



**Fundação Edson Queiroz
Universidade de Fortaleza – UNIFOR
Vice-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação – VRPPG
Mestrado em Psicologia**

RENATA PIRES BASTO COSTA

O DESEJO DE SABER NA ADOLESCÊNCIA CONTEMPORÂNEA

Contribuições da Psicanálise à Psicopedagogia

Fortaleza – Ceará

2008

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

RENATA PIRES BASTO COSTA

O DESEJO DE SABER NA ADOLESCÊNCIA CONTEMPORÂNEA

Contribuições da Psicanálise à Psicopedagogia

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Psicologia da Universidade de Fortaleza – UNIFOR, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Área de concentração: Estudos Psicanalíticos

Orientadora: Prof^a. Clara Virgínia de Queiroz Pinheiro
Universidade de Fortaleza – UNIFOR

Co-orientadora: Prof^a. Maria Celina Peixoto Lima
Universidade de Fortaleza – UNIFOR

Fortaleza
Universidade de Fortaleza – UNIFOR
2008



Universidade de Fortaleza – UNIFOR

Mestrado em Psicologia

Sujeito, Sofrimento Psíquico e Contemporaneidade: Estudos Psicanalíticos

Dissertação intitulada “*O Desejo de Saber na Adolescência Contemporânea - Contribuições da Psicanálise à Psicopedagogia*”, de autoria da mestranda Renata Pires Basto Costa, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Profa. Dra. Clara Virgínia de Queiroz Pinheiro – UNIFOR – Orientadora

Profa. Dra. Maria Celina Peixoto Lima – UNIFOR – Co-orientadora

Profa. Dra. Grace Troccoli Vitorino – UNIFOR

Prof. Dr. Alfredo Néstor Jerusalisky – USP

Prof. Dr. HENRIQUE FIGUEIREDO CARNEIRO
Coordenador do Curso de Mestrado em Psicologia – UNIFOR

Fortaleza, 01 de dezembro de 2008

Dedico este trabalho a Lícia e Luiz Carlos Costa,
meus pais, com quem aprendi as melhores lições
sobre a vida e o amor.

AGRADECIMENTOS

À FUNCAP pelo apoio financeiro.

À profa. Dra. Clara Virgínia, cujas simplicidade e boa-vontade, num momento fundamental, fizeram especialmente prazerosa sua transmissão e possível a minha caminhada.

À profa. Dra. Celina Peixoto, a quem devo minha aproximação à psicanálise e cuja acessibilidade e domínio do saber fizeram toda a diferença.

A Raquel Barreira, amiga querida que tanto me ajudou e incentivou na aproximação à psicanálise e à vida acadêmica.

A Otilia Damaris, minha “super visora” na clínica psicopedagógica, por quem tenho profunda admiração.

Aos alunos e professores do Base Educacional que fazem real o meu sonho. Minha verdadeira razão de trabalho e estudo.

A Helton Pereira e Raquel Petrone, amigos queridos que me compreenderam, apoiaram, incentivaram e tão bem cuidaram do Base nos meus momentos de ausência.

Aos alunos estagiários da agência de publicidade da FIC, que tanto me apoiaram, dando o melhor de si quando sua coordenadora não esteve tão perto como gostaria.

A Danise e Ticiane, com quem dividi projetos, angústias e alegrias, amigas mais que de Mestrado, tão importantes nesse percurso.

A Tati e Felipe, pelas longas escutas fundamentais às minhas revisões e por cada visita animadora da Marina.

E, finalmente, a Hécio Brasileiro, cuja inteligência, intensidade, alegria, apoio e companheirismo me encantam, animam e fazem sempre melhor.

