizar inferências sobre o assunto abordado nas reportagens e entrevistas, por isso, citaremos somente trechos específicos.

> *médico Jairo Bouer aos leitores do suplemento Folhateen, da Folha de S. Paulo, são de grande ajuda. Ele utiliza a mesma linguagem clara e livre de preconceitos nesta publicação, indicada para quem tem mais de 11 anos. Corpo, sexo, doenças sexualmente transmissíveis e Aids, gravidez e drogas são os assuntos abordados. Sexo & Cia., Jairo Bauer. Ed. Publifolha."* (Revista Nova Escola, agosto, 2002, seção estante).

Como muito bem anuncia a revista Nova Escola nessa indicação de livros para professores (para que sejam recomendados aos seus alunos), trata-se, em suma, de "Sexo & Cia.". A tal sexualidade adolescente expressa no discurso pedagógico é mais ou menos isso: tudo que estabeleça qualquer tipo de interface com a relação sexual e a prevenção. A orientação sexual engloba tantas variáveis, que a única coisa em comum possível de ser categorizada é aquela mesma que já sabemos: prevenção.

Pode-se afirmar, como o fez um professor no Fórum Monitorado sobre Orientação Sexual, na revista Nova Escola (on-line), nos meses de novembro e dezembro de 2000: *"a orientação sexual, como disciplina transversal, determinada pelos PCNs, está no limbo"*. Considerando que *limbo* significa precisamente *"um estado de indecisão, incerteza, indefinição"*, ou ainda, *"um depósito de coisas inúteis"*, ou, como primeira definição: a morada (na religião Cristã) das almas que ainda não foram redimidas (pelo batismo) do pecado original (Dicionário Houaiss), esta é a melhor palavra que designa, atualmente, a condição dessa tal "orientação sexual" no discurso pedagógico.

Nesse sentido, a circulação do significante *adolescência*, nesse discurso, assume a dimensão exata da definição acima: "almas que precisam ser redimidas", talvez não de um pecado original no sentido religioso, mas de um "pecado" que se encontra mesmo em seus corpos, tomados por hormônios "enfurecidos", que tornariam os adolescentes suscetíveis às práticas sexuais "precoces" e "irresponsáveis". Frases como: *"hormônios em ebulição"* (Nova Escola, abril, 2006), *"a puberdade inaugura um período de efervescência hormonal"* (Nova Escola, setembro, 2001), e seus sinônimos, são relativamente comuns no discurso pedagógico.

Em nossas entrevistas, a professora R. (Ensino Fundamental e Médio) diz:

> *"Eu acho que eles estão muito... muito liberais, tanto que 'a gente tá' vendo as conseqüências. Eles não se preservam em nada, especialmente no que se refere à sexualidade (...) eles têm muitas brincadeiras, as meninas principalmente, brincadeira de falar assim... mesmo da intimidade das meninas... eles brincam que a menina está nervosa porque está naqueles dias... tudo bem que hoje 'tá' normal, o dia a dia é isso mesmo. Mas acho que tem coisa que é ainda... é intima, né?"*

É professora, ainda temos coisas que são intimas, estejam ou não, imaginariamente, relacionadas à sexualidade, mas, de acordo com o que se propõe no discurso pedagógico, parece que, para os adolescentes, nada mais é intimo, parece possível falar sobre tudo, sem nenhuma barreira, não são permitidos os "tabus", é preciso que os adolescentes falem sobre sua sexualidade e sobre seus corpos; sobre o que acontece com a "menina naqueles dias" e nos outros dias também; o que acontece com o menino e, principalmente, o que acontece entre ambos.

Porém, como bem lembrou a professora, mesmo sem dizê-lo, aquilo que "segura" a "fala" é o *"tabu"* que se tem em relação à sexualidade. Na revista Nova Escola (julho, 2002), o que se pede expressamente é: *"Derrube os tabus" (deixe a vergonha de lado na hora de levar a prevenção da Aids para a sala de aula)*. Como derrubá-los? De acordo com a reportagem, é possível fazer isso através dos cursos de capacitação, como bem explicado por uma professora entrevistada: *"depois da capacitação ficou mais fácil"*. Fato também abordado pela revista Educação (julho, 2002), na reportagem *"Pudor obsceno" "(orientação sexual nas escolas continua sendo tabu, enquanto aumenta a sexualidade precoce dos adolescentes)"*, é dito claramente, nesta matéria, entre outras coisas, que a escola é *"um dos locais mais citados pelos adolescentes como espaço propício para falar do assunto (sexualidade)"*, enquanto os professores, não parecem estar preparados para assumir esse papel (preventivo*): "segundo a especialista* (pesquisadora da Unesco), *um dos maiores problemas é o despreparo dos professores em lidar com o assunto. Mesmo sem querer, transmitem seus preconceitos aos jovens e se limitam a falar de sexo apenas como atividade reprodutiva (...)"* Ou, em outras palavras, 'vencer' os tabus depende, em grande parte, da preparação dos professores, por meio, especialmente, de cursos de capacitação, etc.

A professora R. nos fala de algo muito importante que, de alguma forma, foi endossado na reportagem citada acima: há, no professor, um sujeito que já tem lá os seus "preconceitos", seja ao ouvir referências à menstruação (nas brincadeiras de seus alunos), seja ao falar sobre *"prazer, desejo, medo, amor, paixão e sensibilidade"* (Revista Educação, julho, 2002). O que se chama de preconceito não parece condizer com a sua definição clássica: "ter idéias ou opiniões desfavoráveis a um assunto sem exame crítico", e sim, parece referir-se a algo da ordem da subjetividade desse professor, cujos efeitos (subjetivos) atravessam sua prática pedagógica e a determinam.

Esses tais "preconceitos" e "tabus" imputados aos professores, exaltados por eles e que deles querem se livrar, podem ser o modo singular como esse sujeito professor agencia o seu desejo. Conforme assinalou Pereira (2003:227):

> *"Os atos pedagógicos não compõem apenas um corpo de conceitos de que se pode falar, nem um jogo de escolhas prescritas, num campo de enunciações possíveis, mas compõem um sistema de gestos, valores, proibições, pulsões e subversões, que devem ser descritas noutro feixe de relações."*

Portanto, indagamos: que tipo de pedido esse discurso - da necessidade de capacitação para orientação sexual - dirige aos professores de adolescentes? Seria aquele mesmo de que somente é possível agir no campo da certeza, no campo de uma educação racionalista que responde – racionalmente - "que derruba os tabus", por meio de cursos de capacitação? Esse mesmo discurso, por acaso, interpreta as resistências em não fazê-lo – *"acho que tem coisa que ainda é intima, né?"* – como um preconceito?

Nesse sentido, refletimos até que ponto é possível tal "assepsia", sem jogar a tal orientação sexual e, por extensão, a sexualidade "adolescente" no *limbo*. Parece-nos que esse discurso expressa que o professor somente estará apto a fazer a tal orientação a partir de uma "desistorização" de suas próprias questões sexuais. E muitos, como veremos, se dispõem a fazê-la, buscando as técnicas certas, por meio das sugestões dos especialistas convidados (leia-se autorizados) pelos professores a opinarem nas reportagens das revistas. Essa é a proposição de uma educação racionalista que não pode sustentar as diferenças que a prática pedagógica abarca, ou seja, a singularidade. Em todo caso, as coisas se dão dessa forma porque, além de se objetivar por informações "técnicas" sobre a prevenção das práticas sexuais dos adolescentes e de "não falar de sexo apenas como uma atividade reprodutiva", espera-se algo mais.

De acordo com o artigo atribuído a uma "educadora sexual" da revista Nova Escola (agosto, 2003), *"desde que se tornou uma sugestão dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a inclusão do tema Educação Sexual de forma transversal nas disciplinas tem atormentado muitos professores e coordenadores"*. Segundo a educadora sexual, é preciso reconhecer que é possível, para qualquer professor, discorrer *"sobre a resposta sexual humana e seus mecanismos de prazer (desejo, excitação, orgasmo e resolução)"*, se houver treinamento para isso. O treinamento sugerido é aquele mesmo: buscar conteúdo em livros e outras publicações e participar de cursos, palestras e oficinas. Segundo o artigo, a *"educação sexual adequada reduz os índices de doenças sexualmente transmissíveis (DST) e gravidez na adolescência (...) e mais: informar-se sobre sexo seguro e prática sexual é um dos primeiros passos para garantir, também, uma vida mais prazerosa."* Diz ainda que: *"nesse processo* (educação sexual), *ganham você* (professor), *os alunos, a escola e as gerações futuras"*, e tem mais:

"tenha uma certeza (professor): *é urgente fazer alguma coisa pela sexualidade humana"*. Ou seja, a sexualidade humana está nas mãos dos responsáveis pela educação sexual (os professores), portanto, não se trata tão somente de informação (prevenção), deseja-se, em suma, garantir uma vida prazerosa para as gerações futuras.

A partir disso, perguntamos: como esse professor atua numa sala de aula, com tão grande responsabilidade em mãos e ainda tendo como "aprendizes" adolescentes que estão com *hormônios em ebulição*? A resposta está clara no discurso pedagógico: o professor deve aprender a fazê-los falar. Não de qualquer jeito, em qualquer lugar, mas com técnicas adequadas. Portanto, o professor A., cujas palavras foram transcritas no início desse tópico, está fazendo algo fora da "proposta", pois não se fala de qualquer jeito, há um modo "(psico) pedagógico" para fazê-lo.

Nesse sentido, podem ser usadas as mais diferentes técnicas, desde que elas possibilitem a "fala" dos alunos sobre a sexualidade. Na revista Nova Escola (julho, 2005), a matéria é sobre a utilização de lendas regionais: *"histórias do folclore regional são usadas em um projeto de educação sexual e promoção de saúde para alunos e professores do Pará."* Trata-se de uma proposta que coloca *"alunos e professores no mesmo barco"*, ou seja, a coordenação do projeto *"investe em oficinas de capacitação para alunos e professores ao mesmo tempo"*. O objetivo desse trabalho é mostrar que a sexualidade está presente em *"vários aspectos da vida e não significa apenas sexo"*, mas, após esse primeiro contato, *"é hora de conhecer as doenças sexualmente transmissíveis, o vírus da Aids, as formas de contágio e prevenção."* A gravidez na adolescência também é abordada, especialmente, através da história do boto, e também *"trabalha-se a auto – estima e drogas."* Os professores entrevistados na reportagem elogiaram a iniciativa e uma professora disse: *"eu nunca imaginei que gravidez, drogas e prostituição tivessem a ver com lendas"*, outros disseram que se sentiram mais à vontade para falar e para ouvir seus alunos. De acordo com a reportagem: *"o trabalho aproximou a relação e a linguagem entre eles"*, e, como disse uma professora, *"o meu aluno, hoje, é meu parceiro, não tem quem sabe mais, quem sabe menos."* Em suma, por meio das interpretações de lendas, é possível para todos *"falar de temas às vezes tão caros, de forma mais descontraída"*.

Na revista Educação (junho, 2004), afirma-se, a partir da pesquisa de uma indústria farmacêutica, que *"falar de sexo melhora o nível de conscientização dos jovens e muda atitudes de risco"*; o tema da matéria é *"sexo falado"*. Na mesma revista (edição de setembro, 2004), o assunto é a divulgação de um material didático para aulas de orientação sexual, que possibilita *"sensibilizar os alunos para discussões"* sobre sexualidade, ou seja, tal material

constitui-se num instrumento que auxilia os adultos a *"furar o bloqueio"* dos adolescentes, a fim de promover discussões sobre a descoberta sexual e amorosa.

A revista Nova Escola contempla o assunto com indicações ainda mais objetivas de técnicas para as aulas: edição de abril, 2006, *"eles querem falar de sexo"*, na qual orienta-se o professor quanto à forma de se abordar o assunto nos diferentes níveis de ensino, especialmente referindo-se à prevenção (DST, Aids e gravidez); nessa reportagem, afirma-se que o *"futuro está em suas mãos"* (do professor) e sugerem-se cursos de capacitação para aqueles que não se sentem à vontade para lidar com o tema. Na edição de abril, 2001, sugere-se que o baixo rendimento escolar pode estar associado com as manifestações da sexualidade. Diz-se que é importante aproveitarem-se os momentos críticos *(gravidez de uma aluna, quando um aluno se masturba na sala de aula, quando o namoro fica mais quente no pátio)*, para abordar o tema na escola. Trata-se da questão das drogas e das doenças sexualmente transmissíveis e, evidentemente, da Aids, e uma das entrevistadas declara: *"falar do assunto à exaustão é a única forma de educar para a prevenção e vencer preconceitos"*.

A questão da orientação sexual parece concentrar-se mesmo no "falar". Porém, como dito anteriormente, não se trata de um "falar" qualquer – uma *coisa aleatória*, conforme disse o professor A. – há alguns preceitos, expressos nessa reportagem da revista Nova Escola (abril, 2001), mas que parecem adequar-se a quase todos os casos:

> *"identifique a cultura da escola e estabeleça um código de comportamento; não exponha nem inferiorize o aluno por ter agido de maneira inesperada pelo grupo; imponha limites sem traumatizar; no caso de gravidez, mostre à aluna os recursos que ela tem à disposição e oriente-a a buscar a ajuda de um adulto [...]; use sempre termos científicos; procure ajuda se não se sentir seguro para falar do assunto."*

Além desses preceitos, um outro, que é relativamente comum, se refere ao uso da linguagem. Falar a língua dos adolescentes parece ser um dos pré-requisitos para orientação sexual. A revista Educação (edição março, 2004) deixa isso mais ou menos claro quando exalta o trabalho de um médico psiquiatra que dá orientações para os adolescentes em artigos de jornal e na televisão, e diz que o médico "traduz" a linguagem médica para o público (adolescente) e que *"o comunicador se aproxima cada vez mais do educador"*. Vale lembrar que no início deste tópico, citamos a indicação de um livro do (do mesmo médico), feita pela revista Nova Escola, que também exalta o fato de que a linguagem deve ser *"clara e livre de preconceitos"*. E, como vimos anteriormente, os professores parecem querer igualar a sua

linguagem a de seus alunos: *"meu aluno é meu parceiro, não tem quem sabe mais e quem sabe menos."*

Assim, percebe-se que isso pode gerar certo desencontro de informações sobre a atitude do professor, pois, em determinados momentos, solicita-se o uso de "termos técnicos", em outros, que se fale "a língua dos adolescentes". O que, afinal, o professor espera com a orientação sexual para os adolescentes? Supomos que não importam os meios, o que realmente faz diferença é provocar "a fala" dos adolescentes a respeito da (sua) sexualidade.

Nesse sentido, faz-se necessária uma observação: podemos entender que a "fala", como "técnica do método psicanalítico", incorporou-se, em certa medida, imaginariamente com algum privilégio, no sentido de que, pela "fala", ajuda-se as pessoas. Assim, privilegiar a "fala" dos adolescentes sobre sua sexualidade pode estar sendo tomado imaginariamente como a maneira exemplar para ajudá-los.

Porém, é preciso considerar que, nas escolas, fala-se muito *sobre* sexualidade, mas "diz-se" muito pouco. As aulas de orientação sexual não tratam (e nem poderiam tratar) de "atividades terapêuticas", existem até recomendações expressas no sentido de que essas aulas não assumam um caráter terapêutico, como, por exemplo, na revista Nova Escola (abril, 2001): *"mostre-se disponível sem assumir o papel de terapeuta"*. Trata-se de outra coisa. Essas *aulas* estão, imaginariamente, numa instância intermediária entre o ensino formal e a promoção da felicidade, seja pela via do auto – conhecimento, do acréscimo da auto – estima, ou das 'interpretações das lendas' que possibilitam ao sujeito falar de (sua) sexualidade por meio de personagens.

No entanto, mesmo que o recurso utilizado seja primordialmente o da fala, a liberação dessa "fala" diz muito pouco a respeito de uma "liberação" – quebra de "tabus" – de fato, pois, conforme muito bem assinalou Estrada (1999:179), *"entre outras 'conquistas', obtivemos a liberação da fala, só para vê-la, hoje – ou melhor, ouvi-la – esvaziada, muitas vezes, de sua significação: desfalecida, desfalicizada."* Por isso, quando a professora R. diz com "sua fala" – "eles falam que a menina está nervosa porque está *naqueles dias"* – nos mostra claramente os eufemismos necessários – para ela, professora – falar sobre menstruação, por exemplo.

Como bem sabemos, os adolescentes utilizam "linguagem própria", (da qual o médico psiquiatra tenta se apropriar), para dizerem sobre sua sexualidade, e isso não significa trocar em miúdos os termos técnicos, como faz o psiquiatra, e como sugere-se que façam os professores. Entre eles (os adolescentes) haverá palavras de "duplo sentido", falando de sexualidade e que, definitivamente, não farão parte de seu repertório nas aulas de orientação

sexual, porque se fizerem, logo serão trocadas em “miúdos”, ou pelos termos técnicos pertinentes. Mesmo que os professores “os façam deitar em almofadas e coloquem música suave ao fundo”, sobre sua “sexualidade” eles falarão (inclusive com seus professores) de outros modos. Dirão sobre ela, não com palavras técnicas ou traduzidas, mas com os olhares que lançarão ao Outro, buscando sua consistência. E, quando assim o fizerem, talvez encontrem nesse lugar (Outro) a indiferença imposta pelo discurso científico que tem uma resposta para tudo, especialmente para a sua sexualidade, que deve ser entendida como “ato de reprodução” ou como “garantia de sua felicidade futura”, conforme a abordagem “científica” que se faz. E, nesse sentido, faz pouca diferença se a referência é a Biologia ou a Psicologia. O que se diz sobre a sexualidade do adolescente e, principalmente, para o adolescente, parece carecer, sempre, de uma mediação “científica”, de um ideal racional.

Nesse sentido, cabe uma nova indagação: se tanto informam-se os adolescentes sobre a prevenção das doenças sexualmente transmissíveis, sobre Aids, gravidez precoce, etc., por que o discurso pedagógico sempre se remete às estatísticas alarmantes que denunciam o aumento da irresponsabilidade do adolescente, engrossando as fileiras das maternidades e dos hospitais, com suas doenças e gestações desencadeadas pela falta de proteção? Por que tal discurso diz que está dando certo para quem tem informação (*“pesquisas indicam que o jovem que recebe educação sexual na escola adia a sua primeira vez, ou, pelo menos, faz de forma consciente”*, Nova Escola, agosto, 2003) e, simultaneamente, diz que cresce o número de *“sexualidade precoce dos adolescentes”* (Educação, julho, 2002)? O que revelam tais informações?

Poder-se-ia supor que elas expressam uma contradição, na medida em que as informações são desencontradas. Mas também é possível entender que esse discurso talvez revele uma “ineficácia” nas “aulas” de orientação sexual, o que provoca mais difusão de técnicas para torná-las eficazes. Portanto, antes de revelar um desencontro, tais informações revelam a necessidade mesma de recorrência discursiva que alimenta o significante *adolescência* no imaginário pedagógico. Parece-nos haver, aí, um “gozo discursivo”, apoiado em estatísticas que confirmam o que já se “sabe” sobre a sexualidade adolescente. O discurso pedagógico sobre a sexualidade adolescente é tão recorrente que não importa se as estatísticas mostram aumento ou diminuição na “consciência” do adolescente; o que realmente parece fazer diferença é falar sobre a sexualidade na (da) adolescência. Usa-se qualquer tipo de argumentos, estatísticos, médicos, farmacêuticos, psicológicos, folclóricos, pedagógicos, não importam os meios. O que parece ser insuportável é a falta que falar sobre a tal “sexualidade”, por meio de uma técnica própria faz no imaginário pedagógico. É preciso preencher, por meio

da técnica, o vazio que se estabelece na educação do adolescente quando esse discurso se desinflaciona. Como fazer para dar conta dessa falta? Buscamos novas estatísticas – alarmantes – para preenchê-la e isso faz girar o discurso, coloca em movimento o significante *adolescência*.

Como foi muito bem expresso pelo professor A., *"eu não faço nenhum trabalho de orientação sexual que seja assim forçado* (mas faz algum)*, então [...] na minha aula de matemática, se eu tiver que falar de sexo, eu vou falar de sexo, eu vou falar de sexualidade, eu vou falar de sexo."*[124] Se não fosse pela orientação sexual, o professor A. poderia falar de sexo na escola? Pode-se entender que o aparato da técnica para fazer falar sobre sexo/sexualidade, do mesmo modo que *formaliza a fala*, impede a expressão de algo que pode estar desde há muito no cotidiano escolar e que, *a priori*, prescinde da técnica para surgir na cena escolar.