RESUMO

Família e escola inquietam-se diante de adolescentes de classes média e alta que, livres de comprometimentos relativos à cognição, apresentam dificuldades específicas relacionadas à aquisição de conhecimentos. Tais dificuldades, com frequência, manifestam-se, principalmente, ou mesmo primeiramente, na escola: desinteresse pelo conhecimento, falta de sentido no conteúdo escolar e dificuldade em manter a atenção nas aulas, são queixas comuns entre estes adolescentes, para os quais "estudar é muito chato". A partir de uma leitura psicanalítica acerca das queixas provenientes da clínica psicopedagógica relativas ao desinvestimento adolescente no conhecimento, trazemos um caminho possível para que pensemos este mal-estar na educação contemporânea: a via do desejo e da subjetividade. Assim, apoiados no referencial psicanalítico, refletimos acerca dos possíveis entrelaçamentos entre o desinvestimento no conhecimento, o desejo de saber e a constituição subjetiva do adolescente na contemporaneidade. O trabalho está dividido em três capítulos. O primeiro capítulo (Educação, Adolescência e Contemporaneidade) contextualiza o problema através da discussão de conceitos como cultura, família, escola e adolescência na história e na contemporaneidade; o segundo capítulo (Desejo de Saber e Adolescência) toma o conceito psicanalítico de desejo de saber como fundamental à análise da problemática abordada e, considerando a adolescência um momento de constituição subjetiva, analisa as especificidades do desejo de saber nesta fase; e, finalmente, o terceiro capítulo (Sobre a Possibilidade de Conexão entre Psicopedagogia e Psicanálise) discute possíveis contribuições da clínica psicanalítica à psicopedagógica, ilustrando, através de fragmentos de casos trazidos da clínica psicopedagógica, possíveis relações entre o desinvestimento adolescente no conhecimento, o desejo de saber e a constituição subjetiva do adolescente na contemporaneidade.

Palavras-chave: adolescência, desejo de saber, educação, psicanálise.

ABSTRACT

Family and school are unsettled before teenagers of middle and upper classes that, free from any compromise related to cognition, present specific difficulties related to the acquisition of knowledge. Such difficulties, quite frequently, take place, specially, or even primarily, at school: indifference to knowledge, lack of sense regarding school content, and difficulty in maintaining the attention in the classroom, are common complains among these teenagers to whom "study is very boring". From a psychoanalytic reading about these complaints, derived from the Psychopedagogy clinic, related to the teenager disinvestment towards knowledge, we bring a possible way to think this contemporary indisposition towards education: the way of desire and subjectivity. Therefore, supported by psychoanalytic reference, we reflected over the possible interlacement among disinvestment in knowledge, the desire of knowledge and the teenager constitution of subjectivity in contemporary times. The work is divided in three chapters. The first chapter (Education, Teenhood and Contemporarity) contextualizes the problem through the discussion of concepts such as culture, family, school, and teen-hood in History and in present days; the second chapter (Desire of Knowledge and Teenhood) takes hold of the psychoanalytic concept of desire of knowledge as fundamental to the analysis of the approached problem and, considering the teen years to a be moment of subjective constitution, it analyses the specificity of the desire of knowledge in teenhood; and, finally, the third chapter (Regarding the Possibility of Connection among Psychopedagogy and Psychoanalysis) discuss the possible contributions from psychoanalytic clinic to Psychopedagogy clinic, illustrating, through fragments of cases from the Psychopedagogy clinic, possible relations among the teen disinvestment of knowledge, the desire of knowledge and the teenager constitution subjectivity in present days.

Key-words: teen-hood, desire of knowledge, education, psychoanalysis

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
Capítulo 1 – EDUCAÇÃO, ADOLESCÊNCIA E CONTEMPORANEIDADE	18
1.1 Família e Contemporaneidade	24
1.2 Escola e Contemporaneidade	29
1.3 Adolescência e Contemporaneidade	35
Capítulo 2 – DESEJO DE SABER E ADOLESCÊNCIA	50
2.1 O Desejo de Saber	53
2.2 Sobre o Conhecimento e o Saber	64
2.3 As Especificidades do Desejo de Saber na Adolescência	68
Capítulo 3 – SOBRE A POSSIBILIDADE DE CONEXÃO ENTRE PSICOPEDAGOGIA E PSICANÁLISE	80
3.1 Psicopedagogia	83
3.2 Problemas Relativos à Aplicabilidade da Psicanálise	85
3.3 Análise de Fragmentos de Casos	90
3.3.1 Imperativo de Gozo e Consumo	94
3.3.2 Crise da Autoridade	98
3.3.3 A Grande Mãe	102
3.3.4 A Era da Informação e o Saber sem Mestre	107
3.3.5 O Foco no Problema do Filho como Fuga dos seus Problemas	109
3.3.6 Rótulo e Medicalização	111
3.3.7 Saber para Ir Mais Longe	116
CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	128
ANEXOS	134

INTRODUÇÃO

A sociedade atual traz novas estruturas familiares, maior carga horária de trabalho, aumento da participação da mulher no mercado, crescimento do volume e velocidade de informações, novas realidades, novas necessidades.

A questão da educação de crianças e adolescentes vem se tornando uma tarefa cada vez mais difícil na medida em que o tempo dos responsáveis parece esgotar-se em meio a tantas demandas, a escola parece desinteressante frente às novas tecnologias e a própria educação vem sendo extremamente discutida e revista.

Normalmente, os problemas escolares tornam-se sensivelmente mais conflituosos na adolescência. As queixas de pais e educadores relacionadas às dificuldades na educação de adolescentes são freqüentes. Temas como violência, dificuldade de concentração, intolerância ao estudo, indisciplina, rebeldia, apatia e desinteresse, abordados de forma constante desde em conversas informais até em produções científicas, são relacionados a uma espécie de “queda no rendimento” escolar na adolescência.

Nas reuniões escolares, não é raro que professores queixem-se das dificuldades em lidar com suas turmas de adolescentes. Pais, cada vez mais, procuram atendimentos psicológicos em busca de orientação para a educação de seus filhos adolescentes e, o próprio adolescente, normalmente, inquieta-nos com suas declarações acerca da escola e do saber por ela veiculado. “Eu odeio estudar”, “Quem inventou esta maldita Matemática?” ou “Não agüento mais perder férias em recuperação” são falas comuns entre os adolescentes.

Neste contexto, família e escola inquietam-se diante de adolescentes de classes média e alta que, livres de comprometerimentos cognitivos, apresentam dificuldades específicas relacionadas ao conhecimento. Desinteresse, falta de sentido no conteúdo escolar e dificuldade em manter a atenção nas aulas são queixas comuns entre estes adolescentes para os quais “estudar é muito chato”.

Dependendo da condição financeira, bem como de interesses e necessidades de estudantes e responsáveis, muitos alunos passam dois períodos na escola, fazem uma série de cursos paralelos, contam com um professor particular ou freqüentam atendimentos psicológicos e/ou psicopedagógicos a fim de lidar com sua “dificuldade de aprendizagem” e acompanhar o ritmo escolar.

Este cenário pôde ser observado ao longo dos 12 anos em que estivemos envolvidos com adolescentes com “queixas escolares” (através de aulas particulares em domicílio, psicopedagogia clínica e coordenação de espaço de acompanhamento educacional¹). Os alunos que acompanhamos, em sua maioria, não conseguiam cumprir uma rotina de estudos e, ano após ano, precisavam “abrir mão” do período de férias a fim de estudar para a recuperação. Alunos que tinham na rotina escolar uma experiência de desprazer, movidos pela pressão da temida reprovação. A formação em si não parecia lhes oferecer nenhuma referência em termos de ideais.

Freqüentemente, o desinteresse pelo conteúdo escolar estava relacionado a uma espécie de apatia diante do conhecimento de forma mais ampla, gerando problemas nos âmbitos escolar e familiar.