> *"Me perguntam (os alunos adolescentes) normalmente sobre sexualidade [...], eu percebo que é curiosidade mesmo, pura curiosidade [...], isso não me incomoda nem um pouco, a gente conversa naturalmente, tanto com meninos quanto meninas."* (Prof. NP. Ensino Fundamental e Médio)

> *"Era tudo diferente (na minha época de estudante) [...] não tinha tanta liberdade sexual e tal. Isso é uma coisa muito recente, né? Então eles ficam muito confusos. Já teve caso de um aluno chegar para mim e dizer: 'ô professor, o senhor era muito namorador?' E perguntam como eu fazia para me aproximar das meninas."* (Prof. G. Ensino Médio)

E o adolescente? Pode falar de sexo na escola, se não for pela via da orientação sexual? Ou melhor, o adolescente pode *falar* na escola? Pode *falar* prescindindo do anteparo das técnicas utilizadas nas aulas de orientação sexual? São interrogações para as quais não temos a resposta. Deixamos esse assunto em aberto para futuras pesquisas na área.

De outro modo, poder-se-ia argumentar que possibilitar "a fala" aos adolescentes, por meio da técnica, marca um reconhecimento de sua sexualidade, de forma que eles possam também reconhecê-la e, a partir disso, implicar-se com ela. Porém parece-nos que essa prática não produz outra marca, senão aquela mesma de manter o adolescente numa posição infantil, num "só depois", numa promessa de futuro.

Na revista Nova Escola (edição maio, 2000), a matéria *"namorar sem riscos" (os hormônios estão a mil, ficar é bom, mas é preciso cuidado para evitar uma gravidez*

124. grifo nosso

precoce), sugerem-se atividades a partir de um pôster (brinde da revista), para ensinar orientação sexual. Orienta-se o professor para iniciar suas atividades promovendo reflexões acerca das diferenças entre a puberdade e a adolescência, enfatizando que a puberdade possibilita a *"capacidade sexual do organismo humano"*, mas *"o adolescente ainda é muito imaturo para o exercício pleno da sexualidade"*; então, orienta-se para que o professor comente a estatística *(uma triste realidade nacional)* sobre as conseqüências da gravidez indesejada. Ou, em outras palavras, ensine-os sobre a possibilidade que têm de "reproduzirem-se", ensine-os a prevenirem-se e diga claramente que "eles não estão (psicologicamente) maduros" para tudo o que acabaram de aprender. Esse discurso, visto dessa forma, parece tão incoerente, que queremos acreditar que as coisas se passem de outro modo na sala de aula.

A gravidez na adolescência é um tema freqüente nas revistas Nova Escola e Educação, em suas propostas para orientação sexual. As estatísticas sempre lembram a todos a "vergonha nacional". Algo precisa ser feito. E, ao que tudo indica, os professores estão dispostos a fazer a sua parte; fato constatado nas revistas e também observado no Fórum Monitorado, já citado neste trabalho, promovido pela revista Nova Escola (on-line). Neste espaço, os professores relatam suas experiências "de prevenção" em várias cidades do país. O debate é intermediado por uma psicóloga que "parabeniza" ou "recrimina" os professores, dependendo de suas posições favoráveis ou contrárias à orientação sexual nas escolas.

Sendo assim, o que acontece? A referida orientação sexual não está conseguindo segurar "os desenfreados hormônios sexuais" dos adolescentes? Nesse sentido, Tavares (1997:130), esclarece a questão: *"sabemos, com a psicanálise, que não há gravidez que escape à linguagem do desejo inconsciente"*, portanto, seria um tanto quanto ingênuo supor que as estatísticas que mostram que o aumento dos casos de gravidez precoce ocorre somente por "falta de informação", ou porque os adolescentes ficaram à mercê de seus hormônios.

A pesquisa desta autora[125] revela que as gravidezes dessas adolescentes constituem uma demanda de simbolização, ou seja, o "filho" é um *"chamado a outorgar a consistência fálica aos significantes com os quais poderiam, tanto o homem quanto a mulher, barrar o gozo sem limite."*[126] Não há, de acordo com a autora, falta de informação no discurso social – fato revelado em sua pesquisa com adolescentes – e sim, uma impossibilidade de dizer aos adolescentes o que é ser um homem ou uma mulher, qual é o seu lugar na cadeia das

125. Eda E. Tavares. Mãe menininha. Publicada na Revista da APOA (Associação Psicanalítica de Porto Alegre), Adolescência entre o passado e o futuro. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1997:121-131.
126. Ibid, p. 130

gerações.

Saber dessa impossibilidade não significa que os professores devam correr em busca de novas técnicas que dêem conta dela. Mas, talvez, reconhecer que aquilo que está no campo do simbólico não pode ser evitado com "vacinas de última geração" (leia-se educação sexual) – como dito pela autora.

É possível inferir que tal "prevenção" não dê os resultados esperados porque, como dissemos, o sujeito sempre mostrará sua fugacidade nas análises e intervenções. É possível ainda supor que "a fala" dirigida aos adolescentes e que os coloca em quarentena faz um "efeito" contrário ao esperado, pois "prevenir-se" seria escapar ao imperativo da quarentena; portanto, nada mais resta além do agir sexual por impulso. Planejar (leia-se prevenir) quebraria o pacto discursivo da quarentena (quanto ao agir sexual), do tempo de espera adolescente. Prevenir-se, no caso, representaria sair desse lugar de "passagem", indefinido, de suspensão temporária, que, como lembrou Fleig (1997), é o significado mesmo do "limbo", a partir do imaginário religioso medieval. Assim, sair desse lugar e "prevenir-se" implicaria, por assim dizer, em "vagar sem lugar", pois, contagiado que está com o "vírus" dos hormônios efervescentes, não encontra, no discurso social, o Outro que o reconheça como parte da *"cadeia simbólica de uma geração."*[127]

Essa é, também, a perspectiva de análise de Lesourd (2004), ao comparar a "liberdade sexual" – que parece ser o imperativo dirigido ao adolescente – com um não - reconhecimento do seu lugar social, pois, apesar de uma atribuição imaginária de possibilidade ao agir sexual – por meio do ensino de práticas preventivas - o que se faz é recusar uma mudança de lugar, que se imporia pelo acesso à sexualidade adulta.

Para Lesourd (2004), esse adiamento, no reconhecimento do papel adulto, adia o ato, constituindo-se, assim, numa nova "latência" – a latência adolescente – um desdobramento da latência edipiana para o sujeito pós – pubertário. Contudo, nas palavras do autor:

> *"esse sujeito já passou pela prova do encontro com o real pubertário e não podendo significar-se num ato, vê-se coagido a reduzir-se, para significar sua existência, não ao lúdico infantil, que foi invalidado pela passagem pubertária, mas a diferentes dimensões do agir."* (op.cit. p.141)

O sujeito transforma sua experiência sexual em agir impulsivo, que não é uma *passagem ao ato*,[128] mas, de acordo com Lesourd (op.cit.), a criação na realidade de um objeto

127. Tavares (1997:129)
128. Cf. Lesourd, 2004, pp.140-142.

que o possibilite mudar o “status do seu fazer”, sair da ascendência do desejo do Outro, uma tentativa para separar-se do Outro desejante, que por sua vez, possibilita ao sujeito fazer laço – incompleto – com o outro.

Assim, percebe-se que a tal orientação sexual, tão corriqueira no discurso pedagógico, se presta, entre outras coisas, a infantilizar o sujeito que já não está mais no tempo da infância Nesse sentido, podemos entender que essa “infantilização” pode constituir-se no sintoma anunciado pelo esvaziamento da palavra do Outro, pois o “discurso científico” – expresso no ideal de uma educação racional – não pode mesmo responder ao que se dispõe: o caráter errático da sexualidade humana.

Enfim, o significante sexualidade *adolescente*, expresso no imaginário pedagógico por meio da orientação sexual, serve também, em última instância, para criar laços. Laços que se configuram pela associação dos termos: sexualidade-morte (Aids), pela sexualidade - irresponsabilidade (gravidez precoce e DST) pela adolescência-toxicomania (drogas), ou pela adolescência - descontrole (hormônios), mas, ainda assim, laços. Que outro espaço resta para a circulação do significante *adolescência* no discurso pedagógico?

4.7. Ensina-se um adolescente?[129]

> *"Todo mundo sabe que a adolescência é a fase do contra. Por que mesmo eles iriam concordar, já que podem discordar? Foi para aproveitar esse estado de espírito peculiar que surgiu a série Saber Horrível. Bem – humorados, os dois títulos ensinam Ciências e a História de Roma de forma divertida Saber Horrível – Terríveis Romanos, Terry Deary e Bichos Nojentos, Nick Arnold. Ed. Melhoramentos."* (Revista Nova Escola, maio, 2002, seção estante).
>
> *"Eu não sei o que eles querem. Porque tudo o que você vai trabalhar com eles, não interessa, não há interesse, não há motivação; grandes dificuldades de aprendizagem... eu queria saber o que eles querem da vida."*
> *(Professora L., Ensino Fundamental e Médio).*

De acordo com o que lemos acima, parece ser muito difícil, no discurso pedagógico, "ajustar" uma aula para os adolescentes, ou em outras palavras, encontrar a técnica certa que possibilite o ensino aos adolescentes. Como vimos anteriormente, as aulas 'típicas' para os adolescentes seriam as de orientação sexual. Parece-nos que, no discurso pedagógico, há poucos caminhos possíveis para o ensino ao adolescente.

Em nossa pesquisa nas revistas Nova Escola e Educação, observamos o modo como o significante *adolescência* circula nos planejamentos das aulas e das atividades pedagógicas para o Ensino Fundamental de 5ª. a 8ª. série e Ensino Médio. Porém constatamos que sua circulação é muito restrita, num movimento semelhante àquele constatado nas ações sociais e já citado neste trabalho.

Nesse processo, evidentemente, há exceções, porém, como regra geral, encontra-se a substituição das palavras *adolescência*, *adolescentes*, por *alunos*, *jovens*, *estudantes*, etc., mesmo referindo-se às mesmas pessoas. As exceções, quase sempre, encontram-se relacionadas à abordagem da orientação sexual (*Planejamento, um ato coletivo*, revista Nova Escola, dezembro, 2001: *"cada equipe deve dar ênfase aos assuntos mais adequados ao contexto e às necessidades da turma num determinando momento; se várias adolescentes estão grávidas, pode-se priorizar as questões de orientação sexual")*, ou à demarcação de alguma característica "própria" da adolescência, como vimos na citação acima: *"todo mundo sabe que a adolescência é a fase do contra"*. Ou, na reportagem que indica como deve ser o trabalho na biblioteca:*"Biblioteca, um tesouro a explorar"* (revista Nova Escola, maio, 2003),

---

129. Trocadilho com o título do livro *Ensina-se uma criança.* (APOA) Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1995.

e na qual se diz:*"na adolescência, nem sempre as atividades em grupo, na biblioteca, se mostram produtivas, por causa da dispersão natural da idade."* A partir disso, é possível entendermos que o significante *adolescência* remete, quase sempre, às dificuldades que o ensino, para essa faixa etária, apresenta. As experiências de ensino bem sucedidas são relatadas de outra forma.

A matéria '*"Let's go shopping"* da revista Nova Escola (edição março, 2002) aborda o ensino do idioma inglês por meio de uma experiência que leva a *"garotada"*, da 8ª. série, em média quatorze anos, às compras e possibilita *"conversas em inglês"* sobre os preços e os modelos dos produtos. Os sujeitos que foram às compras são *"jovens"*, em nenhum momento utiliza-se a palavra *"adolescentes"*, para designar *"a garotada"*. O mesmo ocorre na edição de outubro de 2005, na matéria *"empreendorismo na escola: que negócio é esse?"*, na qual relaciona-se o tema da administração de empresas ao cotidiano dos *"alunos"* e, por meio do ensino da administração, os *"jovens"* aprendem a ter *"iniciativa e autonomia, qualidades indispensáveis aos bons profissionais"*. Os "adolescentes" estão fora da atividade, mesmo que tenha sido realizada com alunos de 5ª. a 8ª. série e Ensino Médio. Como dito anteriormente, parece-nos que *"empreendorismo"* não é uma palavra que faz elo com a palavra "adolescência". Na edição de novembro de 2005, observa-se a mesma tendência, *"educação fiscal é lição de cidadania e de matemática"*, atividade direcionada aos *"jovens"* do Ensino Fundamental; mais uma vez, nenhuma referência à *"adolescência"*.

A revista Educação, em suas reportagens, relata as experiências de ensino para os adolescentes de forma semelhante. Em julho de 2005, a matéria *"aula de diplomacia"*, relata como os *"alunos"* do Ensino Médio aprendem a *"arte da negociação em conferências simuladas"*, inspiradas na ONU, na qual as palavras "adolescência" ou "adolescentes" não aparecem uma única vez. Da mesma forma, na *"aula de consciência para o consumo"*, relatada na edição de maio de 2001, e que tem como objetivo *"estimular a criação de cidadãos mais conscientes sobre seus direitos e deveres"*, em cinco páginas de reportagem, a palavra *adolescência* foi usada uma única vez. Fato também constatado na edição de julho de 2003, na qual a matéria (de capa) relata sobre os *"jovens cientistas: jovens brasileiros se destacam em eventos científicos e mostram que é preciso mais do que talento para driblar as más condições de pesquisa no país."* É uma reportagem longa e na qual a palavra *adolescência* ficou de fora. Os "jovens" cientistas em questão são pessoas com quatorze, dezesseis anos, e que estão no Ensino Fundamental e Médio. E por fim, a matéria da edição de janeiro de 2000, na qual os professores relatam experiências bem sucedidas de ensino através do uso do *rap* como recurso didático. A palavra "adolescentes" aparece uma vez no

texto. A frase: *"para aumentar a auto-estima dos adolescentes";* as demais designações para os alunos são: *jovem, jovens, juventude*.

> *"A gente percebe ano a ano, que ele (adolescente) tem vindo com outros valores, com outra realidade. Então, a gente fica de olho para ver qual, o que está motivando ele, que tipo de educação eles estão vindo (...) porque nós temos que tá sempre inovando nossa aula para interessá-los, né?*" (Prof. L. Ensino Médio, grifo nosso)

Mas então não se vislumbra um ensino para os adolescentes? Como dissemos anteriormente, não se trata de uma "escolha" dos professores, trocando as palavras num ato volitivo, trata-se da força do significante. Podemos supor que a incorporação imaginária da adolescência como o momento privilegiado para as manifestações sexuais leva ao encadeamento do significante *sexualidade* ao significante *adolescência* e isso força a dicotomia sexualidade-aprendizagem, no discurso pedagógico. Nesse sentido, devemos nos lembrar das palavras de Mannoni (1977:37): *"a pedagogia funciona como um drama"*, portanto é muito importante considerar que esse "drama" exprime as apropriações imaginárias, que sobredeterminam o ato pedagógico.

Podemos supor também que, em conseqüência dessa incorporação imaginária da adolescência, os professores pretendem sempre "saber" mais sobre ela, pois se configura numa entidade enigmática para o "drama" pedagógico.[130] Acredita-se que conhecer mais a adolescência é a *técnica* máxima que garante o ensino aos adolescentes. De acordo com a professora E. (Ensino Fundamental), a sua prática pedagógica se altera em função do "saber" sobre a adolescência: *"eu altero a minha prática a partir de mais conhecimento sobre a adolescência, pois quando eu conheço, eu sei como trabalhar com as vivências e com as dificuldades deles"*. A mesma crença é expressa pela professora F. (Ensino Médio): *"eu acho que, a partir do conhecimento sobre a adolescência, sobre esses novos jovens que estão aí, a gente conseguiria dar um passo bem grande na educação, eu acho!*" Ou, nas palavras da professora M.C. (Ensino Fundamental e Médio): *"mais conhecimento sobre a adolescência mudaria minha prática no sentido de ter mais contato, às vezes muda sua própria fala."* A professora A. C. (Ensino Médio) diz que tal conhecimento pode advir de mais estudo sobre o assunto e que isso levaria *"a saber mais e até ajudar o adolescente de uma forma mais eficiente."*

---

130. Almejar saber mais sobre o aluno como uma forma de garantir a educação não é exclusividade dos professores de adolescentes, mas uma prática que está no cerne da ilusão (psico) naturalista: o conhecimento das capacidades intelectuais/psicológicas como meio de assegurar a educação. (Cf. Lajonquière, 1999)

O mesmo discurso encontra-se nas publicações destinadas aos professores, e é nesse sentido que os especialistas são convidados para 'ensinarem' aos professores sobre a adolescência. Nas revistas Nova Escola e Educação, os especialistas opinam sobre os mais diversos assuntos, mas quando o tema é a adolescência, comumente são os psicólogos os mais "autorizados" para ensinar aos professores. Vimos vários exemplos dessa tendência nos tópicos anteriores. E, nesse tópico, exploraremos a entrevista de um psicólogo que fala sobre o ensino para os adolescentes.

Na edição número 106, ano 9, a revista Educação publicou uma entrevista denominada *"época dos extremos"*, realizada com um professor de Psicologia, descrito como um especialista no mundo dos jovens. De acordo com a reportagem, o professor e psicólogo diz: *"a adolescência combina o máximo de liberdade com o mínimo de responsabilidade"*, e afirma aos leitores professores que nem sempre é fácil lidar com eles (os adolescentes), mas que também não é algo tão difícil.

A questão inicial proposta ao psicólogo evoca o psicólogo norte-americano Carl Rogers (1902-1987) e sua idéia de que *"ninguém ensina nada a ninguém"*, e solicita ao entrevistado uma posição a respeito dessa afirmação, relacionando tal idéia à educação do adolescente. O entrevistado afirma que a idéia de Carl Rogers é "real" e que o aluno chega (à escola) com sua própria maneira de pensar, pois *"traz um conhecimento da vida"* e o professor tem a função de *"mediar o contato dele* (aluno) *com outras partes do mundo, de maneira que ele possa acomodar as novas realidades ao seu modo de pensar*". Portanto, conclui o entrevistado: *"o professor é um mediador"*, e isso leva-o a outra conclusão: o aluno tem seu tempo próprio para o aprendizado, não aprende no momento em que o professor ensina, porque não houve conexões, ou seja, *"embora significativo, ele* (o conteúdo ensinado) *parecia sem qualquer aplicação prática"* e somente a experiência pode *"maturar"* as palavras do professor.

Uma pergunta feita ao psicólogo e que chamou a atenção foi: *"o que deve ser levado em conta pelo adulto que lida diretamente com o mundo adolescente"?* Pergunta que o psicólogo responde dizendo que o adolescente inaugura a noção de futuro e começa a *"se perguntar o que ele quer ser"* e que, nesse sentido, a *"vida estudantil é um laboratório entre a casa e a cidade, entre a significação familiar e a significação do mundo do trabalho."* O entrevistado afirma que o estudante adolescente não tem um lugar determinado, é preciso que os adultos saibam que esse é um momento de transição.

Em seguida, pergunta-se: *"por que é tão complicado para o adulto lidar com o adolescente?"* E o entrevistado responde que gosta da adolescência, afirma que ela (a

adolescência) é *"o máximo de liberdade com o mínimo de responsabilidade"*, que isso jamais se repetirá em outros momentos da vida, portanto ela *"é uma delícia (...) acho que os adultos têm inveja disso"*. E observa: a dificuldade para o adulto lidar com o adolescente se dá em função da incompreensão dos primeiros quanto ao *processo adolescente*. A entrevista prossegue e são abordadas questões já bem conhecidas: uso de drogas, identidade, autoridade, etc.

É importante lembrar que o objetivo deste trabalho não é criticar as respostas dadas pelos psicólogos nessa ou em qualquer entrevista, mas perceber a circulação do significante *adolescência* no discurso pedagógico, que não está sendo analisada nas respostas do entrevistado, mas nas perguntas que lhe são dirigidas, pois ali se estabelece o lugar da enunciação do discurso dos professores.

Na primeira afirmação relacionada nesse texto[131] *"ninguém ensina nada a ninguém"* – afirmação atribuída a Carl Rogers, na segunda proposta *"o que deve ser levado em conta pelo adulto que lida diretamente com o mundo do adolescente"* e ainda na terceira pergunta *"por que é tão complicado para o adulto lidar com o adolescente"*, estão expressos os elementos que dizem sobre o ensino do adolescente no imaginário pedagógico. As questões são, também, por assim dizer, afirmações, e apenas solicitam a confirmação do especialista sobre aquilo que já se "sabe" sobre a educação do adolescente.

Levar para a sala de aula a crença de que *"ninguém ensina nada a ninguém"* é um ensino e tanto. Ainda que tal crença seja orquestrada em nome de Carl Rogers, o que se ensina por meio dessa idéia, é que todos participam de uma encenação pedagógica. Ou seja, *ensinar nada* é colocar em ato a renúncia à educação; é estar assujeitado a essa renúncia como efeito do discurso, no sentido de que ela está além da vontade do educador. Como vimos nos tópicos anteriores, o ensino "bem sucedido" não parece ser *possível* para os adolescentes. Para os adolescentes ninguém ensina nada.