O fragmento de caso abaixo, por nós acompanhado na clínica psicopedagógica, ilustra o problema:

¹ Espaço que oferece cursos e aulas particulares de todas as disciplinas para alunos de ensino fundamental e médio.

Esta adolescente, estudante de escola particular tradicional de classe A, cursa o 1º ano do Ensino Médio e, há vários anos, enfrenta recuperações de fim de ano todos os anos, cada vez em maior número de disciplinas. Segundo seus pais: “Ela não aprende porque não quer. É inteligente... De computador sabe tudo, se quisesse mesmo, só tirava 10. Mas não se interessa por nada, não lê e mantém uma postura constante de apatia e preguiça. Se tiver que se esforçar... ela desiste”.

Por outro lado, o discurso da garota é o seguinte: “Toda recuperação tô lá eu, sem férias, me matando de estudar pra aprender em um mês a matéria do ano todo. Não agüento mais, me desespero, faço promessas e a cada ano a situação piora, fico em mais matérias, devendo mais pontos... Eu tento, quero melhorar, sei que se eu estudasse meus pais pegariam menos no meu pé. Mas, na hora mesmo, não sei o que acontece, vou pra aula e vôo, a matéria é sempre chata demais. Todo ano digo que no próximo vai ser diferente, mas acumulo tudo, não consigo estudar nem prestar atenção nas aulas”.

Casos como este são comuns entre adolescentes na atualidade. Seria falta de motivação, carência da atenção dos pais, desatualização da escola ou uma rebeldia típica da adolescência? Diversas explicações surgem na tentativa de dar conta desta “recusa” do adolescente ao conhecimento.

Em sua maioria, os adolescentes aprendem rápido, são curiosos, utilizam a informática, estão atualizados com os fatos e inovações que acontecem ao seu redor, no seu país, no mundo. Concentram-se assistindo a um bom filme e memorizam nomes complicados de bandas e artistas (freqüentemente em inglês).

Eles não têm dificuldade de aprendizagem, concentração, atenção, a não ser, é claro, quando isto está relacionado ao saber escolar.

Em outros casos, porém, percebemos a recusa ao saber escolar como uma evidência de um desinvestimento mais amplo, uma espécie de tédio relacionado ao saber que compromete o sujeito de forma mais profunda.

Comumente associada a uma crise da educação, em outros casos, às questões subjetivas ou às especificidades da adolescência, a relação do adolescente com o conhecimento inquieta responsáveis, educadores e, não raro, os próprios adolescentes, na busca de saídas para lidar com o problema.

Assim, se por um lado, empiricamente, observamos que há impasses relacionados à educação de adolescentes, por outro, há também questões específicas relacionadas à própria educação na atualidade.

A fim de melhor contextualizar o problema, julgamos necessária uma reflexão sobre o contexto social onde reside este desinvestimento adolescente no conhecimento.

Entendendo a subjetividade como algo que se constrói na cultura, consideraremos as transformações vivenciadas pela sociedade contemporânea e buscaremos refletir acerca do desinvestimento adolescente no conhecimento e suas possíveis relações e implicações.

Acreditamos que as questões relativas a este desinvestimento do adolescente se inscrevem de forma particular na história de cada sujeito; porém, não podemos desconsiderar que esta condição subjetiva se dá no social. Se os modelos e ideais são dados pela cultura, consideraremos questões subjetivas a partir do laço social. Assim, é para dar conta do subjetivo que precisamos considerar o social.

Ainda que optemos por não abranger, neste espaço, a polêmica sobre a existência de um novo momento histórico designado “pós-modernidade”, é impossível desconsiderar estas transformações sociais que, sem dúvida, constituem um novo contexto que influencia diretamente os destinos do desejo na contemporaneidade.

O avanço das tecnologias de comunicação, a evolução das ciências, a virtualidade, o consumo desenfreado, o excesso de velocidade, a super significação, a força das marcas e a efemeridade dos modelos de status, beleza e poder são alguns dos aspectos que contribuem para a “cultura do narcisismo” e a “sociedade do espetáculo”.