Essa frase (ninguém ensina nada a ninguém) quando separada dos contextos histórico e teórico nos quais foi engendrada (os estudos e a prática clínica de Carl Rogers), sofre, evidentemente, um reducionismo e, dessa forma, torna-se banal. De acordo com Carvalho (2003), isso acontece, principalmente, em decorrência do predomínio, no campo educacional, de toda a sorte de "psicologismos e pedagogismos", o que faz com que os discursos nos meios escolares estejam baseados em certos pressupostos (pedagógicos e psicológicos) e que assumam diferentes formas, dependendo da instituição. De acordo com as idéias de

131. A primeira questão exposta nesse trabalho corresponde à primeira questão da entrevista. As demais, embora sucedidas na entrevista, não correspondem a segunda e a terceira questões.

Carvalho (2003), podemos concluir que tais discursos também assumem diferentes formas quando relacionados à educação para adolescentes ou para crianças.

Essa idéia rogeriana (ninguém ensina nada a ninguém), colocada nessa posição explicativa sobre o ensino para o adolescente, certamente gera efeitos na prática do professor que, efetivamente, ensina algo ao adolescente, pois, de acordo com Carvalho (op.cit), seja qual for a definição, teoria, noção de adolescência ou de infância, toda vez que usamos o verbo "ensinar", nós somente o utilizamos dentro de uma estrutura triádica:

> *"Sempre que há ensino, há alguém que ensina, algo a ser ensinado e alguém a quem se ensina. A ação de ensinar pressupõe, portanto, além do sujeito, que é quem ensina, dois objetos que à sua ação se referem e se complementam. Não há sentido em se dizer que ensinamos matemática, mas a ninguém. Podemos até expor o conteúdo de matemática sem que haja alguém a quem se destine tal informação, mas não se trata, neste caso, de ensino e sim de exposição. Por outro lado, não se pode dizer que estamos ensinando alguém, mas não estamos lhe ensinando nada." (op.cit.p.30)*

Assim, na expectativa de *ensinar nada*, o educador talvez tenha como resposta de seus aprendizes exatamente aquilo que ensinou, ou seja, a recusa, muitas vezes designada com os sinônimos "desinteresse, apatia, preguiça", etc. Nesse sentido, podemos supor que não se trata de uma recusa ao ensino da Matemática, da Geografia, etc., como vimos nas reportagens das revistas Nova Escola e Educação, mas uma recusa ao nada que está sendo ensinado, ou melhor, uma recusa a uma teoria psicológica que está colocada no lugar do conteúdo a ser ensinado ao adolescente. Portanto, só resta ao adolescente ficar na posição apontada pelo professor M. (Ensino Médio): *"os alunos me dizem: vou aprender História para quê?"*, ou, de acordo com a professora N. (Ensino Médio): *"eles não aprendem porque não têm perspectiva."* Frases, teorias, opiniões de especialistas que só alimentam o discurso da impossibilidade de ensino ao adolescente. Assim, ensinar nada é um ensino carregado de significação, tanto para o presente quanto para o futuro.

A segunda questão se refere ao "saber" dos adultos sobre a adolescência, ou *"o que devem levar em conta os adultos que <u>lidam</u> diretamente com o mundo dos adolescentes."* Entendemos que essa questão complementa a anterior e não é por mero acaso que a sucede, pois questiona sobre o que deve ser considerado pelos adultos que <u>lidam</u> com o mundo adolescente. Ou seja, há de fato (é real!) a idéia de que não podemos ensinar o adolescente, portanto, nos resta lidar com o mundo dos adolescentes. O significado da palavra lidar

(Dicionário Houaiss) é: *trabalhar com afã, esforçar-se*; e está relacionado à palavra *lida* que significa *labuta*, *lide* (combate/contenda). Assim, seu significado tem pouco a ver com ensinar, está muito mais próximo ao trabalho árduo, ao combate. Aquele que lida, maneja, esforça-se. *Lidar diretamente com o mundo adolescente*, é quase sinônimo de estar na linha de frente na exploração de um mundo desconhecido.

Desse modo, o questionamento do entrevistador é pertinente, pois expressa mais ou menos isto: como fazemos para manejar a situação, dar conta do trabalho, do esforço? Há algo que possamos *saber sobre* esse mundo (adolescente) que facilite nossa lida? Como vimos anteriormente, a noção de que há um *mundo adolescente* encontra respaldo "científico" nos estudos de Erikson, imaginariamente incorporados por meio da compreensão do adolescente como o outro (o estranho), o diferente, o alienígena. Portanto, conhecer esse outro mundo, ou melhor, os habitantes dele, seria a condição para o trabalho com os adolescentes.

Poder-se-ia argumentar que conhecer mais o objeto (adolescência) possibilitaria um melhor ensino, pois as capacidades "naturais" desse sujeito seriam esmiuçadas e, a partir daí, encontrar-se-ia a técnica mais eficaz para ensiná-los. Porém, essa questão (como lidar com eles?) não parece ancorada nem mesmo nessa ilusão, é só um modo de compreender como <u>lidar</u> melhor – sem complicação - não como <u>ensinar</u> melhor.

A terceira questão supõe uma *complicação* nesse *lidar* com o adolescente. Como vimos, não poderia ser diferente, a adolescência foi incorporada, imaginariamente, como uma "fase complicada", porém transitória, como bem respondeu o entrevistado. Assim, indagamos: como é possível ensinar ao adolescente? Podemos sugerir que o imaginário pedagógico não vê tal possibilidade, fato observado nas reportagens que enfocam o ensino aos *jovens*, aos *alunos*, aos *estudantes*, e até mesmo à *garotada*, mas dificilmente aos *adolescentes*. Não é para menos que os professores buscam, com tanto empenho, a técnica adequada para fazê-lo, que se resume, quase sempre, em saber mais sobre a adolescência. O ensino para o adolescente está imaginariamente no domínio do impossível.

A professora F. (Ensino Médio) nos diz que é importante saber mais sobre a adolescência, pois *"tudo o que é aprendizado só acrescenta"* e, com isso, fala de uma uma das crenças da Pedagogia moderna, independentemente de tratar-se da educação do adolescente ou da criança: o exercício contínuo da aprendizagem, que é, em nosso entendimento, uma das condições de possibilidade para a circulação da revista especializada, que propõe ensinar continuamente.

Nesse sentido, remetemo-nos a Hannah Arendt (1906-1975) e, mesmo considerando o tempo que nos separa de sua análise sobre o campo educacional na modernidade, no texto "A

crise na educação", e também as diferenças entre a educação norte-americana analisada pela autora, e a educação brasileira à qual nos referimos, podemos tecer algumas considerações sobre a crença dos professores no exercício contínuo da aprendizagem, pois, é relativamente freqüente no meio educacional creditar-se a ineficácia da educação na conta da "ignorância" dos professores, entendida muitas vezes, como falta de renovação técnico – pedagógica.

Segundo Arendt (1954) a vida americana cotidiana apresenta, em quase todos os aspectos, um grande entusiasmo pelo que é novo, especialmente relacionado à experiência histórica norte – americana que tem como fator determinante "Uma Nova Ordem do Mundo" (Novus Ordo Seclorum – lema impresso em toda nota de dólar), e que se tornou decisiva ao atribuir um significado à educação, comprometendo-a com a possibilidade de fundar essa nova ordem a partir *"da ilusão emergente do pathos do novo"*, o que produziu, segundo a autora, sérias conseqüências no campo educacional.[132]

Uma delas é a propensão de aceitar-se, nesse campo, "servil e indiscriminadamente", as teorias mais modernas (da Pedagogia e da Psicologia), sob o argumento da necessidade de uma educação para o novo. Fazendo uma analogia entre a educação brasileira e a norte-americana, evidentemente considerando todas as suas diferenças, podemos observar que, em nossos meios educacionais a emergência do novo parece ter ocorrido de modo mais dramático. De acordo com o pensamento de Patto (1984), em nossa experiência histórica, o fantasma do "atraso" com relação aos novos conhecimentos fez-nos aceitar ainda mais indiscriminadamente tais teorias e transpô-las, muitas vezes sem critério algum, à prática educacional.

Seguramente, qualquer discurso que se remeta à prática educativa causa, entre os educadores, o desconforto de que há algo mais a saber. Nesse caso, saber estritamente relacionado com aprender, conhecer uma nova técnica, uma nova metodologia, novos fundamentos psicológicos, etc., que possibilite diminuir o "atraso" e quiçá, encontrar a fórmula que dê conta do mal – estar na educação. Assim, a frase da professora F. aponta uma crença no discurso pedagógico que, longe de ser produto exclusivo de sua experiência, revela uma idéia privilegiada na educação moderna.

Pensar no que há de mais novo para saber sobre a educação dos adolescentes levou-nos a selecionar uma reportagem da revista Nova Escola de setembro de 2004 (*adolescentes: entender a cabeça dessa turma é a chave para obter um bom aprendizado*), que se constitui numa das exceções citadas anteriormente, pois diz tratar do *ensino* para os adolescentes.

132. Arendt, H. (1992:226)

Porém, como veremos, a matéria relata uma "revolução" da ciência, ao indicar que "pesquisas recentes" mostram as grandes transformações que o cérebro do adolescente sofre nesse período e que a elas podem ser creditados todos os comportamentos "típicos" da adolescência. Ou seja, a revista relata as experiências da neurociência e transpõe os resultados das pesquisas da área para a sua utilização no cotidiano escolar.

No início da matéria, já há uma advertência de que a culpa pela *"indisciplina"* e pelo comportamento *"emocionalmente instável (típicos da idade), não são causados pelos hormônios, como acreditava-se até bem pouco tempo."* Afirma-se que:

> *"entre os 13 e os 19 anos, é comum os jovens apresentarem reações e comportamentos que independem da vontade deles. P*esquisas recentes garantem que *"nem sempre palavras ditas de maneira agressiva ou arrogante são fruto da falta de educação. T*rata-se de *um processo delicado, antes desconhecido: as conexões entre os neurônios se desfazem para que surjam novas [..] o cérebro se 'desmonta', reorganiza as partes e em seguida, se 'monta' novamente, de forma definitiva para a vida adulta."* (Nova Escola, setembro, 2004, p.47)

A matéria segue mostrando as características desses 'adolescentes', que passam por *"um período de instabilidade psicológica natural"* (p.47), e concluindo que o ensino para os adolescentes pode dar certo quando o professor *"respeita o aluno"* e quando *"entra em acordo"*, apostando na qualidade do relacionamento professor/aluno. Porém, apesar de toda essa "reorganização cerebral" pela qual passa o adolescente, outros *"problemas"* podem interferir no seu "rendimento", tais como: "*problemas visuais e auditivos, agressões físicas ou morais na família"*. (p.49).

Em seguida, são listados alguns *"comportamentos típicos"* dos adolescentes e sugere-se ao professor que: *"você evita prejudicar suas aulas quando lida adequadamente com reações 'típicas' da adolescência."* (p.49) Assim, para cada "reação típica" há sugestões para que o professor *"não prejudique sua aula"*. E, finalmente, uma explicação "neurológica" para *"tudo o que [...] parecer estranho no comportamento adolescente"*, na qual recomenda-se o livro: *Como entender a cabeça dos adolescentes*, "última palavra" sobre o assunto. (p.49)

"Nada é mais destrutivo para o sujeito do que se ver reduzido a seu sistema físico-químico (...)" Roudinesco (2000:148)

Assim, a matéria da revista Nova Escola trata dessas "novas descobertas" como o *conhecimento*' do momento' *sobre* a adolescência, para o qual o professor deve estar atento. De maneira semelhante, a revista Galileu, da Editora Globo, numa edição bem mais recente, janeiro de 2006, atende a outro "público" e, na capa, indica que *pais* saberão *'a explicação definitiva para tanta rebeldia, dor de cabeça e estresse'* e os *filhos* saberão *'o que rola nos seus cérebros'* (e esqueçam os hormônios). Essa revista tem sua presença mais ou menos garantida nas bibliotecas das escolas, (o que facilita seu acesso pelos educadores), pois trata-se de uma publicação voltada, em primeira instância, ao público adolescente.

Interessante observar as primeiras páginas dessa matéria, que se inicia demarcando uma posição significativa sobre o assunto: *"os hormônios não são os vilões da adolescência; uma grande reforma cerebral é a causa do comportamento típico de quem está crescendo"* (p.32), e *"até os 17 anos o cérebro é instável em suas funções cognitivas"* (p.33), *"a capacidade de resistir a impulsos só começa a melhorar aos 20 (anos)"* (p.33). Ao mesmo tempo em que se procura desonerar os hormônios da culpa pelos "comportamentos típicos" dos adolescentes - o que pode ser compreendido como uma importante mudança conceitual nos meios educacionais – fala-se em incapacidade de "resistir aos impulsos", num movimento que lembra os primeiros escritos de Stanley Hall (1904).

> *"Eles batem a porta, vivem paixões viscerais, pulam de carros em movimento. Estão constantemente entediados e ansiosos. Prudência e autocontrole parecem termos estrangeiros. O mundo gira em torno de sexo, pensamento que eles não largam nem dormindo. De quem é a culpa? Dos hormônios, diz o senso comum. Resposta errada, afirma agora a ciência."* (p.33).

Apesar das outras reportagens da revista aparentemente serem destinadas a um público "adolescente", lendo as primeiras frases dessa matéria sobre "adolescência", a impressão que se tem é que se quer atingir outro tipo de leitor, ainda que as informações estejam intercaladas e, algumas vezes, se remetam ao próprio "adolescente". Essa primeira frase da matéria é ilustrativa sobre o que propõe essa *nova descoberta* da ciência: a "universalização" do que *é* a adolescência. Os comportamentos descritos como típicos da idade estão, na melhor das hipóteses, próximos ao desajuste.

Cabe-nos observar, neste trabalho, a ênfase dada, na matéria, sobre o que diz a *ciência*. Desde o início, contraria-se o que diz o "senso-comum". Ou seja, a culpa não é (mais) dos hormônios, como dito (pela ciência) anteriormente. Agora, uma nova perspectiva (científica) se descortina na compreensão dos comportamentos *típicos*, explicados por meio da idéia de "uma revolução" ou, nas palavras, do jornalista *"um terreno em reforma"* (p.35). A

"reforma" em questão é físico-química e abrange as estruturas cerebrais (córtex, hipotálamo, glândula pineal, núcleos de base, sistema vomeronasal, etc.). Cada uma dessas "regiões" é responsável por determinados comportamentos. Citaremos algumas:

> "Sistema de recompensa: *conjunto de estruturas responsáveis por premiar determinados comportamentos como bem-estar. Seus principais compomentes são o núcleo acumbente e a área tegmentar ventral, onde ficam os receptores de dopamina, hormônio do prazer. Do início ao final da adolescência, essas áreas perdem cerca de um terço de seus receptores e, com isso, sofrem uma perda transiente de função, um embotamento. O tédio, a supervalorização do novo e o surgimento de novos interesses são resultado disso [...] daí as novas interações sociais, os comportamentos de risco, os prazeres consumatórios (drogas, sexo, comida)".* (p.35)
>
> "Sistema vomeronasal: *o que nos torna interessados pelo sexo são as mudanças nessa região, constituída por estruturas que detectam os feromônios humanos [...] os hormônios têm papel importante, mas não serviriam para nada se essas áreas não despertassem na adolescência."* (p.37)
>
> "Córtex órbito frontal: *durante a reforma adolescente, essa área está ainda em construção e se comporta como se estivesse lesionada, gerando um tipo de 'miopia' em relação ao futuro que só permite enxergar ganhos imediatos. Os jovens são incapazes de extinguir um comportamento aprendido quando ele deixa de ser vantajoso, por isso insistem nos mesmos erros. Somente conforme essa região amadurece o adolescente adquire responsabilidade, inibição de respostas imediatas, cálculo de conseqüências, raciocínio contingente, empatia e Teoria da Mente (habilidade de inferir o que o outro deve estar pensando). Também aprende a usar suas emoções para nortear seus atos. Em suma, 'ganha' as chaves para uma vida em sociedade."* (p.36, grifos nossos).

Na reportagem, afirma-se que essas "descobertas" são bem recentes e que a maioria somente começou a ser divulgada em 2004, e grande parte dos estudos ainda está sendo realizada. Porém, o que "já se descobriu" está divulgado na revista, pois *"chama a atenção que uma revolução tão marcante e que sempre fez parte da história humana tenha ficado na obscuridade por tanto tempo."* (p.34, grifo nosso). Isso ocorreu porque, de acordo com a especialista em neurociência (autora do livro recomendado na matéria), entrevistada pela revista, a ciência despertou para essa fase (de descobertas), mudando a idéia sobre o ritmo do desenvolvimento do cérebro, apenas há cinco anos.

Porém, mesmo admitindo que essa "revolução" *sempre* tenha feito parte da história humana, a reportagem segue mostrando o papel desempenhado pelas diferenças culturais (além da biologia) na experiência adolescente. O que parece uma incoerência, após a

afirmação categórica de que todo comportamento adolescente pode ser explicado por alterações no funcionamento do "cérebro". O próximo tópico da reportagem é dedicado a 'mostrar' como a 'maturidade sexual' mudou, em conseqüência *"da vida em organizações sociais extremamente complexas"*. (p.36) Ou seja, no texto da matéria afirma-se que em culturas diferentes e em tempos diferentes, vive-se a *adolescência* de maneira distinta.

Contudo, o texto logo retoma ao seu eixo principal e, sem muitas explicações, volta à tese da "reforma cerebral", que tem duração aproximada de nove anos. Número obtido após as conclusões de estudos com primatas que, de acordo com a pesquisa anunciada também vivem sua própria "crise" e, no caso de alguns deles é:

> *"muito parecida com a da gente"*, pois *"definindo cruamente*, explica a neurocientista, *adolescer gira em torno se assegurar a diversidade genética"*. Diz a pesquisadora: *"o período de adaptação da infância para a vida adulta é o que nos faz ir embora de casa e procurar parceiros para procriar, por exemplo. Se passássemos direto, não aumentaríamos nosso círculo social e acabaríamos fazendo sexo intrafamiliar. Com animais é a mesma coisa, e eles experimentam a mesma rebeldia."* (p.36, grifos nossos)

O objetivo deste nosso trabalho não é relacionar as conclusões da neurociência (entendidas dessa forma na revista) com outras teorias que tratam do assunto, como, por exemplo, a de Freud, Lacan ou Lévi-Strauss, entre outros. Reconhecemos que somente pelas afirmações de que adolescer é *assegurar a diversidade genética* e do *aumento do círculo social para evitar sexo intrafamiliar*, poder-se-ia travar um longo diálogo entre as diversas áreas do conhecimento que perpassam o tema. Contudo, mesmo que esse não seja o eixo de nosso trabalho, é preciso destacar que, na própria reportagem, encontramos uma comparação entre o que diz a psicanálise e o que diz a neurociência sobre a adolescência, e na qual são dedicadas duas páginas com informações superficiais sobre cada uma dessas áreas do conhecimento.

É quase redundante observar que o que está escrito sobre a psicanálise tem pouco a ver com a teoria psicanalítica. Inicia-se o assunto com a seguinte chamada: "*cérebro versus mente: duas visões explicam o comportamento juvenil"*. (p.38). Abordam-se os 'comportamentos típicos' em sete categorias: depressão, afastamento, impulsividade, arte corporal, filmes de *et's*, sexualidade, malhação. Para cada uma delas, designa-se o que "dizem" a psicanálise e a neurocência. Só para citar dois exemplos, transcrevemos o que a

matéria aborda sobre a sexualidade e a impulsividade (dois conhecidos significantes encadeados ao significante *adolescência*):

> *"Impulsividade: Segundo a psicanálise: atos irresponsáveis e por vezes delituosos são instrumentos de provocação. Segundo a neurociência: nada mais são, na maioria das vezes, do que a decisão intempestiva de um cérebro imaturo, incapaz de antecipar sozinho resultados indesejados que poderiam servir de freio." (p.39)*
> *"Sexualidade: Segundo a psicanálise: aprender a lidar com o 'tesão' é descobrir a famosa angústia da castração descrita por Freud, que remete a um temor imaginário de perda dos genitais. Segundo a neurociência: é explorar o prazer que até então não existia e descobrir como acionar os 'botões' que ligam esse prazer." (p.39, grifos nossos)*

Podemos refletir sobre a variedade de teorias que poderiam ser colocadas em comparação com as recentes descobertas da neurociência e, entre tantas, coloca-se a psicanálise. E, ainda, recorta-se a teoria, de tal modo que as idéias freudianas e também as da neurociência assemelham-se a jargões, prontos a responder sobre "tipos de comportamento" , como no "horóscopo" dos jornais ou na "Psicologia de almanaque", onde, para cada comportamento, há uma "fórmula que o explique". Ou seja, trata-se de um diálogo simplista, reduzido ao extremo e que torna difícil qualquer inferência teórica nesta comparação. Porém, reconhecemos que a presença da psicanálise nessa "miscelânea" de idéias sobre a adolescência tem sua razão mais do que justificada e, nesse lado da questão, vale a pena determo-nos um pouco mais. Argumentamos sobre essa presença por meio de dois enfoques. Primeiro, porque, de acordo com Roudinesco (2000), não é tão recente o fato de que os adeptos da "Psicologia cognitiva" (que se apóiam nas neurociências) empreenderam uma "cruzada antifreudista", desenvolvendo suas "teorias" em contrapartida aos fundamentos psicanalíticos, para dar provas, entre outras coisas, do esfacelamento do modelo freudiano do inconsciente. E segundo, porque a propósito deste debate – ao qual a matéria da revista denomina simplesmente *cérebro versus mente* – as ciências humanas oscilam entre duas atitudes. E parece mesmo difícil desvincular a compreensão da adolescência de uma "ciência humana", pois, como *bem* expresso na matéria, há variações temporais e culturais na expressão da adolescência.

Quanto à oscilação das ciências humanas neste debate, Roudinesco (2000), conclui que:

> *"Uma (atitude) tende a eliminar toda forma de subjetividade, de significação ou de simbólico, e a tomar como único modelo da*

> *realidade humana os processos físico-químicos, biológicos ou cognitivos; a outra (atitude), ao contrário, reivindica essas três categorias, pensando-as como estruturas universais. Por um lado, uma abordagem do homem como máquina, e por outro, um estudo da complexidade humana que leva em consideração o corpo biológico e o comportamento subjetivo, quer em termos de intencionalidade ou de vivência (a fenomenologia), quer por intermédio de uma teoria interpretativa dos processos simbólicos (psicanálise, antropologia) na qual são postulados mecanismos insconscientes que funcionam à revelia do sujeito."* (p.120)

Ou seja, de alguma forma, a revista como instrumento de mediação entre o que produz "a ciência" e o imaginário social, apropria-se desse debate - que, de acordo com Roudinesco (2000), marca a pluralidade de campos de conhecimento, que colocam as ciências humanas em distinção com as ciências da natureza – e, ao fazê-lo, reduz ao mínimo as distinções entre as ciências humanas e as torna impermeáveis. Contudo, de acordo com Roudinesco (op.cit.), não há entre elas impermeabilidade absoluta.

Porém, a questão que nos apresenta neste momento é a do universalismo do conceito de adolescência levado ao extremo nessas reportagens, que objetivam divulgar as recentes descobertas da neurociência. O que é tomado como uma "descoberta recente" conduz à idéia que se faz sobre a adolescência –de volta ao passado – num estilo semelhante ao de Stanley Hall e outros – conceitualizando-a a partir de comportamentos típicos e pré – determinados biologicamente, porém, agora com o aval da neuro*ciência*. O impacto da divulgação de tais descobertas no imaginário social – e, consequentemente, no discurso pedagógico – é algo que poderá somente ser pensado *a posteriori*, mas pode-se, em maior ou menor medida, supor que tal compreensão da adolescência, reduzida a uma revolução físico – química, não colocará a educação do adolescente em melhor posição do que se encontra atualmente. Pode-se supor ainda que o *"isso passa"*, e todas as incapacidades atribuídas aos adolescentes, que são explicitadas nessas descobertas, gerem novas prescrições para a educação dos adolescentes, ajustadas conforme essa (nova) *ilusão psico – naturalista*,[133] e isso, como vimos no segundo capítulo deste trabalho, só faz aumentar a certeza sobre o adolescente e faz surgir novos ajustes nas práticas para sua educação, deixando-a cada vez mais, nas mãos de especialistas, só que dessa vez, sem a sílaba inicial *psi*, mas com a terminação *ciência* (neurociência), o que, talvez, fortaleça ainda mais a sua *ilusão* de certeza sobre o sujeito adolescente.

Como bem dito por Roudinesco (2000:43): *"em nome de uma lógica químico-*

133. (LAJONQUIÈRE, 1999)

biológica elimina-se o caráter trágico de um ato intrinsicamente humano”, e aqui completamos: elimina-se a humanidade da adolescência e também do ato educativo, em decorrência da divulgação (mediada) das novas descobertas científicas sobre a adolescência.

5. Adolescência e escola: os impasses da educação escolar

No capítulo anterior, refletimos sobre o movimento do significante *adolescência* no discurso pedagógico. Percebemos que ele encadeia outros significantes que exercem efeitos sobre sua significação, sobredeterminando o discurso e a prática pedagógica. Esse discurso pode, inicialmente, parecer ancorado no campo estrito do sentido, da compreensão e da definição. Porém, conforme nossa análise, percebe-se que, ao buscar um "sentido" para a "compreensão" da adolescência, discursivamente retorna-se às designações semelhantes àquelas dos primeiros estudos da Psicologia da adolescência.

Nesse sentido, é como se o discurso fundador da Psicologia da adolescência houvesse provocado "marcas" tão profundas no imaginário social, que deixá-lo à margem do discurso pedagógico sobre a adolescência seja algo da ordem do impossível. Podemos pensar que essa ocorrência se deve ao fato de que tal "discurso fundador" provoca um processo de "compreensão" bem menos consciente do que se quer. De acordo com Fink (1995), a compreensão é nada menos do que *"localizar ou encaixar uma configuração de significantes dentro da outra"*. Ou seja, no processo de compreensão, tudo é *"trazido de volta ao nível do* status quo*, ao nível do que já é conhecido"*.[134]

Com isso, entendemos que o discurso pedagógico sobre a adolescência apresenta continuidade em relação às primeiras formulações "cientificas" da Psicologia, especialmente no que se refere ao entendimento de que, na adolescência, há uma "propensão natural" a certos "comportamentos" (que a conceituam). Em decorrência dessa "naturalização", o conceito de adolescência, tal como expresso no imaginário pedagógico atual, evoca uma outra marca, que é a sua "psicologização".

Como pudemos observar nos capítulos anteriores, ainda que se "reconheça" a presença de alguns pressupostos de outras áreas do conhecimento quando se fala sobre a adolescência, seus fundamentos são, em maior ou menor medida, psicologizados. São recortes efetuados das mais diversas teorias (da Sociologia, da Antropologia, da Medicina, da Psicanálise, etc.) que, no imaginário pedagógico, tornam-se "psicologizados". Ou seja, a "adolescência" precisa da "Psicologia" para ser "compreendida".

Por outro lado, a presença dos fundamentos das teorias dessas outras áreas do conhecimento provocaram, por certo, alguma variação no discurso atual sobre a adolescência,

134. Fink (1999:95)

em relação às primeiras formulações da Psicologia. Ainda que muitas dessas teorias possam ter sido elaboradas a partir da idéia de "naturalização"[135] – como é o caso da atualíssima neurociência – a apropriação de algumas de suas "idéias" pelo imaginário pedagógico – mesmo que psicologizadas – promovem deslocamentos no discurso.

Nesse sentido, basta-nos recordar o segundo capítulo deste trabalho para convencer-nos da apropriação imaginária que se fez das teorias de Anna Freud e Erik Erikson, das quais incorporou-se "idéias psicanalíticas" por um viés psicológico. Contudo, para falar sobre tais idéias, é preciso recorrer a alguns "termos" relacionados a elas, como por exemplo, defesa, cultura adolescente, identidade, etc. Recorrer a essas palavras provoca mudanças no discurso, mesmo que relacionadas a outros significantes, como agressividade, impulsividade, etc.

Mas a apropriação imaginária (psicologizada) dos fundamentos da teoria psicanalítica, para compreender e explicar a adolescência, começou muito antes. Nos primeiros estudos da Psicologia da adolescência (Stanley Hall, 1904), entendia-se que o período da adolescência era natural e central no desenvolvimento da sexualidade. Nessa mesma época, Freud publicava os *"Três ensaios sobre a teoria da sexualidade"* (1905), obra cujo teor desmistificaria qualquer proposição de centralidade ou "naturalidade" ao período da adolescência/puberdade em decorrência, tão somente, das transformações físicas e biológicas. Nesta obra, Freud trata da existência da sexualidade infantil, portanto, a adolescência/puberdade não é entendida como o período no qual se inicia o desenvolvimento da sexualidade. [136]

A teoria psicanalítica rompe, por assim dizer, com o discurso instituído, não especificamente quanto ao conceito de adolescência (que estava em vias de instituição), mas, principalmente, com o "saber" oficialmente instituído na época. Ou seja, a psicanálise institui um novo discurso sobre o homem e rompe com a "Psicologia da consciência" que tomava como objeto o "homem psicológico", da consciência e dos comportamentos. Esse novo discurso da psicanálise se institui tanto pela afirmação da existência da sexualidade infantil, quanto por seu pressuposto sobre o inconsciente, o que produziu um corte epistemológico no discurso sobre o homem. (Almeida, 1993). De acordo com Deleule (1969) e Japiassu (1983)[137], o advento da Psicologia não se constitui num corte epistemológico, tal como

135. Nesse sentido, pode-se concluir que trata-se da relação dialética entre o discurso vigente sobre a adolescência e a construção de saberes sobre ela.
136. No segundo capítulo deste trabalho, refletimos sobre a predominância da palavra puberdade nos textos freudianos.
137. In: Almeida (1993:21)

representou o advento da psicanálise, porque a primeira não rompe com o discurso ideológico dominante, ao contrário, corrobora com este na medida em que põe à sua disposição *"seu aparelho técnico e sua armadura teórica."* [138] De outro modo, a psicanálise rompe com a ideologia vigente quando propõe a existência do inconsciente, portanto *"não estuda o homem e nem propõe uma teoria a seu respeito."*[139]

Desse modo, a psicanálise demonstra seu interesse pela constituição do sujeito, para além do "ser biológico" e da "consciência" (comportamento, conduta, cognição, emoção, etc.), o que bastaria para que um novo olhar fosse lançado sobre os jovens no começo do século XX, objeto da Psicologia. Contudo, mesmo admitindo que tais pressupostos foram, com o tempo, tomando corpo no interior das instituições, proporcionando alguma reflexão em torno da *naturalização* do conceito de adolescência (o que já demonstra mudança), a variação efetuada pela psicanálise, em torno do conceito de adolescência, está mais relacionada com a apropriação imaginária que se fez dos pressupostos psicanalíticos do que com aquilo que, de fato, constitui o cerne do pensamento freudiano.

César (1998) lembra a visita de Freud aos Estados Unidos, em 1909, orquestrada por Stanley Hall, reitor da Universidade de Clark, o que despertou em Freud a esperança de que prestaria um grande serviço à psicanálise, inserindo-a num panorama teórico mais amplo. A autora afirma que, quando Freud chegou aos Estados Unidos, os teóricos americanos já conheciam as idéias desenvolvidas nos *"Três Ensaios..."* e dividiam-se em *"prós e contras"*. Contudo, o que marca essa incursão de Freud pelos círculos acadêmicos norte-americanos (com seus recém inaugurados laboratórios de Psicologia) é que aquilo que sua teoria propunha logo foi apropriado pelo discurso da Psicologia norte – americana, como dados *naturais e universais*, portanto, *"delineava-se assim um arcabouço teórico fundado em uma abordagem sobre os 'instintos sexuais' e as 'estruturas de recalque', isto é, na repressão desses instintos que, segundo Freud, eram afetados por influências externas como a experiência e a educação."*[140] A partir daí, a psicanálise passa a ser incorporada ao discurso científico sobre a adolescência, como mais uma teoria a explicar esse período da vida em termos "naturais" e que justificava, de alguma forma, as práticas pedagógicas que objetivavam "educar os instintos" dos adolescentes.

Contudo, como vimos no segundo capítulo deste trabalho, a inserção direta da psicanálise (quanto à adolescência) na educação se dá a partir do apoio de Anna Freud às

138. Almeida (1993:20)
139. Foucault, 1986 (apud Almeida, 1993:21)
140. César (1998:46)

idéias - baseadas nos conceitos freudianos - dos psicanalistas-educadores (como Bernefeld e Aichhorn). Nesse sentido, vale lembrar que, na história da psicanálise, o interesse pela adolescência aparece, primeiramente, direcionado à educação, constituindo-se numa especificidade para o "tratamento" clínico somente algum tempo depois. Esse tempo, que separa as pesquisas estritas à clínica psicanalítica -que admitem um singular na adolescência e não um universal –, viabilizou a incorporação imaginária da teoria psicanalítica nos meios educacionais, colocando seus pressupostos, em maior ou menor medida, à disposição das práticas institucionais.

Então, podemos admitir que uma via de análise para compreender a *descontinuidade* na história da produção do conceito de adolescência, logo, no discurso sobre a adolescência, está relacionada à incorporação imaginária dos conceitos psicanalíticos, pois se, inicialmente, foram tomados como respaldo para a idéia de universalização e naturalização da adolescência, os estudos psicanalíticos posteriores *abalaram* a noção de supremacia da adolescência em relação ao desenvolvimento da sexualidade e a noção de "repressão" das expressões "sexuais" em crianças e adolescentes. Embora os conceitos psicanalíticos tenham sido apropriados *imaginariamente* pelo discurso social, pode-se concluir que a "psicanálise" promoveu alguma variação no discurso social sobre a adolescência durante o século XX. Mesmo que tal "deslocamento" não tenha provocado mais do que "fissuras" na naturalização e universalização do conceito de adolescência. Quando o discurso social apóia-se na psicanálise para caracterizar a adolescência, se vê na emergência de uma mínima alteração discursiva, encadeando novos significantes, para colocar a psicanálise a serviço das práticas institucionais. Mesmo que essa "fissura" não seja mais do que admitir a existência da sexualidade antes do período da puberdade, ou *importar* expressões da teoria psicanalítica, tais como: ego, superego, instinto, defesa, identidade, crise da adolescência, cultura adolescente, narcisismo, "condição afetiva", etc. Ainda assim, tais apropriações imaginárias promoveram alguma descontinuidade na história da produção e sedimentação do conceito de adolescência e, consequentemente, no discurso (psico) pedagógico.

Porém, entendemos que a apropriação imaginária de alguns pressupostos psicanalíticos quando relacionados à adolescência serviram, em última instância, para responder às mudanças sociais operadas no século XX, que requerem novos "saberes" que dêem conta das práticas institucionais. Então, nossa segunda argumentação sobre a descontinuidade na produção do conceito de adolescência relaciona-se às mudanças sociais ocorridas no século XX. Evidentemente, não se trata aqui de analisar minuciosamente essas mudanças, mas de focá-las, especialmente, no campo da educação escolar do adolescente, que

é, em nosso entendimento, a instituição fundamental em que se estabeleceram as bases para a sedimentação do atual conceito de adolescência.

5.1. Adolescência e educação escolar: construções a partir de um paradoxo

De acordo com a análise realizada nos primeiros capítulos deste trabalho, concluímos que o conceito de adolescência constitui-se, em grande parte, imbricado com as práticas educacionais, especialmente as escolares. Desde a apropriação das primeiras idéias da Psicologia e da psicanálise (Stanley Hall, Anna Freud, Erikson e outros), adolescência e educação escolar tornaram-se interdependentes. Enquanto a "juventude" pode ser estudada e aprendida como categoria social, possibilitando considerá-la, em outros cenários sociais, além do escolar, a adolescência permaneceu, prioritariamente, relacionada à escola. Então, concluímos que a produção do atual conceito de adolescência dependeu, em grande medida, do imaginário pedagógico para se incorporar ao imaginário social.[141]

Para termos uma idéia do peso da educação na constituição do conceito de adolescência, citamos Caron (1996),[142] que lembra, como o "célebre dicionário" *Furitiere* publicado na França, em 1690, definia o adolescente: "o rapaz dos catorze aos vinte ou vinte e cinco anos" e, de outro modo, o *"Grande Dicionário Pierre Larousse"*, do século XIX que, conservando os mesmos limites de idade, definia-o nos seguintes termos: *"a higiene e a educação devem preparar e fundar, de alguma maneira, a saúde física e moral do homem."* Assim, podemos considerar que, além da nítida influência do discurso higienista do século XIX,[143] nessa definição de "adolescente" marca-se a fé na educação (e também na instrução), que se estabeleceu na sociedade industrial do século XIX.[144]

Então, a escola passa a ter uma dupla função: a de preservar o sujeito - nos moldes das práticas higienistas - e a de preparar para o futuro – de acordo com o modelo de maturidade compatível com as sociedades industriais contemporâneas.

De acordo com Caron (1996), o século XVIII foi marcado pela renovação pedagógica e pela idéia de onipotência da educação na modelagem do homem, e o século XIX, nos moldes europeus, pode ser considerado como um período da *"afirmação e do triunfo de uma escola que, nas diferentes idades da infância e da adolescência, encarrega-se da totalidade*

---

141. Quando afirmamos que a produção do conceito de adolescência dependeu do imaginário pedagógico para se incorporar ao imaginário social, não estamos afirmando que esse é um privilégio da adolescência. Pode-se considerar que infância e escola, também, são discursivamente interdependentes e que o nascimento do sentimento de infância está relacionado com a expansão da educação escolar. Cf. Ariès (1973).

142. In: Levi & Schmitt (1996:137)

143. De acordo com J. F. Costa em Ordem Médica e Norma Familiar, (1983, 2ª. ed.), no século XIX, a conversão dos indivíduos às normas da saúde por meio de práticas higienistas, necessitou apoiar-se nas instituições (família e escola) para sua realização.

144. Nesse sentido, vale lembrar que o ensino secundário, na França, é instalado/popularizado entre 1780/1880. Caron (in, Levi & Schmitt, 1996:138)

da formação [...]"[145] De acordo com Caron (1996), o "triunfo" da escola como instituição privilegiada para encarregar-se da formação em sua totalidade, se dá em concordância com o processo de substituição da educação familiar pela educação escolar, num contexto de laicização da sociedade, e marca o começo da realização de um processo de multiplicação dos campos educativos que está ainda em desenvolvimento, e que visa remediar a educação familiar. O autor conclui, de acordo com pensamento de P. Ariès (1973), que essa multiplicação de campos educativos confiados ao colégio e ao liceu, estende-se até os dias de hoje e expressa-se em "programas educativos", que substituem o que antes era da competência da educação familiar, tais como: educação para o trânsito, respeito ao meio ambiente, prevenção ao uso de drogas, educação sexual, etc.

Essas mudanças, quanto à finalidade da educação escolar, promoveram, simultaneamente, a conceituação da adolescência e a (re) criação de instituições apropriadas para sua preservação, instrução e educação, o que faz com que a escola figure como uma instituição exemplar para o acolhimento do "adolescente".

Contudo, ainda que a instituição escolar "recolha" os adolescentes e tenha como finalidade a totalidade de sua educação, o estabelecimento de um agrupamento por idade, que se configura na escola, reverte numa *educação* institucionalizada que não pode substituir a educação familiar. De acordo com F. Dubet (1996)[146], as idades são institucionalizadas política ou juridicamente, tornando os grupos etários específicos alvos de políticas e programas do Estado, enquanto na família, aquilo que tem significado é o aspecto geracional. Ou seja, as gerações são "geradas" na família e não na instituição escolar.[147] Nesse sentido, conclui-se que, ao mesmo tempo em que a escola agrupa e "preserva" os "adolescentes", não pode dar conta de sua "educação", pois ali o que predomina é o instrumentalismo dos programas educativos, portanto, não é o lugar para a realização de uma educação que se quer em sua "totalidade".

A educação escolar pensada como "total" para os adolescentes tende a perder-se em seu objetivo, pois nessa pretensão há uma impossibilidade fundadora, porque ela pode não produzir os efeitos *educativos ou subjetivantes* esperados, já que é idealizada a partir de categorias etárias e de programas educativos especiais. Ou seja, é uma educação concebida

145. Caron, In: Levi& Schmitt (1996:145)
146. In: Spósito, 2002, pp.8-10
147. De acordo com Mannoni (1984, in: 2004:13), as instituições de "acolhimento" para os adolescentes, especialmente a escola, estão longe de ter sempre uma vocação educativa, pois foram criadas para dar "instrução obrigatória".

por meio da instrumentalidade e não de uma aposta. E, quando a *educação* não produz os efeitos esperados – como vimos no terceiro capítulo deste trabalho – coloca-se em questão o método (o instrumental) para fazê-lo, apoiando-se no ideal a ser atingido, proposta da racionalidade científica. Sob esse aspecto, Souza (2002), afirma que:

> "*sabe-se que a escolarização, em sua forma mais moderna, foi marcada – ao longo de sua história e, principalmente, aqui no Brasil – por contínuos esforços no sentido de torná-la, como um campo de ciência aplicada, uma prática que deve ser racionalizada a partir da teoria e da crítica científicas. E, também, que a Psicologia assumiu, desde o início da escolarização, esse papel de ciência mais próxima, a que deveria trazer a luz da razão às práticas educativas.*" (op.cit. p. 35)

Nesse sentido, admitimos, uma vez mais, a consonância entre educação escolar e o "conceito" de adolescência presente no imaginário social. A dificuldade encontrada para levar adiante um projeto educacional escolar que se quer "todo" na educação dos adolescentes conduz a escola à busca da maneira mais eficaz para sua (impossível) realização. Essa demanda da escola, possivelmente, motivou a realização de muitas "investigações" e formulações teóricas sobre a adolescência, a partir do ambiente escolar, gerando prescrições de práticas educacionais específicas para a educação do adolescente, e a crença num "modelo" de adolescência baseado no referencial escolar. Portanto, o que está colocado como demanda é "o que falta" para que essa educação se realize – nos conformes do projeto educacional em questão – e isso pode, efetivamente, ter despertado o interesse "científico" em termos de ajustes educativos para dar conta dessa "falta". Portanto, a adolescência é conceituada "cientificamente" e apreendida imaginariamente a partir de sua negatividade, daquilo que lhe "falta" e que impossibilita a realização do projeto educacional.