Numa sociedade que valoriza o imediatismo e a efemeridade, fala-se em “crise da educação” e o educador perde seu lugar como referência. O enfraquecimento do pai no mundo moderno ocasiona uma intensa carência de eixos para o educador, que perde sua posição de autoridade. Perdidos diante das modificações sociais, onde o discurso científico, autorizado pelas massas, dita o certo e o errado, muitos pais e professores duvidam da sua própria capacidade e autoridade.

Neste contexto, recebemos na clínica psicopedagógica crianças e adolescentes rotulados com diagnósticos das mais diversas dificuldades de aprendizagem. Déficit de atenção, hiperatividade, dislexia, discalculia, entre outros, compõem o leque dos cada vez mais comentados “transtornos de aprendizagem” aprovados pelo saber médico e/ou científico.

Tais diagnósticos, freqüentemente, apresentam-se como extremamente confortantes para pais e educadores que buscam respostas para o insucesso escolar de seus filhos e alunos, uma vez que apontam caminhos de conduta e

oferecem a possibilidade de certezas e enquadramento em grupos que viabilizam a troca entre sujeitos que vivenciam problemas afins. A solução comumente indicada está nos medicamentos: Ritalina, Concerta, entre outros, apresentam-se como comprimidos que vêm garantir a atenção, o interesse e a quietude dos “alunos-problema”.

A nosso ver, porém, estes diagnósticos desimplicam o sujeito, seus educadores e sua família, naquilo que poderia colocá-los também como responsáveis pela relação do sujeito com o saber. Além disso, muitas vezes, cristalizam a posição de resistência, fazendo com que a criança ou o adolescente ocupe um lugar de vítima ou incapaz.

Assim, os ideais contemporâneos fundamentados no imediatismo, na liberdade, na juventude e no saber científico certamente, influenciam na relação do sujeito com o saber. Porém, acrescentamos que, se os modelos são dados pela cultura, como se chega a esse modelo é subjetivo. Se, por um lado, percebemos ser impossível desconsiderar as questões sociais que envolvem o desinvestimento no conhecimento, por outro, absurdo maior seria desconsiderar as questões particulares que inscrevem tal desinvestimento na história de cada sujeito.

A partir de nossa experiência na clínica psicopedagógica, percebemos que, freqüentemente, esta “resistência” ao conhecimento está intimamente ligada à dinâmica familiar, à manutenção de lugares e papéis sustentados pelos familiares. Isto levou-nos a estender o desinvestimento adolescente no conhecimento para além das questões culturais ou inerentes à adolescência, evidenciando um caminho para que pensássemos tal mal-estar: a via do desejo e da subjetividade.

A análise dos fragmentos de casos trazidos da clínica psicopedagógica aponta para a relação entre o desinteresse pelo conhecimento e questões

subjetivas, singulares, relacionadas à história de cada sujeito. Assim, ultrapassam questões cognitivas e dizem respeito à posição ocupada pelo sujeito.

É então que encontramos, na psicanálise, o referencial que nos permitirá considerar o desinvestimento do adolescente no conhecimento a partir do lugar de tal desinvestimento na história de cada sujeito, investigando como se constitui, para cada um, seu lugar subjetivo, seu desejo de saber.

Assim, as contribuições psicanalíticas trazidas nesta pesquisa não relacionam-se a intervenções clínicas propriamente ditas, mas constituem-se na escolha de um referencial outro para análise e leitura, em nível teórico, daquilo que chega à clínica psicopedagógica, implicando, portanto, na escolha por uma concepção de sujeito, cultura e educação.

Assim, privilegiando um olhar particular sobre as queixas trazidas da clínica psicopedagógica, a partir de uma perspectiva psicanalítica, buscaremos analisar, fundamentalmente, o que há “por trás” destas queixas, a partir das seguintes questões norteadoras:

Em que medida o desinvestimento no conhecimento apresenta-se como algo inerente à adolescência?