A separação dos sujeitos por categoria de idade, o aumento do tempo escolar, e o projeto de uma educação escolar em substituição à educação familiar faz nascer, no interior da escola, a necessidade por "mais conhecimento" – uma explicação racional - sobre a adolescência e, conforme vimos no primeiro capítulo deste trabalho, a "ciência" que podia responder pela adolescência, era a Psicologia. Essa circularidade entre adolescência → escola → Psicologia → adolescência → escola constitui-se, em nosso entendimento, no cerne da apropriação de um conceito imaginário de adolescência, pois, ao mesmo tempo em que prescrevia práticas (psico) pedagógicas específicas para a realização do projeto educacional, justificava a permanência dos sujeitos na escola, e avalizava a especificidade da idade.[148]

Nesse sentido, os, fundamentos da Psicologia, nomeada "ciência da adolescência", vai, aos poucos, sendo colocada no lugar da aposta na educação do adolescente.[149] Ao longo do século XX, tal nomeação fará com que "o adolescente" seja concebido, predominantemente, por meio da idéia de "desenvolvimento", pois a abordagem psicológica que toma conta dos discursos pedagógicos é aquela amplamente difundida sobre a existência de uma "natureza" nesse "desenvolvimento" da criança e do adolescente e que deve ser "respeitada" pela escola. Segundo Souza (2002), a partir dos conceitos escolanovistas sobre a centralidade do aluno no processo educativo, institui-se a crença de que há um "processo de desenvolvimento" subjacente à intervenção escolar, o que movimenta os educadores a buscarem mais conhecimentos sobre esse desenvolvimento, que está além da figura do aluno. A autora conclui que, em razão dessa crença, a visão tradicional da criança e do adolescente, como pessoas a serem educadas, é substituída pela imagem da infância e da adolescência com atributos próprios. Ou seja, há uma "natureza" que a escola pode ajudar a "desenvolver" e também características que devem ser respeitadas (para que esse desenvolvimento aconteça) e para isso precisam ser conhecidas.[150]

Contudo, de acordo com Souza (op.cit.), logo constata-se que não é tão simples "conhecer" a adolescência, pois, no enquadramento das teorias do desenvolvimento, esse "conhecimento" coloca problemas teóricos difíceis de equacionar, que se estendem desde a cronologia (facilmente assimilável no início da "adolescência" pela visibilidade da puberdade, mas que não pode precisar o seu término), até variáveis que envolvem classe social, etnia, gênero, etc. Porém, como vimos anteriormente, parece que o imaginário pedagógico ainda apropria-se do conceito de adolescência de modo a atribuir-lhe uma natureza universal, ignorando parte dos fundamentos das teorias das quais se apropria. Souza (2002) conclui que: *"a dificuldade para conhecer o adolescente - por trás do aluno- também denota a dificuldade de apreender, numa categorização geral, esse sujeito fugidio, que muda de geração em*

---

148. César (1998:38) cita a pesquisa de Alaimo (Journal of Family History, vol. 17, n.4) na qual afirma que a "psicologia do adolescente contribuiu e justificou a fundação de instituições específicas por idade, com o objetivo de continuar a estender o processo de socialização para além do estágio da infância.

149. Segundo Souza (2002), a questão da inserção da Psicologia no campo da educação atinge proporções mais amplas do que somente explicar a "adolescência". A autora conclui que a Psicologia educacional motivou investigações científicas e funcionou como um filtro para a compreensão dos objetivos da educação moderna em todos os níveis de ensino.

150. Para ilustrar essas conclusões, transcrevemos uma frase do texto dos PCNs – Ensino Médio, quando trata da importância da escola (item 4.5), enfatizando a interdisciplinaridade e contextualização (dos conteúdos): "*Os ensinamentos da Psicologia de Piaget e Vygotsky foram convocados para explicar a interdisciplinaridade e a contextualização porque ambas as perspectivas teóricas se complementam naquilo que, para estas DCNEM (Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio), é o mais importante: a importância da aprendizagem sistemática, portanto da escola, para o desenvolvimento do adolescente".* (PCN- Ensino Médio, 1999:47)

geração, de grupo social para grupo social (...)"[151] Ou seja, no discurso pedagógico, as dificuldades para se "apreender" a adolescência estão claras e expressas nas diversas "práticas" formuladas para resolver o paradoxo de uma educação concebida a partir de categorias psicológicas. Contudo, o fato de concebê-la dessa forma, promove, por meio da circularidade discursiva, mais descrições e categorizações "naturalizadas" e, conseqüentemente, mais prescrições de práticas para resolver o impasse da educação dos adolescentes que, por sua vez, provocam mais discursos sobre o que o adolescente *não é*, e sobre o que ele *não tem*, alimentando o conceito de adolescência apreendido imaginariamente pelo discurso pedagógico.

Poder-se-ia considerar que, além dessa questão, conhecer mais a adolescência, aprofundar esse conhecimento em pesquisas ou teorias que tirem o "adolescente" dessa categoria na qual foi, desde sempre, colocado, poderia conduzir a um giro no discurso pedagógico, permitindo a "apreensão" de uma adolescência menos naturalizada. Contudo, como vimos anteriormente, as apropriações imaginárias feitas das teorias que romperam com o discurso instituído, psicologizaram seus fundamentos, para adequá-los ao subsídio das práticas pedagógicas.

Os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio não deixam dúvidas quanto à importância da Psicologia para a educação do adolescente. No item que trata da contextualização dos conteúdos a serem ensinados, recomenda que considere-se tal contextualização a partir da evocação das *"áreas, âmbitos ou dimensões presentes na vida pessoal, social e cultural"* (p.91) e a mobilização de competências cognitivas já adquiridas. Pode-se compreender que a contextualização dos conteúdos é um avanço para a educação, oriundo de pesquisas e teorias educacionais bem intencionadas. Contudo, na seqüência, ao tratar do "contexto" próximo ao aluno, conclui-se o seguinte:

> *"Na vida pessoal, há um contexto importante o suficiente para merecer consideração específica, que é o do meio ambiente, corpo e saúde [...] As visões, fantasias e decisões sobre o próprio corpo e a saúde, base para um desenvolvimento autônomo, poderão ser mais bem orientadas se as aprendizagens da escola estiverem significativamente relacionadas com as <u>preocupações comuns</u> na vida de todo jovem: <u>aparência, sexualidade e reprodução, consumo de drogas, hábitos de alimentação, limite e capacidade física, repouso, atividade, lazer</u> [...] é preciso, no entanto, cuidar para que essa generalização não induza à banalização, com o risco de perder o essencial da aprendizagem escolar [...] para que fique claro o papel*

151. Souza (2002:39)

> *da contextualização, é necessário considerar, como no caso da interdisciplinaridade, seu fundamento epistemológico e psicológico.* (p.92-93, grifos nossos).

Em outras palavras, a Psicologia está avalizando a questão da contextualização dos conteúdos para o Ensino Médio, a partir da determinação de "preocupações" comuns a todos os jovens. Mesmo sugerindo que se evite a banalização que essa generalização sugere, parece necessário que ela esteja presente no discurso pedagógico para que a proposta seja assimilável.

Interessante observar que nos PCNs do Ensino Médio utiliza-se muito mais a palavra "jovem" para designar os alunos do que a palavra "adolescência". Esta última aparece, prioritariamente, nos PCNs do Ensino Fundamental (5ª. a 8ª. série), ganhando destaque na 4ª. parte da introdução, na qual se propõe a sua caracterização.[152] Nesta publicação de 1998, afirma-se que é importante que *"os professores conheçam seus alunos nos mais diferentes aspectos"* (p.103), e sugere-se que, *"em condições ideais, a faixa etária dos terceiro e quarto ciclos seria a de 11 a 14 anos, caracterizada como pré – adolescência e adolescência."* Essas condições ideais não estão referidas à adolescência, mas à idade dos alunos, pois há uma acentuada defasagem entre série e idade, o que pode ocasionar muitas diferenças etárias nesses ciclos. Prossegue-se afirmando, então, que a reflexão (o conhecimento) a respeito desses alunos deve ir além da questão da faixa etária e considerar outras situações, tais como: situação socioeconômica, localidades em que residem, diferentes influências étnicas e culturais, etc. Ou seja, antes de pensar-se nas variáveis possíveis entre os alunos, sugere-se que é comum que (em condições ideais) estejam na adolescência, e solicita-se aos professores que os conheçam o melhor possível. Bem, se em condições ideais eles estão na pré – adolescência ou na adolescência, logo, o professor deverá conhecê-la para compreender o que se passa com seus alunos. Na ausência desse primeiro critério, parte-se para critérios auxiliares. Mas, como convém a um texto elaborado a partir do discurso pedagógico, também expressa várias ambigüidades com relação ao que "diz" sobre a adolescência. Um outro exemplo, neste texto, que ilustra bem a questão da estreita relação entre a escolarização do adolescente e a Psicologia é um trecho no qual se tenta desmistificar a universalidade das características da adolescência, mas volta-se ao ponto de partida:

---

152. Neste texto usa-se também a palavra *juventude*. É possível que a palavra "adolescência" apareça com mais freqüência porque está imaginariamente associada à puberdade; assim, está atrelada, imaginariamente, a universalidade e naturalidade (físicas/biológicas) que desencadeiam as transformações pubertárias. E, por outro lado, os PCNs do Ensino Médio relacionam os conteúdos a serem ensinados com uma preparação efetiva para o trabalho, portanto, algo "alheio" ao conceito de adolescência, que está muito mais impregnado com a idéia de espera/moratória do que com uma participação na sociedade, como subentende-se o *trabalho* no texto referido.

> *"Essa parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais não se propõe a caracterizar o aluno, nem em termos cognitivos, nem em termos atitudinais, pois tal pretensão seria um erro. O que se propõe, aqui é uma reflexão sobre a tarefa de levar em conta alguns aspectos relacionados à vivência desses alunos, que são jovens e que vivenciam um momento importante do ponto de vista da construção de suas identidades e de elaboração de projetos de inserção na sociedade. A escola não pode ignorar as singularidades dessa fase, sob o risco de perder sua função de mediar o processo de construção de cidadania de seus alunos."* (op.cit.p.103, grifo nosso)

Nas próximas páginas do documento, aborda-se a questão da construção da identidade, das variações temporais e sociais na experiência do jovem/adolescente e sobre o que deve ser levado em conta pelo professor nesse processo. São importantes reflexões em termos de desnaturalização do conceito de juventude/adolescência, neste trecho dos PCNs usados como sinônimos. Contudo, como vimos no terceiro capítulo deste trabalho, quando a palavra "adolescência" é utilizada sem o apoio da palavra juventude– quando não são mutuamente referidas - volta-se à mesma categoria naturalizada:

> *"Novas relações se estabelecem entre os sexos, os adolescentes iniciam um período de intensa experimentação de sua capacidade de atrair e ser atraído [...] e experimentarem-se nas conversas, nos toques, nas insinuações, chamando atenção para si [...] a adolescência é o momento de constante oscilação [...] nesse período de ambivalência podem surgir saltos repentinos de humor [...] podendo passar da euforia a uma indisposição difusa, sem causa aparente [...] o adolescente, em contato com situações estimulantes nos espaços de convivência e na escola, torna-se gradativamente, capaz de formular hipóteses sofisticadas e de acompanhar e elaborar raciocínios complexos [...]* (PCN – Ensino Fundamental [5ª. a 8ª. série], 1998,p. 113, grifos nossos)

Em suma, é a partir disso que o professor é convocado a refletir (conhecer) a adolescência na escola. Teoriza-se sobre outras possibilidade para a compreensão da adolescência, porém retorna-se à sua categorização condicionada às características e atributos próprios da *fase*. Os resultados dessa reflexão e o proposto em termos de práticas pedagógicas, a partir dela, já abordamos no capítulo anterior. Assim, resta-nos concluir que a relação entre escola e adolescência mostra-se, no discurso pedagógico, ambígua e mutuamente constitutiva. A escola "pensa" a adolescência sob a força do *significante adolescência*, e os sujeitos adolescentes, por sua vez, colocam – cotidianamente - a escola às voltas com seus próprios impasses, provocados pela busca infrutífera da compreensão – racional/científica – de uma *adolescência* que está sendo construída precisamente nessas práticas.

5.2. A incerteza do futuro: educação, psicanálise e adolescência

Um dos objetivos da educação para a adolescência, que é muito destacado no imaginário social, é a preparação para o futuro. Considera-se que a educação escolar bem direcionada e bem planejada, com técnicas específicas, poderia, por assim dizer, garantir o futuro. De acordo com as conclusões de autores como Lesourd (2004) e Caron (1996), esta é uma das máximas da educação moderna e que pode constituir-se numa ilusão, na medida em que baseia essa intenção numa racionalidade que não permite o equívoco inerente a todo ato educativo.

César (1998) e Caron (1996) concluem que o século XX marcou a passagem de uma educação que tinha como modelo o adulto "higiênico" para uma educação que idealiza um adulto "feliz". Assim, atualmente, o que se espera garantir com a educação é a felicidade futura. Evidentemente, essa mudança de ideal educacional pouco alterou os meios para alcançá-lo. A educação ainda é concebida como o resultado do uso adequado da instrumentalidade própria para cada *fase* da vida. Segundo César (1998), uma importante inovação, em termos de instrumentalidade educacional, marcou os anos 60 quanto a educação dos adolescentes: *"os teóricos da adolescência começaram a exigir que os pais e professores autoritários se transformassem em amigos e confidentes"*,[153] pois esta seria uma das técnicas mais adequadas para evitar os *traumas* e garantir a felicidade futura. Ou, nas palavras de Lajonquière (1999), garantir um futuro adulto a quem nada falte.

Por outro lado, Lesourd (op.cit.) entende que, em tempos de transformações sociais nas relações de poder e transmissão cultural (cujo teor o autor atribui uma transformação política) a educação é concebida como meio de garantir o futuro, o que coloca a educação do adolescente no centro do discurso. Assim, segundo Lesourd (op.cit.), as transformações nessas relações promovem um maior investimento dos adultos numa *educação* que possa garantir alcançar o ideal proposto de felicidade, para verem-se refletidos nele, pois não conseguem mais se sustentar nessas relações (não tão felizes) em transformação.

Esse ideal educacional que almeja a felicidade futura submete tanto as crianças quanto os adolescentes às diversas técnicas para alcançá-la, tais como a escolha do "brinquedo pedagógico adequado" para a criança, ou a aula mais apropriada para a orientação sexual dos adolescentes. É uma crença generalizada de que o uso do instrumento adequado poderá garantir a felicidade. O apoio de tais instrumentais parece fortalecer ainda mais a ilusão de

153. César (1996:60)

que é possível tal garantia, pois eles ilustram, em última instância, a existência de um adolescente (ou criança) ideal, que é a matéria prima dessa felicidade que os adultos não possuem.[154]

Em outras palavras, há um ideal a ser perseguido e, para atingi-lo, abre-se mão da aposta, que é o cerne de todo ato educativo. Nesse sentido, Lajonquière (1999) adverte para o fato de que renunciar à aposta na educação não significa, na atualidade, renunciar às crenças pedagógicas. De acordo com o autor, quanto mais inflacionada está a dimensão (psico) pedagógica (o instrumental ideal para o adolescente ideal), mais fica comprometida a dimensão educativa. Pois os "saberes" (psico) pedagógicos trazem consigo a certeza sobre o agir humano, uma justificativa para tudo aquilo que se faz. Assim, a educação, sendo constantemente pensada a partir da condição psicológica do indivíduo, faz da adolescência um momento muito propício para ela, pois, de acordo com o discurso (psico) pedagógico, a adolescência é uma fase que demanda muitos cuidados em sua educação, já que o futuro está muito mais próximo (do que na infância) e o ideal ainda não foi atingido, pois os adolescentes parecem "escapar" às prescrições (psico) pedagógicas, especialmente, no que se refere à imagem de "seus corpos", pois eles demonstram muito claramente a proximidade do futuro. O adolescente coloca para os adultos que, até agora, a felicidade esperada ainda não foi alcançada. Portanto, a cena educativa é ocupada, uma vez mais, por aquilo que "falta" ao adolescente para que ele possa atingir (futuramente) esse ideal.

Por outro lado, para a psicanálise, o ato de educar não se realiza somente por meio da funcionalidade das técnicas. Segundo Pereira (2003:158), o *"não-saber-o-que-fazer-com-isso é constitutivo do ato educativo"*, na medida em que esse ato é descontínuo e não está relacionado com nenhuma certeza sobre seus efeitos. Na educação pensada como um meio para garantir a felicidade no futuro, não há espaço para o *"não-saber-o-que fazer..."*; os "fracassos" dessa educação, revelados pelos adolescentes, que convoca os professores a responderem em nome próprio, são logo pensados nos termos dos "comportamentos de recusa/contestação típicos da fase" e apropriados pelo discurso (psico) pedagógico como uma nova demanda para a elaboração de uma nova "certeza" sobre a educação. De acordo com Mannoni (1977), essa impossibilidade de suportar o "não – saber" ocorre por causa da subordinação da educação à imagem de um ideal estabelecido logo de entrada pelo pedagogo, e que, simultaneamente, proíbe toda e qualquer contestação desse ideal.

---

154. Lajonquière (1999) conclui que, quanto aos "brinquedos" para as crianças, realizam-se pesquisas a fim de que este desenvolva um rápido amadurecimento das "potencialidades infantis". Desse modo, *"as crianças deixam de brincar em nome de uma tradição (...) e passam a fazê-lo em nome dos saberes psicológicos"* (p.38).

Contudo, segundo Lajonquière (1999), diferentemente do que denunciava Maud Mannoni, em sua, época na França,[155] a imagem de um "ideal", resulta, atualmente, na demissão do ato educativo. De acordo com esse autor, tal demissão manifesta-se na renúncia à instância educativa. Contudo, essa renúncia não é tomada como tal pelo imaginário pedagógico, mas, revela-se "mascarada" nas preocupações pelos acessórios da educação escolar, tais como: afetividade, felicidade, auto – estima, etc. Ou seja, esses acessórios tomam o lugar da *educação* na escola e esvaziam o ato educativo.

Como visto no terceiro capítulo deste trabalho, na educação do adolescente esses acessórios são tomados imaginariamente como a própria educação – a única possível. Qualquer "ação educativa" para os adolescentes é deduzida a partir disso – a partir de uma realidade exterior ao ato educativo. De acordo com Lajonquière (op.cit.), isso decorre da crença de que tudo o que se faz na educação *"deve apontar à complementação daquilo que se supõe existir como um dado psicológico"*.[156] Ou seja, existiria uma "natureza" exterior ao ato educativo, que deve ser respeitada, justificando por sua existência qualquer ação. As ações, justificadas pela "natureza da adolescência", geram a impossibilidade de se alcançar o ideal e a forma de lidar com tal impossibilidade não é outra senão aquela sobre a qual refletimos ao longo deste trabalho: a busca por mais ajustes, a fim de encontrar-se a medida exata da "natureza adolescente".

Assim, a psicanálise aponta para uma compreensão de educação nos termos do "ato educativo" ou "instância educativa", que devem ser diferenciados da Pedagogia. Quando nos referimos à possibilidade de se pensar a educação para além das técnicas de ajuste à natureza adolescente, não estamos afirmando que a Pedagogia é assim concebida pela Psicanálise. Kupfer (2000) conclui, em acordo com as idéias de Lajonquière (1999), que *"não devemos confundir pedagogia com educação"*, pois, *"o trabalho em torno da conexão educação e psicanálise deve ser feito deixando de fora a pedagogia"*, entendida como a busca de um *"saber positivo sobre como ajustar meios de ação a fins existenciais estabelecidos* a priori*"* (op.cit.p.22-23)

Com isso, podemos compreender que a "renúncia" à instância educativa (ou demissão do ato educativo) manifestada nas mais diversas propostas para a *educação* dos adolescentes, não é "um ato volitivo dos educadores". Lajonquière (1999.) conclui que essa é

155. De acordo com Lajonquière (1999:25) *"Mannoni denunciava os efeitos psíquicos nefastos do furor pedagógico que tomava conta de l´education nationale"*.
156. Ibid, p. 35

uma forma de se pensar a "problemática educativa" que está condicionada à crença nas práticas (psico) pedagógicas.[157]

Desse modo, entender que a educação pode estar além das práticas (psico) pedagógicas leva a pensá-la a partir dos fundamentos da teoria psicanalítica. Esse é um tema caro aos psicanalistas e a alguns educadores, tendo gerado a produção de uma extensa bibliografia, quase sempre composta em torno do eixo teórico da (im) possibilidade da conexão entre Psicanálise e Educação.[158] Entretanto, devemos restringir nossa análise e refletir sobre a maneira como a psicanálise pode *ajudar* a compreender as "vicissitudes da educação" (para além da pedagogia), sem, contudo, pretender que ela seja colocada como mais uma "teoria" a ser aplicada no campo escolar.

De acordo com Kupfer (2000), a Psicanálise, desde Freud, pode refletir sobre o que é educar, mas não pode colocar-se como prática no lugar da Pedagogia. Essa reflexão só torna-se possível quando se privilegia a intersecção entre Psicanálise e cultura, concebendo-se a educação como "uma instituição de cultura", pois, desse modo, entende-se a educação como uma forma de discurso, o que possibilita ampliar o modo de definir o que é educar. A autora cita Lacan, quando afirma que *"discurso é justamente o que faz laço social"*,[159] e isso gera uma definição sobre educação como prática social discursiva.

Nesse sentido, o ato de educar está desde sempre no *"cerne da visão psicanalítica de sujeito"*. Kupfer (2000) afirma: *"é pela educação que um adulto marca seu filho com marcas de desejo, assim o ato educativo pode ser ampliado a todo ato de um adulto dirigido a uma criança."* Citando Jerusalinsky (1955), a autora completa: *"educar é transmitir a demanda social além do desejo, já que não pode se esgotar no desejo idiossincrático do educador, que deverá estar, ao contrário, balizado, regulado por uma legalidade ditada pela cultura."*[160] E, enfim, conclui que, a partir disso, a psicanálise pode problematizar a educação moderna, *"dando ver o que ficou esquecido ou desvirtuado em relação ao eixo do trabalho educativo, sem, contudo, preconizar um irreversível e nostálgico retorno a práticas educativas do*

---

157. De acordo com Kupfer (2000:17) tal crença não corresponde tão somente aos ideais humanistas educativos (razão e progresso), pois não são mais *"esses os que balizam os educadores contemporâneos, que padecem justamente da falta de qualquer pauta, ao mesmo tempo em que seguem pedaços de variadas tradições, sem ter idéia do que estão fazendo."* Podemos entender que Lajonquière (1999:29) propõe a denominação "(psico) pedagógicas" para os pedaços das várias tradições psicológicas e pedagógicas, e também no intuito de chamar a atenção para a série de "saberes psi" aplicados, que colocam as intervenções educativas em ação.
158. M. Mannoni (1973) M. Cifalli (1985), C. Millot (1987), M.C.Kupfer (1989), Imbert (1994), Filloux (1997), Lajonquière (1999), entre outros.
159. Kupfer (2000:25)
160. Ibid, p. 36

passado, 'mas aceitando nosso mundo e nossa responsabilidade com ele assim como está'."[161]

Assim, o ato educativo é da ordem do "ensinar a ser", ou, como diz Lajonquière (1999), de inserir numa "filiação simbólica". Para este autor, o ato educativo está, por assim dizer, referido ao passado, pois cada um educará o outro do lugar da dívida simbólica que contraiu em sua própria educação. Ou seja, o "educador" age na esperança de saldar a dívida simbólica que, na sua infância, contraiu com os adultos. Tal dívida simbólica é, justamente, aquilo que filia o sujeito a uma tradição, em decorrência da transmissão advinda do passado, o que faz com que haja a possibilidade de produção de um lugar na história. Esta transmissão se dá pela palavra, que é, então, aquilo que filia o sujeito a uma tradição.

Lajonquière (op.cit.) afirma: *"o que outorga caráter verdadeiramente simbólico ao transmitido é a invocação à tradição"*, que nada mais é do que um "empréstimo" contraído pelo educador "no dever" pela própria existência.[162] O autor diz que dar as costas a esse passado faz com que o adulto não se enderece à criança em nome de um dever simbólico. Ou seja, recusa-se a dívida simbólica. Essa recusa, como vimos, pode se dar em nome da crença de que há ali (na criança e no adolescente) uma "natureza" e que a ela deve ser adequada a educação que só tem vistas para o "futuro".

Nesse sentido, poder-se-ia supor que a psicanálise propõe como "ato educativo" um tipo de "aprisionamento" ao passado, e que a educação seria, em última instância, uma mera determinação, não podendo contemplar o "novo". Quanto a isso, observamos que estamos todos referidos ao passado, no sentido de que somos "devedores simbólicos" e que a transmissão é, por assim dizer, a determinação que está em causa. Contudo, o que impede o surgimento do "novo" não é a transmissão (simbólica, portanto em referência ao passado), mas justamente uma *educação* que não esteja referida ao passado, pois condiciona o presente a um futuro pressuposto, logo o "novo" nunca poderá existir na experiência do sujeito, pois o futuro já está colocado antes de sua experiência. Segundo Barros (1999), é comum, na escola, a idéia de que o professor é o agente do novo, contudo, é o aluno o agente do novo, pois é o "recém – chegado" e tem como tarefa mudar o mundo. Assim, esse mundo deve ser apresentado aos mais novos – apresentação que significa que os adultos responsabilizam-se por ele[163] - em referência ao passado, pois é um mundo que "pré-existe" aos recém –

161. Neste trecho do texto de Kupfer (2000:36), a última frase é atribuída a Calligaris (1995:29)
162; Lajonquière (1999:171)
163. No terceiro capítulo deste trabalho refletimos quanto a idéia de Hannah Arendt (1954) sobre o *"pathos do novo";* da mesma forma, entendemos que as idéias de Lize de Barros (1999) estão em consonância com os escritos de Arendt no texto "A crise na educação" (In:Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva, 1992)

chegados, portanto, a partir do que já existe é que mudanças poderão ser efetuadas e o "novo" poderá surgir. Quanto à questão da educação, a autora observa que o "futuro" contido no "ato educativo" é justamente a ilusão do professor no futuro:

> "entender que o ato educativo funda-se numa ilusão significa que o olhar do professor não está no presente, e sim que seu trabalho está ancorado no passado, e busca o futuro; sendo assim, trata-se de um trabalho assentado na idealidade, visto que o professor trabalha sobre o que não é e que deseja que venha a ser; entendido desta forma seria correto dizer que é o trabalho sobre as tradições que resultará o novo." (Barros, 1999:220)[164]

Ou seja, o novo é o "resultado" possível da educação e não a causa. Ele somente poderá advir com referência ao passado, o solo comum a todos. Assim, de acordo com o pensamento de Hannah Arendt (1954), quando a educação está somente sustentada num pressuposto futuro, não oferece – aos novos – no presente as reais possibilidades para construírem um mundo novo, pois, ancorada no campo da "certeza" – sobre o que é a criança e adolescente e sobre o seu futuro – nega, em última instância, a mediação simbólica – o ato educativo – que possibilita a produção de um lugar na história – ou a construção do novo. Nesse sentido, tal negação/recusa faz com que se perca o sentido ético da experiência, pois nega-se aos mais novos usufruírem do desejo. (Lajonquière,1999).

Enfim, podemos concluir que o que a psicanálise pode dizer sobre a educação é que ela não pode se realizar em nome da técnica, pois o que a constitui é precisamente o seu sentido ético. (Voltolini, 2006)[165]

---

164. O trabalho educativo assentado na *idealidade* à qual se refere a autora não tem a ver com a "idealização" (psico) pedagógica sobre a qual falamos neste trabalho, mas no trabalho educativo sobre o que *não é*, (ou seja, não está ancorado no campo da certeza sobre a natureza do aluno) e também sobre o *deseja que venha a ser* (não na certeza do que o futuro lhe reserva), portanto, numa "ilusão" inerente a todo ato educativo que sempre se mostra imprevisível quanto aos seus resultados, sempre diferentes do *ideal*, de acordo com o que referiu Freud (O futuro de uma ilusão, 1927)

165. Citado na palestra proferida no VI Colóquio do LEPSI/LUGAR DE VIDA (USP, 2006)

6. Considerações finais

Localizar, analisar e compreender a produção do conceito de adolescência e o movimento do significante *adolescência* no discurso pedagógico implicou a elaboração deste trabalho com o reconhecimento da emergência de um tema fundamental para a educação e que, antes de proporcionar "respostas" para a questão da educação dos adolescentes suscitou novas indagações para essa problemática. O percurso traçado neste trabalho ilustra a complexidade do tema e também as diversas possibilidades de análise que se abriram, em decorrência da ambigüidade em torno do assunto *adolescência e educação*.

Inicialmente, olhamos para a história em busca de respostas sobre a produção e sedimentação do conceito de adolescência, em consonância com a expansão da Psicologia "científica" nascente no século XIX. Concluímos que tal conceito se estruturou na medida em que as formulações científicas sobre os 'púberes' e os 'jovens' foram apropriadas imaginariamente, revertendo-se num discurso sobre a adolescência, compreendida, então, como um problema que demandava prescrições 'científicas'. Assim, reconhecemos que a *adolescência* é tomada como objeto de estudo pela ciência (pela ciência médica por meio dos estudos sobre a puberdade e, concomitantemente, pela Psicologia nas teorizações sobre os 'comportamentos' dos jovens), representada como uma manifestação da "natureza", ou em outras palavras como um 'objeto natural'. Portanto, a produção do conceito de adolescência - entendido como um conjunto de práticas, prescrições e incorporações imaginárias sobre a "natureza" do púbere e do jovem - pode ter sua época e sua localização determinadas: é fruto de uma metodologia de pesquisa originada na ciência positivista do século XIX, configurada nos "saberes" da medicina e da Psicologia.

Nesse sentido, observamos ainda que, entre as instituições que agrupavam os 'púberes' e os 'jovens', a escola foi aquela que demandava sistematicamente os "saberes" científicos para responder às suas práticas, apoiadas nessas mesmas prescrições científicas que consideravam a adolescência com uma problemática específica, diferenciando sua educação da educação das crianças. Portanto, somando um novo elemento na produção do conceito de adolescência, na medida em que produziam, por meio de suas práticas, a demanda por "saberes" que dessem conta de tal especificidade. Tais 'especificidades' educativas escolares são, entre outras coisas, conseqüência direta da renovação pedagógica (idéia de

onipotência da educação na modelagem do homem) do século XVIII, e da afirmação e do triunfo da escola, sob as marcas do positivismo científico do século XIX.

Contudo, o ‘objeto’ adolescência não permaneceu restrito ao ‘saberes’ da Psicologia e da medicina, sendo tomado por outras áreas do conhecimento, como, por exemplo, a antropologia e a psicanálise. Nesse sentido, o estudo da psicanálise sobre a adolescência interessou-nos especialmente porque se constituiu na base teórica fundamental deste trabalho. Assim, refletir sobre a relação da psicanálise com a adolescência, a apropriação imaginária da teoria psicanalítica e as *descontinuidades* que a psicanálise provocou na incorporação do conceito de adolescência, levou-nos a concluir que a história da relação entre a psicanálise e a adolescência aponta para o fato de que, inicialmente, a psicanálise não teorizou *especificamente* sobre a *adolescência*, do mesmo modo que a Psicologia.

Considera-se que, tanto a formação médica de S. Freud (que o levou a priorizar o termo *pubertat*), quanto o uso restrito das palavras *adoleszenz* e *adoleszent* na língua alemã, nos finais do século XIX e começo do século XX, justificam a ausência de uma especificidade teórica sobre a adolescência nos primeiros textos psicanalíticos. Contudo, concluímos que Freud não poderia teorizar sobre a adolescência porque esse era um conceito que estava em vias de constituição pela aplicação dos ‘saberes’ da Psicologia, área do conhecimento distinta da psicanálise. Mas, de outro modo, não se pode afirmar, categoricamente, que Freud não se ocupou dos sujeitos ‘púberes’ ou ‘jovens’ (por exemplo, Dora que na época tinha dezoito anos), que *hoje* conhecemos como adolescentes, pois devem-se considerar as diferenças de linguagem e as diferenças sociais estabelecidas ao longo do século XX e, especialmente, o fato de que a teoria psicanalítica – diferentemente da Psicologia da adolescência do começo do século XX – não atribui centralidade (na constituição do sujeito) ao período da adolescência. Porém, Freud escreveu sobre as transformações da puberdade nos *Três ensaios....,* publicado em 1905. Foi precisamente a partir de tal publicação que outros psicanalistas puderam desenvolver estudos sobre a adolescência na teoria psicanalítica.

A movimentação em torno do tema adolescência nos meios acadêmicos, fez com que essa problemática conquistasse espaço entre os alunos de Freud que, antes de dedicarem-se a um tratamento psicanalítico específico para os adolescentes, construíram uma perspectiva teórica a partir dos estudos freudianos, cuja aplicação limitou-se aos domínios da educação. (Anna Freud, Bernefeld, Aichhorn, Laufer) Posteriormente, no final dos anos cinqüenta, houve uma mudança de perspectiva e a psicanálise passa a se ocupar de um tratamento específico para os adolescentes. Assim, concluímos que as primeiras elaborações teóricas da psicanálise sobre a adolescência aparecem, primeiramente, direcionadas para responder a uma

demanda no campo educacional, constituindo-se numa especificidade para a clínica psicanalítica somente após algumas décadas.

Compreendemos que os estudos da clínica psicanalítica admitiram um *singular* na adolescência e não um *universal*, e isso marca uma importante mudança de perspectiva teórica, distanciando-se consideravelmente de uma *psicanálise aplicada à educação*, como idealizaram os primeiros psicanalistas que se ocuparam do tema adolescência. Contudo, o tempo que separa essas duas perspectivas teóricas da psicanálise (relacionadas à adolescência), favoreceu a incorporação imaginária da psicanálise como *a teoria* que explicaria *a adolescência*, especialmente porque, tal como a Psicologia, foi convocada a responder às demandas para a educação dos adolescentes. Por outro lado, além dos fundamentos psicanalíticos terem sido colocados a serviço da prática educacional e reduzidos a explicações naturalizadas sobre a adolescência, podemos concluir, também, que a incorporação imaginária da relação entre a psicanálise e a sexualidade pode ter levado à relação imaginária entre a psicanálise e a adolescência, pois, essa última já estava conceitualizada como a "fase da sexualidade".

Assim, após esse percurso histórico, dedicamo-nos a identificar, no discurso dos professores dos adolescentes, a influência que exerce tal conceito na prática pedagógica e educacional. Porém, longe de encontrarmos, no discurso dos professores, definições para a adolescência, baseadas no campo estrito do sentido, e pelas quais se "compreenderia" a *'problemática da adolescência'*, deparamo-nos com os efeitos que a invocação da *adolescência* causa na prática pedagógica, com a ambigüidade, com as recorrências, com as insinuações. Ou seja, com a circulação do *significante adolescência* no discurso pedagógico.

Concluímos que o significante *adolescência* circula em torno de outros significantes, que mudam a sua significação, ao serem encadeados a ele, como por exemplo, *sexualidade*. Pronunciado num âmbito geral, dificilmente seria encadeado ao significante *adolescência*, porém este último sempre remete ao significante *sexualidade* que muda de significado, quando encadeado ao significante *adolescência*. O mesmo acontece com os significantes *delinqüência, drogas, agressividade, impulsividade*, só para citar os mais freqüentes no discurso pedagógico. Embora os professores "compreendam" que a adolescência não é um fenômeno universal e natural, que há variações sociais, temporais, de gênero, etnia, etc., o movimento da circulação do significante *adolescência* remete sempre a significantes que a conceitualizam e isso gera efeitos na educação, pois o professor está implicado – subjetivamente - com o significante *adolescência*.

Essa implicação do professor com o significante *adolescência* mostra-se, no discurso, por meio de duas vias principais: a primeira é que se observa, no discurso pedagógico, uma lamentação sistemática sobre a adolescência e a impossibilidade para a educação; como conseqüência disso, observa-se a segunda via, que é a crença dos professores na necessidade de saber mais sobre a adolescência, para que a educação se realize. De acordo com Lajonquière (1999), essas são duas máximas (psico) pedagógicas da educação moderna, pois também lamenta-se sobre a impossibilidade da educação para crianças e tenta-se conhecer suas capacidades naturais, a fim de que a educação se realize. Entretanto, quanto à educação do adolescente, concluímos que elas geram efeitos distintos.

Na realização de nossa pesquisa,[166] encontramos seis eixos temáticos pelos quais a palavra "adolescência" é referida. São eles: projetos sociais, delinqüência, agressividade, orientação sexual, drogas e técnicas pedagógicas/aulas. Porém, tanto em relação ao primeiro eixo (projetos sociais) quanto ao último (técnicas pedagógicas/aulas), nossa atenção não foi capturada pela presença do significante *adolescência* nos textos analisados e nas respostas dos professores, mas pela ausência dele. Quanto a 'projetos sociais', poder-se-ia supor que a ausência do significante *adolescência*, nos textos das revistas Nova Escola e Educação, pode ser atribuída à categorização etária oficial,[167] mas, como vimos, pode-se concluir que, em tais reportagens, a predominância das palavras *jovens/juventude*, no lugar de *adolescência/adolescentes*, é provocada pela movimentação do significante *adolescência*, que está mais relacionado a um '*problema*' do que aos projetos sociais pelos quais os 'jovens' podem participar ativamente da sociedade.

Quanto às técnicas pedagógicas/ de aulas para os adolescentes, concluímos que o movimento do significante *adolescência* evoca mais a lamentação sistemática sobre a impossibilidade para ensiná-los do que a divulgação de técnicas para que isso ocorra. Sempre que se relatam experiências de ensino bem sucedidas, o giro no discurso – da lamentação para a possibilidade – faz com que o significante *adolescência* seja excluído dos relatos. Nesses casos, a *palavra adolescência* é substituída por outras, tais como: jovem, aluno, 'garotada', etc. Porém, quando se volta à lamentação, os especialistas são convidados a falarem sobre a *adolescência* e (re) afirmam a impossibilidade para o ensino aos adolescentes, movimentando o significante em torno de suas *tendências naturais*, que dificultam as ações dos professores.

---

166. Conforme relatamos no terceiro capítulo, a pesquisa foi realizada por meio da análise de entrevistas com professores de adolescentes (em anexo) e dos textos que tratam da 'educação dos adolescentes' nas revistas Nova Escola (Ed. Abril) e Educação (Ed. Segmento), no período de janeiro de 2000 a junho de 2006.
167. *Adolescente*: sujeito entre 12 e 18 anos (ECA) e *jovem* entre os 15 e 24 anos (In; Spósito, 1997).

No entanto, constatamos que o mesmo não ocorre quando o assunto em questão é sexualidade, drogas, delinqüência ou agressividade. O significante *adolescência* encadeia-se a esses significantes de tal forma que, mesmo quando o assunto é, por exemplo, planejamento de aulas (de Português, Matemática, História, etc.), recorre-se a eles, como se somente por eles a adolescência pudesse ser "definida" e "entendida".

O significante *delinqüência* associado à adolescência apresenta-se, discursivamente, como um dado *natural* da adolescência, promovendo ações que abrangem desde o pânico dos professores pela delinqüência generalizada entre os adolescentes, até campanhas de prevenção nas escolas para evitarem-se as *"brigas, ameaças, depredações"*. Podemos ilustrar a força desse encadeamento significante com uma frase da reportagem da revista Educação (maio, 2004): "O Brasil tinha, em janeiro, quase 40 mil adolescentes cumprindo medidas sócio-educativas – 0,2% do total de 25 milhões de jovens brasileiros entre 12 e 18 anos." Concluímos que tal frase, certamente, não foi elaborada com o objetivo de qualificar os adolescentes como 'infratores', ou de atribuir à adolescência e à delinqüência o mesmo valor, tampouco está subsidiada pela classificação etária oficial, pois, de acordo com o ECA, a adolescência compreende o período da vida que vai dos 12 aos 18 anos. O que está demarcado nessa frase (e nas outras analisadas na pesquisa) é a movimentação do significante *adolescência* no discurso pedagógico. O mesmo pode ser observado quanto ao encadeamento do significante *agressividade* ao significante *adolescência*. A adolescência é descrita como o momento propício para as manifestações agressivas. É quando a agressividade assume um caráter irreversível, portanto uma fase final para a formação da "personalidade". Nestes encadeamentos significantes (adolescência - delinqüência – adolescência – agressividade), evidencia-se um adolescente "forte" o suficiente para intimidar os adultos e a sociedade, fazendo girar o significante *adolescência* em torno da impotência dos adultos para lidar com o 'problema da adolescência', motivando mais lamentações sobre as dificuldades dessa 'fase'.