Há impasses específicos relacionados à educação na contemporaneidade?

De que forma o desinvestimento no conhecimento se entrelaça com a questão do desejo de saber?

Como este se constrói na adolescência contemporânea e como se entrelaça à subjetividade de cada aluno?

Nossa prática com a psicopedagogia clínica, aulas particulares e coordenação de espaço de acompanhamento educacional, viabilizou o contato com adolescentes, seus responsáveis, coordenadores escolares e professores particulares. A partir

deste contato, percebemos o alto índice de casos de adolescentes com “dificuldades escolares”. Entre estes casos, para realizar nossa pesquisa, selecionamos aqueles atendidos através da psicopedagogia cuja queixa inicial relacionava-se ao desinvestimento no conhecimento, casos de adolescentes que, segundo os pais e/ou educadores, “não aprendem porque não querem”.

Assim, o trabalho consiste em pesquisa bibliográfica ilustrada por fragmentos de casos. A amostra será composta por adolescentes com idade entre 13 e 17 anos, de ambos os sexos, livres de limitações cognitivas, pertencentes às classes A e B, que freqüentam ou freqüentaram atendimento psicopedagógico devido ao “desinteresse” pelo conteúdo escolar.

A pesquisa está aprovada pelo COÉTICA (parecer 275/2007), cujas deliberações estão fundamentadas na Resolução CNS nº 196/96, que incorpora, sob a óptica do indivíduo e das coletividades e os referenciais básicos da Bioética: autonomia, não maleficência, beneficência e justiça. Assim, ressaltamos que as identidades dos participantes foram preservadas, e que estes foram submetidos a nenhum tipo de risco.

O trabalho está dividido em três capítulos. O primeiro capítulo (Educação, Adolescência e Contemporaneidade) contextualiza o problema através da leitura de conceitos como cultura, família, escola e adolescência; o segundo capítulo (Desejo de Saber e Adolescência) toma o conceito psicanalítico de desejo de saber como fundamental à análise da problemática abordada e, considerando a adolescência um momento de constituição subjetiva, analisa as especificidades do desejo de saber na adolescência; e, finalmente, o terceiro capítulo (Sobre a Possibilidade de Conexão entre Psicopedagogia e Psicanálise) discute possíveis contribuições da clínica psicanalítica à psicopedagógica, ilustrando, através de fragmentos de casos trazidos

da clínica psicopedagógica, possíveis relações entre o desinvestimento adolescente no conhecimento, o desejo de saber e a constituição subjetiva do adolescente na contemporaneidade.

Através de contribuições da Sociologia e da Educação, aliadas a uma visão psicanalítica de construção do sujeito na cultura, analisaremos a questão considerando seu contexto e ampliaremos nossa visão acerca dos impasses vivenciados na educação de adolescentes na contemporaneidade. Assim, num primeiro momento, tomaremos o problema através de uma perspectiva cultural e social e, partindo da hipótese de que vivemos um momento de enfraquecimento discursivo, refletiremos sobre a falência do ideal de formação e conhecimento na contemporaneidade. Em seguida, a partir de contribuições psicanalíticas acerca do desejo de saber, consideraremos a questão na sua dimensão particular e, buscando um clareamento acerca do que “há por trás desta queixa”, analisaremos os possíveis entrelaçamentos entre o desinvestimento no conhecimento, o desejo de saber e a constituição subjetiva adolescente.

Vale ressaltar que a questão de nosso interesse não está ligada, necessariamente, ao fracasso escolar. Inúmeros trabalhos (Bossa, 2002; Cordié, 1996; Patto, 1988) que tratam questões relacionadas à educação e à adolescência abordam o fracasso escolar. A questão é que muitos destes alunos cujas rotinas são desgastadas pela recusa ao estudo “passam de ano” após recuperações reincidentes. Estes casos, portanto, normalmente não ocasionam reprovação ou evasão escolar. Assim, não alimentam muitas estatísticas e não são preferencial objeto de estudo de muitos trabalhos.