De outro modo, quando o significante *adolescência* é encadeado ao significante "drogas", observamos que o discurso se movimenta em torno da "fragilidade" do adolescente. Ou seja, esse giro discursivo transforma aquele sujeito aterrorizador (da delinqüência e da agressividade) num ser totalmente suscetível às 'influências externas' e para o qual são necessárias campanhas de prevenção que garantam aos professores desenvolverem 'a auto – estima', para que os adolescentes possam resistir às drogas. Nas reportagens analisadas nesta pesquisa, não se questionam as 'influências externas' (a oferta da droga nas escolas), mas a *fragilidade* do adolescente. Em torno dessa 'baixa auto – estima' e dos 'problemas familiares', realizam-se campanhas de promoção da 'qualidade de vida', objetivando, em

última instância, garantir a felicidade futura do adolescente.[168] Sob esse aspecto, a intervenção da Psicologia da adolescência no campo escolar mostra-se ainda mais incisiva, pois, quase sempre, as campanhas de prevenção são idealizadas a partir dos fundamentos da Psicologia, e não é difícil perceber a aplicação de suas técnicas (oriundas da clínica) na sala de aula.

E, finalmente, o significante *sexualidade*, que é encadeado com o significante *adolescência* muito fortemente. Tal encadeamento expressa-se, entre outras coisas, mais ou menos intermediado pela "orientação sexual" que é tomada como uma nobre função dos professores, que devem, por assim dizer, dar conta de mudar as alarmantes estatísticas sobre o *contágio* dos adolescentes por doenças sexualmente transmissíveis e sobre as gestações indesejadas. Nesse sentido, a prevenção também se faz presente como uma mediadora entre aquilo que o adolescente é e aquilo que se deseja que ele seja. No discurso pedagógico sobre a adolescência, a promoção da felicidade futura passa, necessariamente, pela orientação sexual, e a Psicologia apresenta-se à educação tanto, para explicar o que está acontecendo com os adolescentes, quanto para propor técnicas para aulas mais eficazes. Entre as principais técnicas utilizadas, está a fala. Não importam os meios, o importante é fazê-los falar sobre sua sexualidade, pois, imaginariamente, isso garantiria ao professor *"fazer alguma coisa pela sexualidade humana."*[169] Enfim, esse campo da "orientação sexual" relacionado á sexualidade e adolescência é um terreno fértil para as mais variadas prescrições, desde aquelas 'restritas' ao campo da Biologia, quanto da 'promoção da felicidade por meio da sexualidade humana'. Como disse Freud: *"qualquer um que prometa à humanidade livrá-la das provocações do sexo será acolhido como herói e hão de deixá-lo falar – seja qual for a asneira que ele diga."*[170]

Assim, a partir dessa análise, concluímos que a movimentação do significante *adolescência*, no discurso pedagógico, provoca efeitos sobre a prática. Entre esses efeitos, como vimos anteriormente, está a lamentação sistemática dos professores sobre a adolescência. Tal lamentação movimenta os educadores na busca por mais 'conhecimentos' sobre a adolescência, normalmente oriundos da Psicologia, sendo que, na prática, o efeito gerado por essa crença - de que "conhecendo mais" ensina-se melhor - é que tudo aquilo o que se faz e se fala *na educação* do adolescente parece carecer sempre de uma mediação científica. E, também, que tal "lamentação" promove uma "fala" constante dos professores

168. Observamos que, aqui, a família 'desestruturada' entra na cena pedagógica explicando por sua '(des) estrutura' a fragilidade do adolescente.
169. Frase atribuída à 'educadora sexual' citada na revista Nova Escola (agosto, 2003)
170. S. Freud (apud ROUDINESCO, 2003:7)

sobre *a adolescência*. Talvez se fale mais sobre *a adolescência* do que sobre a *educação do adolescente*.

Entendemos que esse *"falar constante"* sobre a adolescência é aquilo mesmo que alimenta o discurso científico sobre a adolescência e faz com que os *acessórios* (como diz Lajonquière, 1999) tomem conta da cena escolar. Contudo, no caso da educação para os adolescentes, concluímos que os acessórios são tomados como a *causa* da educação. Podemos considerar que esse é mais um dos efeitos da movimentação do significante *adolescência* no discurso pedagógico. Ou seja, a adolescência é capturada pelo imaginário pedagógico pelas bordas, por aquilo que lhe 'falta' a partir de um modelo de 'adulto feliz'.

Nesse sentido, entendemos que concluir sobre os efeitos do discurso pedagógico sobre a educação dos adolescentes, somente é possível a partir da análise do movimento do significante *adolescência*, pois, em nossa pesquisa, evidenciamos a desorientação a que estão submetidos os professores dos adolescentes. Anteriormente, refletimos sobre o fato de que os professores parecem não se dar conta do lugar em que colocam a "adolescência" na prática pedagógica, e mesmo que, alguns deles, acreditam que conhecer mais sobre adolescência e falar sobre ela 'à exaustão' constituem-se em alternativas relevantes para que a educação se realize.

Contudo, o que se evidencia, nesse caso, não é outra coisa senão mais um dos elementos da demissão do ato educativo. A urgência com que os professores precisam conhecer a adolescência e a busca recorrente por mais técnicas que dêem conta de sua educação são exemplares nesse sentido. Essa busca é algo da ordem do impossível em termos de proporcionar algum resultado satisfatório, pois parece-nos que a possibilidade para a educação não está na busca pelo conhecimento de um sujeito pré – configurado a partir dos 'saberes' científicos, mas na incerteza sobre os 'resultados' dessa educação.

A questão da impossibilidade da educação do adolescente está, em nosso entendimento, relacionada a esse efeito que a movimentação do significante provoca no discurso pedagógico: a demissão do ato educativo, que se dá em nome de um 'conceito' sobre o que vem a ser – imaginariamente – a adolescência.

Entendemos que, se após quase um século do advento das primeiras formulações da Psicologia da adolescência, ela ainda é convocada a ajustar as práticas pedagógicas para os adolescentes, é porque se acredita que ela pode resolver os impasses que a adolescência coloca para a educação. Se as práticas (psico) pedagógicas infantilizam os sujeitos adolescentes, colocando-os numa nova latência, como bem observou Lesourd (2004), se lida com 'todos' os adolescentes da mesma forma porque os supõe parte de uma categoria

universal, por seus atributos naturais, se ainda se permite que as ‘respostas’ da Psicologia sobre a adolescência deixem escapar o ‘humano’ da educação e se entende-se que a educação do adolescente precisa estar ancorada no campo da certeza sobre sua sexualidade, agressividade, impulsividade, etc., é porque se acredita que suas respostas são corretas. E se ainda se persiste nessa crença, é porque a inexistência de tais “explicações” e “prescrições” faria esvaecer do discurso pedagógico essa *‘entidade conceitual’* denominada adolescência. O que seria colocado no lugar – conceitual – da adolescência?

Por outro lado, concluímos que, no discurso pedagógico, insinua-se algo sobre a possibilidade da educação. Talvez os professores não se dêem conta disso e talvez nem tenhamos observado com clareza o que dizem os professores dos adolescentes, de modo a chegarmos a tal conclusão, mas o fato é que quando falam sobre a educação para os “alunos”, “jovens” ou “garotada”, os professores parecem ver alguma possibilidade para a educação desses sujeitos, seja no sentido de “ensinar-lhes” sobre Matemática ou História, por exemplo, ou no sentido de responsabilizarem-se pela educação, além da técnica pedagógica. Porém, quando se interpõe nesse discurso o significante *adolescência*, parece não haver mais nenhuma possibilidade de agir em nome próprio, ou daquilo que se está ensinando em nome da transmissão cultural. Age-se com o adolescente em nome de um conceito. É nesse sentido, em nosso entendimento, que a movimentação do significante *adolescência* provoca a demissão do ato educativo. O que restaria aos professores se a adolescência não estivesse relacionada à sexualidade, à agressividade, ao uso de drogas, à delinqüência, etc.? O que estaria nesse lugar? Como educar um adolescente sem esses ‘problemas naturais da fase’?

Portanto, as conclusões dessa pesquisa estão mais próximas de novas indagações para a problemática do discurso pedagógico e a educação dos adolescentes do que de respostas que poderiam dar conta da emergência do tema. Assim, chegamos ao final deste trabalho, considerando que, ao mesmo tempo em que a educação escolar objetiva, atualmente, como *produto final*, formar um adulto do futuro que seja feliz e completo, que possa usufruir de uma vida em comum sem os ‘atritos humanos’, têm sob seu domínio um ‘quase produto’ (adolescentes) - de sua ‘matéria prima’ (crianças) – que lhe mostra, cotidianamente, a impossibilidade de se atingir tal objetivo. Impossibilidade muito evidente naquilo que mostram os *resultados* desse ‘quase produto final’, que é nada menos do que o discurso pedagógico sobre a adolescência.

Referências bibliográficas:

ABRAMO, H.W. **Cenas juvenis**: **punks e darks no espetáculo urbano.** São Paulo: Scritta, 1994.

_____. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. In: PERALVA, A.T.; SPÓSITO, M. **Juventude e contemporaneidade**. Revista Brasileira de Educação, n. 5 e 6. São Paulo: ANPED/Editora 34, 1997, p.25-36.

ALMEIDA, S.F.C. Psicanálise, Psicologia e Educação – três discursos diferentes: In: Bucher, R. **Psicologia e Psicanálise: desafios**. Brasília: Universidade de Brasília, 1993, p.21-30.

ARIÈS, P**. História social da criança e da família**. Tradução Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Guanabara, 2ª. ed., 1986.

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro.** São Paulo: Perspectiva, 3ª. edição, 1992.

CALLIGARIS, C. **A adolescência**. Coleção Folha Explica. São Paulo: Publifolha, 2000.

CARON, J-C. Os jovens na escola: alunos de colégios e liceus na Franca e na Europa (fim do século XVIII – fim do século XIX). Dois debates sobre os jovens: a Itália fascista e os Estados Unidos da década de 1950. In: LEVI, G; SCHMITT, J-C. **História dos jovens**. Tradução P. Neves, N. Moulin, M.L. Machado. São Paulo: Cia das Letras, 1996, v. 2, p.137-194

CARVALHO, J.S.F. Do psicologismo, pedagogismo e educação. **Revista abceducatio.** São Paulo, v.26, p. 28-33, julho/agosto, 2003.

CÉSAR, M.R.A. **A invenção da adolescência no discurso psicopedagógico**. Campinas, SP, 1998; Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação. UNICAMP.

CHAUÍ, M.S. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. São Paulo: Cortez, 10ª. edição., 2003.

CHEMAMA, R. (org). **Dicionário de Psicanálise (Larousse).** Tradução Francisco Settineri.Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

CORDEIRO, J.M.S. Adolescência e toxicomania. In: **O adolescente e a modernidade - Congresso Internacional de Psicanálise e suas conexões.** Rio de Janeiro: Cia de Freud, 1999, p. 138-145.

COSTA, J.F. **Ordem médica e norma familiar.** Rio de Janeiro : Graal, 2ª. edição, 1983

COULOUN, A. **A escola de Chicago**. Campinas: Papirus Editora, 1995.

ERIKSON, E.H. **Identidade juventude e crise.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2ª. ed., 1976.

ESTRADA, D.D. É o fim do mundo! In: **O adolescente e a modernidade - Congresso Internacional de Psicanálise e suas conexões.** Rio de Janeiro: Cia de Freud, 1999, p. 174-180.

FABRE, D. Ser jovem na aldeia. Dois debates sobre os jovens: a Itália fascista e os Estados Unidos da década de 1950. In: LEVI, G; SCHMITT, J-C. **História dos jovens**. Tradução P. Neves, N. Moulin, M.L. Machado. São Paulo: Cia das Letras, 1996, v. 2, p. 49-82.

FINK, B. **O sujeito lacaniano: entre a linguagem e o gozo.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

FLEIG. M. O sintoma social da adolescência como impasse de filiação. In: **Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre: Adolescência entre o passado e o futuro**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2ª. ed., 1999, p 281-290.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1983.

FREUD, ANNA. **El yo e los mecanismos de defensa**. Buenos Aires: Ed. Paidos, 1954.

FREUD, S. (1905) **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade**. In: Edição *standard* brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro : Imago, 1996

_____. (1927) **O Futuro de uma ilusão: o mal-estar na civilização e outros trabalhos** : **1927-1931.** In: Edição *standard* brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro : Imago, 1996

GALLATIN, J.E. **Adolescência e individualidade: uma abordagem conceitual da psicologia da adolescência**. São Paulo: Harper & Row do Brasil Ltda, 1978.

GROPPA, J.A. (org.) **Indisciplina na escola: alternativas teoricas e praticas**. São Paulo : Summus, 1996.

GUIRADO, M. **Psicanálise e análise do discurso: matrizes institucionais do sujeito psíquico.** São Paulo: Summus, 1995.

GUTIERRA, B.C.C. O mestre (im) possível de adolescentes – uma especial posição subjetiva na transmissão. In: **Estilos da Clínica: revista sobre a infância e seus problemas**, ano VII, n. 12. São Paulo: USP-IP, 2002, p. 36-47.

HALL, G.S. **Adolescence.** New York: D. Aplleton and Company, 1925.

HALL, CALVIN S. **Teorias da personalidade**. Porto Alegre: ArtMed, 44ª. edição, 2000

HOBSBAWN, E. **Sobre a história.** São Paulo, Cia das Letras, 1998.

JERUSALINSKY, A. Traumas de adolescência. In: **Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre: Adolescência entre o passado e o futuro**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2ª. ed., 1999, p. 10-28.

KAUFAMAN, P. **Dicionário Enciclopédico de Psicanálise: o legado de Freud e Lacan**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

KUPFER, M.C.M. **Educação para o futuro: psicanálise e educação**. São Paulo: Escuta, 2000.

_____. **Freud e a educação: o mestre do impossível**. São Paulo: Editora Scipione, 3ª. edição, 2002.

LACAN, J. **O seminário, livro 17: o avesso da psicanálise (1969-1970***)*. Tradução Ari Roitman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1992.

_____. (1964). **O Seminário – Livro 11: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise.** Rio de janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

LAJONQUIÈRE, L. de. **De Piaget a Freud: para repensar as aprendizagens a (psico)pedagogia entre o conhecimento e o saber.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

_____. **Infância e ilusão (psico) pedagógica: escritos de psicanálise e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

LESOURD, S. **A construção adolescente no laço social.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

LEVI, G. & SCHIMITT, J.C. (org) **História dos jovens: Volume 1:da antiguidade à era moderna.** São Paulo: Cia das Letras, 1996.

_____. **História dos jovens: Volume 2: a época contemporânea.** São Paulo: Cia das letras, 1996.

LUZZATO, S. Jovens rebeldes e revolucionários: 1789-1917. Dois debates sobre os jovens: a Itália fascista e os Estados Unidos da década de 1950. In: LEVI, G; SCHMITT, J-C. **História dos jovens**. Tradução P. Neves, N. Moulin, M.L. Machado. São Paulo: Cia das Letras, 1996, v. 2, p. 195-258.

MANNONI, M. **Educação impossível.** Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: F. Alves, 1977.

_____. Apresentação. In: Ariane Deluz [et al], **a crise na adolescência: debates entre psicanalistas e antropólogos, escritores, historiadores, lógicos, psiquiatras, pedagogos.** Tradução Procópio Abreu. Rio de Janeiro: Cia de Freud, 1999.

_____. Apresentação do texto de O.Mannoni. In: Corrêa, A.I. (org) **Mais tarde é agora! Ensaios sobre a adolescência.** Tradução Telma Queiroz. Salvador, Ágalma, 2ª.ed., 2004.

MARGULIS, M.; URRESTI, M. La juventud és mas que una palabra. In: **Ensayos sobre cultura y juventud**. Buenos Aires: Editorial Biblos, 1998.

MATEUS, T.C. **Ideais na adolescência: falta (d) e perspectivas na virada do século**. São Paulo: Annablume: Fapesp, 2002.

MELMAN, C. Adolescência e drogas. In: **O adolescente e a modernidade -Congresso Internacional de Psicanálise e suas conexões.** Rio de Janeiro: Cia de Freud, 1999, p. 11-23.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 1999, 364p.

_____, Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais.Brasília: MEC/SEF, 1998, 436 p.

_____, Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998, 174 p.

MORAES, E. **Criminalidade da infância e da adolescência.** São Paulo: F. Alves, 2ª. edição, 1927.

MORSE, T.; WINGO P. (org) **Leituras de psicologia educacional.** Tradução Dante Moreira Leite. Série: atualidades pedagógicas. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

MUUSS, R.E. **Teorias da adolescência**. Belo Horizonte: Ed. do Professor, 1969.

MÜXELL, A. Jovens dos anos noventa: à procura de uma política sem 'rótulos'. Tradução Inês Bueno. In: PERALVA, A.T.; SPÓSITO, M. **Juventude e contemporaneidade**. Revista Brasileira de Educação, n. 5 e 6. São Paulo: ANPED/Editora 34, 1997, p.151-166.

PARSONS, T. **Family, socialization and interaction process.** Glencoe, Ill. : Free Press, [1955], 1956.

PASSERINI, L. A juventude, metáfora da mudança social. Dois debates sobre os jovens: a Itália fascista e os Estados Unidos da década de 1950. In: LEVI, G; SCHMITT, J-C. **História dos jovens**. Tradução P. Neves, N. Moulin, M.L. Machado. São Paulo: Cia das Letras, 1996, v. 2, p. 319-82.

PEREIRA, M. R. **O avesso do modelo**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2003.

PERRET-CATIPOVIC M.; LADAME F. (org) **Adolescence et psychanalyse: une histoire.** Paris:Delachaux et Niestlé, 1997.

PERROT, M. A juventude operária: da oficina à fábrica. Dois debates sobre os jovens: a Itália fascista e os Estados Unidos da década de 1950. In: LEVI, G; SCHMITT, J-C. **História dos jovens**. Tradução P. Neves, N. Moulin, M.L. Machado. São Paulo: Cia das Letras, 1996, v. 2, p. 83-136.

RASSIAL, J.J. A adolescência como conceito na teoria psicanalítica. In: **Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre: Adolescência entre o passado e o futuro**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2ª. ed., 1999, p.45-72.

_____. **A passagem adolescente: da família ao laço social**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1997.

ROUDINESCO, E. **Por que a psicanálise?** Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

ROUDINESCO, E. ; PLON, M. **Dicionário de psicanálise.** Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro : Jorge Zahar, 1998.

RUFFINO, R. Sobre o lugar da adolescência na teoria do sujeito. In: RAPPAPORT, C.R. (Coord.) **Adolescência: abordagem psicanalítica**. São Paulo: EPU, 1993. p. 25-58.

_____. Adolescência: notas em torno de um impasse. **In: Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre: adolescência.** Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1995, p. 41-46.

SOUZA, M.C.C.C. Aspectos psicossociais de adolescentes e jovens. **In: Juventude e escolarização (1980-1998).** Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2002, p. 35-65.

SOUZA PATTO, M.H. **Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar.** São Paulo: Queiroz, 1984.

_____. Teoremas e cataplasmas no Brasil monárquico: o caso da medicina social. **Novos Estudos Cebrap**. São Paulo. V.44, p.180-199, março, 1996.

SPÓSITO, M.P. (Coord) Considerações em torno do conhecimento sobre juventude na área da educação **In: Juventude e escolarização (1980-1998).** Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2002, p. 7-25 .

_____; PERALVA, A.T. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor. [Entrevista com François Dubet] In: **Juventude e contemporaneidade**. Revista Brasileira de Educação, n. 5 e 6. São Paulo: ANPED/Editora 34, 1997, p. 222-231

SPRANGER, E. **Psicologia de la edad juvenil.** Madrid: Ed. Revista do Ocidente. 4ª. edição, 1954.

STEINBERG, D. **Delinqüência: um lapso social?** São Paulo: 2002, 152 p. Dissertação (Mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

TAVARES, E.E. Mãe menininha. In: **Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre: Adolescência entre o passado e o futuro**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2ª. ed., 1999, p. 121-132.

WERTHEIMER, M. **Pequena história da psicologia**. São Paulo: Nacional, 1970.

ANEXOS

A – Entrevistas

A.1. O que você pensa sobre a adolescência?

Professora L. (Ensino Fundamental e Médio).

O que penso do adolescente? Alguém que está procurando aí... o indivíduo que está procurando se afirmar. Não perante aos pais, mas ele quer 'ser individual' dentro do grupo, mas ele quer ser igual ao grupo. É a busca, né? Dessa afirmação, de que... para algumas coisas é muito adulto, ele acha que pode tudo, que tudo é permitido, ele tá querendo aí... não tem muitas regras, ele não gosta, só as regras que o grupo impõe. Existem regras. Até para bagunça você tem que... existem regras. Eu acho que isso que é o adolescente hoje.

Professor A. (Ensino Fundamental e Médio).

Acho a adolescência tudo de bom. Tudo de bom! É a melhor fase da vida de qualquer ser humano. É descoberta, é enfrentamento, é achar que você pode tudo. Se você não tem adolescência você pula uma parte, você não descobriu nada. A sexualidade. O menino na puberdade, a menina na menstruação, a manipulação dos órgãos, o falar, o namorar, o beijar, o ficar deles, hoje, é muito gostoso. Se você pula isso, você não foi adolescente. Então eu acho que é a fase mais gostosa, porque depôs dela vem o amadurecimento, né? Aí você vai falar de maturação, maturidade. Mas, como é que você vai ser maduro se você não viveu 'lá embaixo'? Como é que você vai falar de maturação, órgãos, se você não viu essa maturação? Então eu acho que é a fase mais gostosa da vida. Eu daria tudo para voltar à minha adolescência porque eu faria tudo de no, sem arrependimento.

Professora N. P. (Ensino Fundamental e Médio).

Não, é difícil, sabe por quê? É como eu sempre comento com as colegas: eu fui uma adolescente tão tranqüila, tão calma, eu era até boba. Eles são muito diferentes do que eu fui, então, eu tenho dificuldade também para entender determinados comportamentos desses adolescentes. É lógico que eu percebo que tudo mudou, mas eu acho que já caiu no exagero tantas mudanças, viu? Então eu acho que eles são... eu acho que o adolescente hoje não tem equilíbrio nenhum, ele não tem, é... estrutura alguma. Apesar da diferença, eu era uma menina tímida, é... recatada, né? Mas, eu só percebo isso hoje em dia. Foi um processo. Eu cresci e

me tornei ‘um adulto’ melhor, né? Eu não cresci ‘um adulto’, eu sou uma adulta reprimida, por ter sido uma adolescente, mais..., mais..., calma, mais... introspectiva. Então eu não sei! Juro! Eu acho que eles estão perdidos. Para mim o adolescente de hoje é uma criança perdida, desequilibrada. Ta bom! Sem estrutura mesmo! Sem objetivos!

Professora R. (Ensino Fundamental)

Eu acho que eles são muito liberais. Tanto que a gente ta vendo as conseqüências. Eles não se preservam em nada, especialmente no que se refere à sexualidade. As meninas, principalmente. Acho que eles estão brincando muito, acho que não tem assim... uma... não preservam nada. Aqui na escola têm muitas brincadeiras, brincadeiras estúpidas. As meninas puxam o calção dos meninos, sabe? (Brincadeiras) de falar assim, mesmo de intimidade das meninas; eles brincam que a menina ta nervosa... tá nervosa porque está naqueles dias. Tudo bem que hoje tá normal; o dia-a-dia é isso mesmo. Mas acho que tem coisa que é ainda,... íntima, né? Não tem que ficar brincando com isso. Sei lá! Eu acho isso, o nível da coisa tá muito ... é isso aí!

Professor G. (Ensino Médio).

Eu penso de acordo com o que tem por aí: que a adolescência é uma fase muito, assim, complicada na vida das pessoas. Mas eu acho que hoje em dia eles têm mais dúvidas do que na minha época. Na minha época, antigamente, era mais... a coisa já era mais determinada. Criança... era mais ou menos assim: criança é criança, não abre a boca e faz o que mandam e acabou, entendeu? E adulto é adulto e... agora... hoje é... hoje em dia o mundo tem muito mais opções assim, eles têm muito mais coisas à disposição deles do que em nossa época. Então eu acho que em certo ponto é mais complicado para eles.

Professor M. (Ensino Médio e Fundamental).

O que penso da adolescência é o que vivi na minha adolescência, né? É meio complicado ‘o estar julgando’, ‘o estar vendo o mundo’, mas a minha concepção de adolescência é realmente de um período. Um período que a gente não sabe, mas um período muito bom, né? Porque na época em que a gente é adolescente, a gente entra em altas crises, né? Problemas, etc. Mas que são absolutamente fundamentais para a formação do caráter futuro, né? Na verdade são essas crises existenciais, sei lá se esse é o nome que pode ser dado, é como sempre ouvi, é que vão moldar, que vão formar o seu caráter, né? Porque é a partir

desse agente complicador, dessas dúvidas, questões, essas incertezas que você vai construir o adulto que você é, né?

Então, eu me lembro até hoje de uma palestra ‘que assisti’ na Universidade, no campo da Psicologia, ainda, quando cursava a ‘parte da licenciatura’, quando um psicólogo falou isso que nunca saiu da minha cabeça: é justamente na adolescência quando surgem as grandes idéias, né? E são essas pessoas que acabem matutando essas grandes idéias que vão se tornar no futuro, o mundo melhor; vai fazer coisas novas, vão descobrir coisas novas. Então, o que se vive na adolescência no fundo é bom, né? Isso ‘vai ajudar ele’ no futuro, a ser um cara melhor, um cara mais legal, que vai ter um posicionamento de vida melhor, daí aquele sofrimento todo. Não adianta você falar com o adolescente que essa neurose toda que ele vive no fundo é boa, que isso ‘vai ajudar ele’ num futuro. Então ao mesmo tempo em que é uma época de muito sofrimento, é uma época de muitas descobertas. Eu acho que ‘isso’ é a marca da adolescência.

Professor R. (Ensino Médio)

Olha do meu ponto de vista, a adolescência é essa transição mesmo. De maturidade, de pensar nas questões do futuro, nas questões de prepara para a vida, né? Nas questões de ‘relacionar socialmente’, criar novas ambições. Adolescência é isso!

Professora L. (Ensino Médio).

A adolescência é uma energia positiva. Para todos. Para eles e para todos os que estão ao lado deles.

Professora C. M. (Ensino Médio).

A adolescência é aquela fase incerta que não é adulto, mas não é criança. É a fase ‘que’ o adolescente está buscando a própria identidade. Sozinho, mas também dentro do grupo. Quando ele está querendo fazer parte do grupo, mas está querendo também achar o seu caminho.

Professora N. B. (Ensino Fundamental e Médio).

Eu acho que é uma fase. Eu acho não, eu acredito piamente que é uma fase muito difícil, ‘onde’ o aluno, o adolescente, está procurando se auto-afirmar. Então, nessa auto-afirmação, muitas vezes, ele entre em pânico, em parafuso, com as dúvidas que aparecem durante a vida, durante esse processo do adolescente.

A. 2 - Quais questões a adolescência coloca para você?

Professora L. (Ensino Fundamental e Médio).

Esse adolescente hoje, o adolescente que a gente tem, eles estão numa faixa etário difícil. Vêm de um ambiente diferente, muito diferente daquele de dez anos atrás. Eu não sei o que eles querem. Porque tudo o que você vai trabalhar com eles não interessa; não há interesse. Não há motivação. Grandes dificuldades de aprendizagem. Eu queria saber o que eles querem da vida.

Professor A. (Ensino Fundamental e Médio).

Ah!!! Como atingi-los, ah!!! Esse distanciamento, essa diferença da minha idade, como chegar até eles. Nossa!!! Eu lembro que em nosso tempo a gente tinha 'que subir' até o professor. A sociedade era outra, né? Agora não. A gente 'tem que descer'. Nós professores temos que descer até eles, porque a gente tem que se fazer entender. Naquela época nós íamos até o professor para que pudéssemos entendê-lo. Agora, a gente tem que se fazer entender. É uma idade difícil, né? Treze anos, quinze anos, dezessete anos,... sabe? É tudo complicado. Não são maus, mas... Eu não tenho dificuldade para trabalhar com eles. Mas, eu acho que é isso! Eu questiono como eu vou chegar até eles. Como é que eu consigo chegar até eles? Usando a linguagem deles? É fácil? Dá para chegar até eles? Fazer com que eles me entendam? Mas, é interessante que aqui na escola os adolescentes me procuram muito para fazer perguntas que não tem nada a ver com a Matemática; principalmente os meninos. Eu não faço nenhum tipo de trabalho de orientação sexual que seja assim forçado. Eu gosto de uma coisa 'muito aleatória', muito aberta. Então, seu eu tiver, hoje, na minha aula de Matemática de falar de sexo, eu vou falar de sexo. Eu vou falar de sexualidade, eu vou falar de sexo...

Professora N. P. (Ensino Fundamental e Médio).

Olha é muito difícil trabalhar com adolescentes. Primeiro 'que' eles estão assim... muito diferentes. Cada adolescente tem um comportamento: um difícil, um mais calmo, muito... é... complicado! Porque o seu trabalho tem que ser diferenciado em sala de aula para atingir cada aluno de maneira diferente. Eu 'sinto uma luta' para trabalhar, para alcançar esses alunos. É sempre uma luta. Mais do que dar aulas é trazê-los para a escola, ter interesse. É difícil mesmo! Por outro lado, os alunos sempre me perguntam para perguntar coisas sobre sexualidade. Isso não me incomoda nem um pouco. A gente conversa naturalmente, tanto com

os meninos quanto meninas. Eles ficam constrangidos, mas fazem perguntas. Este ano estou trabalhando com 5ª. e 6ª. série, eu percebo que é curiosidade mesmo; pura curiosidade. Isso tem sido bom, tem sido diferente.

Professora R. (Ensino Fundamental)

De comportamento. Está mais difícil. A indisciplina é geral. Os adolescentes são agressivos, estão ficando cada vez mais agressivos; eles não têm respeito. Não sei se alguém está falando isso para você, mas eu acho que a indisciplina 'tá, tá,' enorme, geral. Muita briga. Eles brigam muito. Eu acho que... não sei como 'vai ser' no futuro; acho que eles não estão preparados para encarar o 'mundo de modernidade' que está vindo pela frente. Não estão, não estão preparados. Para eles... eles acham que é tudo fácil. Têm muita facilidade; os pais proporcionando tudo o que eles querem. Tudo fácil. Vai à escola é fácil, tem computador, tem Internet... 'a gente tá facilitando' muito para eles. Eles estão muito informados; há muita informação, mas sem atividade prática.

Professor G. (Ensino Médio).

Eles me perguntam sobre carreira. Eles têm muitas dúvidas a respeito disso. Tanto é verdade que uma boa parte..., às vezes, eu pergunto o que vão fazer e eles não sabem. De um modo geral acho que eles têm muitas incertezas. Não só de vocação, mas de comportamento. Frequentemente perguntam como era na minha época, né? Na semana passada um aluno 'perguntou para mim' se quando eu era criança eu assistia 'muito televisão'. Falei para ele que não sou muito novo, então, na minha época não tinha computador, não tinha baladas, nada. Não tinha tanta liberdade sexual e tal. Isso é uma coisa muito recente, né? Então eles ficam muito confusos. Já 'teve caso' de um aluno chegar para mim e 'dizer': ô professor, o senhor era muito namorador? E perguntar como eu fazia para me aproximar das meninas. Coisa desse tipo, sabe? Para algumas coisas eles são muito espertos, mas para outras...

Professor M. (Ensino Fundamental e Médio).

Basicamente o que percebo é que existe uma distinção muito grande. Você não pode generalizar o adolescente como sendo um grupo só. 'A gente tem' um pequeno grupo de jovens adolescentes que são interessados em aspectos políticos, em compreender o mundo 'numa' visão mais ampla, e existe um grupo, já bem maior, de adolescentes que são mais dispersos dessa política, se alienam de tudo, achando que o mundo está circunscrito às baladas, às festas, aos namoros. Nada que vá além desse mundinho de divertimento interessa

para eles. E de acordo com o que sinto, esse é o fator mais complicador dessa atividade (trabalho com adolescentes), pois isso eu sinto mais na escola particular. No Estado (escola pública) esse lado politizado também existe, de compreender a realidade. Só o outro lado como a maior parte, não todos, mas boa parte são alunos trabalhadores, do Ensino Médio, dou aulas no noturno... eles estão muito mais interessados naquela coisa mais prática da vida deles. Os alunos da escola particular que não precisam trabalhar, que tem uma vida mais tranqüila, têm uma preocupação: vou aprender História para quê? Para passar no vestibular. Pronto e acabou! Já no 'Estado' eles querem uma coisa mais prática.

Professor R. (Ensino Médio)

O que tem me intrigado nos últimos anos é a postura do aluno. A postura do aluno está cada vez mais difícil 'da gente estar trabalhando', 'da gente estar se lidando'. Eu percebo também a diminuição do grau de interesse dos alunos por determinadas matérias.

Professora C. (Ensino Médio).

Olha a única certeza que eu tenho em relação á adolescência é que o adolescente é... a adolescência é... uma fase de muita mudança. Então, nada é muito certo, muito definitivo. Então, por exemplo, não dá para você falar que eles tem as mesmas convicções morais ou ideológicas 'que' os pais porque eles estão mudando muito. Não dá para dizer que eles discordam da pessoa, porque ás vezes eles discordam só para marcar presença. Então, é uma fase de muita instabilidade. Então essa é a única certeza que tenho. O que tenho de dúvidas assim... é que é meio inevitável o trabalho que a gente faz, quer dizer, comparar com aquilo que você foi, com o adolescente, você percebe que reminiscências... Ou seja, ao trabalhar com adolescentes você inevitavelmente lembra da própria adolescência. Então é uma coisa muito engraçada. Isso é bom porque 'a gente fica' renovado, você fica jovem, você não fica tão cristalizado nas suas convicções, mas também ao mesmo tempo, é... a gente... pode ter uma tendência a comparar e aí você pode cair naquela coisa nostálgica. Ah! No meu tempo era melhor... eu não sei não... eu procuro fazer essa coisa de comparar, mas para ver o que é igual, o que é diferente. O que é igual é a instabilidade, sempre..., os sofrimentos, as angústias, as dificuldades com a identidade, as dificuldades com a... com a... com as buscas afetivas, as amizades, a sexualidade, tudo isso é mais ou menos igual. O que eu acho que muda é o contexto social. Então, a gente tem que mudar para poder trabalhar, inferir. O que me interessa é fazer um trabalho assim... porque eu quero que eles sejam pessoas, sejam é... seguros, que encontrem a sua individualidade de uma maneira mais tranqüila, que não se

deixem levar por questões que eu acho moralmente condenáveis. Essas coisas que me preocupam, então eu procuro interferir nesse aspecto, de fazer com que eles tenham uma passagem da adolescência para a vida adulta mais saudável, mais tranqüila, que tenham segurança para 'poder fazer' as escolhas deles, que sejam adultos legais, que não sejam preconceituosos, inseguros ou violentos, entendeu? Esse é o desafio. Então a minha indagação é: como posso fazer isso de maneira melhor, porque a gente nunca sabe, você tenta fazer, mas você nunca tem certeza do que vai acontecer; mesmo porque, quando eles ficarem adultos, já não estarão mais 'na minha mão'.

Professora L. (Ensino Médio).

Eu, eu, eu, sou muito 'contrária' a essa idéia de achar que a adolescência, o adolescente pode ser confundido em qualquer momento com aborrecente. Eu acho que eles são... eles são realmente... eles fazem 'a gente ficar' na obrigação de suscitar questões e tentar encontrar respostas para o que eles precisam, é... para as necessidades deles, para as dúvidas deles. Então, isso faz com que 'a gente esteja' constantemente em busca de alguma coisa, em busca de respostas, não é? Então você tem que reler uma... uns... conceitos que talvez você já achasse que eram definidos eram verdadeiros ou que eram definitivos para sua vida. Você acaba tento que... repensar todos esses conceitos, né? Então a questão que a adolescência coloca para mim é essa: de 'estar revendo' sempre, todo o dia, toda hora, você está com o desafio 'de estar revendo' seus conceitos.

Professora C. M. (Ensino Médio).

Os adolescentes estão mudando muito, não é? A gente percebe ano a ano que eles têm vindo com outros valores, com outra realidade. Então a gente sempre fica de olho para ver qual, o que está 'motivando ele', que tipo de educação eles estão vindo. Nós temos que 'tá' sempre inovando nossa aula para interessá-los, né? Para participarem de uma maneira indagativa, que seja... O que me questiona quanto aos adolescentes é: o que está dentro de casa, né? Porque isso tem mudado bastante com a sociedade. A gente percebe assim, às vezes, o adolescente desmotivado é... ele não sabe o que quer, ou é pressionado pelos pais. A gente tem que tomar cuidado com isso também, né?

Professora N.B. (Ensino Fundamental e Médio).

Eu vejo uma dificuldade muito grande de tratar com eles, porque eles não aprendem, eles não têm perspectiva. Eu percebo isso. E existe a dificuldade por causa dessa falta de

perspectiva. Isso dificulta muito o meu trabalho com os adolescentes. Eu acredito até que a abertura que hoje a sociedade deu aos adolescentes acabou levando a isso, a essa falta de direcionamento.

A.3- Saber mais sobre a adolescência o (a) leva a mudar sua prática profissional?

Professora F. (Ensino Fundamental e Médio).

Creio que tudo o que é aprendizado sim. Acho que os nossos adolescentes de hoje em dia... eu vejo pela minha idade (25 anos) algumas atitudes deles me assustam e eu não sou tão velha assim. A gente percebe que a relação professor e aluno poderia ser melhor. Mas, eu acho que o mundo muda todos os dias e tudo o que pode aperfeiçoar nosso relacionamento com o aluno eu acho que é válido. Então saber mais... eu acredito que assim... a gente não pode dizer que não faz um bom trabalho, mas a escola ainda é muito tradicional para um mundo que mudou demais. Então, assim, eu acho que minha aula é muito retrógrada para os dias de hoje, Mas, acho que a escola ainda é isso. Acho que seria necessária realmente a gente ter uma transformação, e acho que a partir disso, do conhecimento sobre a adolescência, sobre esses novos jovens que estão aí, a gente conseguiria dar uma... dar um passo bem grande na educação. Eu, eu, eu, acho.

Professora N.P. (Ensino Fundamental e Médio).

Sim. Claro. Conhecer mais sobre os comportamentos dos adolescentes ajuda a solucionar problemas e melhorar cada vez mais minha prática profissional.

Professora C. (Ensino Fundamental e Médio).

Conhecer a adolescência, sim, me leva a pensar sobre uma mudança na prática profissional. Mas, a partir do momento que eu ‘conheço eles’ eu acho que não há necessidade de se fazer certas mudanças. Eu posso manter meu ritmo de aulas do mesmo jeito.

Professora P. (Ensino Fundamental e Médio).

Com certeza. Porque a gente ‘como professor’ esquece como é ser aluno. Quando a gente volta para a sala de aula, depois da licenciatura pronta, você vê o quanto é duro ser aluno. Daí você começa a estudar as atitudes, os pensamentos, as emoções de um adolescente e a gente esquece que já passou por isso. A gente os trata como se fossem adultos... e se ‘vê perdidos’ pelas atitudes que eles tomam, porque a gente não sabe tomar outras. A gente só

sabe dar regras, dar ordens, esperar retorno. Eu acredito que conhecer mais sobre a adolescência, é importante, porque eles mudam muito, né: É importante para nossa prática como educadores.

Professora M. C. (Ensino Fundamental e Médio).

Ah! Com certeza, né? Porque sempre a leitura é importante. Você saber sempre da adolescência... é tudo novidade. Não dá para ser distante, né? Não dá para ser... eu acho que mais conhecimento sobre a adolescência mudaria minha prática no sentido de mais contato. Ás vezes muda sua própria fala. Eu acho que isso é importante. Você está lidando com eles, ter uma linguagem, talvez diferente, talvez, sei lá, no sentido do relacionamento. Acho que a gente tem que inovar, acho que não dá para ser... tem que ser... inovação. Penso assim, a linguagem deles... conhecer isso acho importante.

Professora E. (Ensino Fundamental).

Eu altero minha prática a partir de mais conhecimento sobre a adolescência, pois quando eu conheço a adolescência eu posso saber como trabalhar com as vivências e as dificuldades deles.

Professora L. (Ensino Fundamental e Médio).

Olha, eu procuro mudar o máximo que posso, principalmente com relação à mudança de público. Eu já trabalhei com jovens infratores, ou melhor, trabalho com adolescentes infratores, e percebo que se você não mudar, você não consegue dar aulas. Você tem que procurar se especializar para procurar os interesses deles e sem essa mudança isso não ocorre. Então, eu procuro mudar sempre. Eu tenho um planejamento, mas eu mantenho o planejamento dentro da minha pasta e acrescento, cada vez que eu acho que tenho que mudar, mais coisas. Aprender e mudar sempre.

Professora a.C. (Ensino Fundamental e Médio)

A prática profissional está totalmente ligada a mais estudo e mais pesquisa. Com certeza! Conhecer mais sobre a adolescência levaria a aprender mais, a saber mais e até ajudar o adolescente de uma forma mais eficiente. Isso me levaria a entender o adolescente de uma forma melhor, pois às vezes fica difícil entender o adolescente; você não sabe o que pensar, nós ainda que estamos ligados à área da educação temos alguma facilidade, mas e os outros? Mas, assim, um estudo aprofundado talvez nos ensine essas técnicas que nós não tenhamos.

Nós temos a prática, agora a técnica mesmo, assim, a parte da técnica, eu pelo menos... Eu conheço assim, de prática mesmo. Eu acho que me ajudaria muito.

This document was created with Win2PDF available at http://www.win2pdf.com.
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.
This page will not be added after purchasing Win2PDF.