Ressaltamos também que esta falta de interesse não parece estar relacionada a questões econômicas. Se na periferia os problemas educacionais

parecem evidentes, por outro lado, percebemos o crescente número de adolescentes de classes A e B que buscam auxílio psicológico ou psicopedagógico porque “não conseguem estudar”. Frequentemente rotulados como carentes de atenção, apáticos, indisciplinados e/ou desmotivados com relação ao saber escolar, os “adolescentes problema” das escolas de classe média e alta, sujeitos desta pesquisa, por outro lado, mostram-se completamente envolvidos pela tecnologia, encantados com a informática e extremamente criativos. Segundo muitos pais e educadores “eles têm toda a capacidade, só não aprendem porque não querem”.

Registramos, ainda, que não tratamos do desinteresse pelo conhecimento formal a partir de uma perspectiva pedagógica, como, por exemplo, a análise do currículo. Este trabalho abordará o problema através de um viés psicanalítico, analisando questões relativas à cultura, à família e à subjetividade.

Assim, o recorte específico sobre o desinvestimento adolescente no conhecimento e o desejo apresenta-se como extremamente relevante para compreensão do mal estar na educação atual, uma vez que evidencia um desamparo social que ultrapassa questões econômicas, desorientando alunos e responsáveis.

Deixemos claro que este trabalho não visa esgotar questões através de respostas fechadas, elaborar manuais ou receitas de conduta diante do adolescente que “não quer estudar”, mas sim buscar um “clareamento” e, quem sabe, inquietar-nos ainda mais diante da necessidade de compreender o que motiva estes alunos, quais os seus desejos e ideais e de que maneira as grandes transformações sociais vêm interferindo na sua relação com o saber.

Capítulo 1

EDUCAÇÃO, ADOLESCÊNCIA E CONTEMPORANEIDADE

Considerando o desinvestimento adolescente no conhecimento, é preciso investigar o que constitui a contemporaneidade, como os laços e discursos sociais influenciam a constituição subjetiva e os sintomas de nosso tempo. Neste sentido, a cultura, a escola, a família e o próprio conceito de adolescência constituem-se em aspectos sociais que certamente influenciam na relação do adolescente com o conhecimento.

Entendendo que a constituição subjetiva se dá através da existência do sujeito na cultura e tomando a psicanálise como referencial que, além da terapêutica do sujeito, visa a uma teorização da relação deste com o mundo, procuraremos situar o que caracteriza a sociedade contemporânea e como se constitui a adolescência na contemporaneidade.

Para nós, o social não deve ser entendido como objeto estranho à psicanálise. Acerca disso, observemos as contribuições de Koltai (2000):

De Totem e Tabu (1914), em que pela primeira vez se dá conta de que o indivíduo não pode ser estudado fora da comunidade na qual está inserido, a Moisés e o Monoteísmo (1939), passando por Mal-Estar na Civilização (1930), em que se debruça sobre o trágico da condição humana, Freud nunca deixou de articular singular e coletivo. (p. 50)

Para Kupfer (2005), “O inconsciente é o social, e o sujeito emerge no ponto de articulação entre seu fantasma e o discurso social. Portanto o sujeito é social” (p.

65). Neste sentido, abordar qualquer questão subjetiva implica numa abordagem, também, do social.

Se, para Bastos (2000), o mal estar na educação é correlato ao mal estar na cultura, Koltai (2000), acrescenta que, em uma zona de interseção entre o mais íntimo do sujeito e o discurso universal no qual se inscreve, estão os efeitos desse mal-estar, sintomas construídos a partir, também, do social. Neste sentido, o mal-estar diz respeito àquilo que o sujeito vive como sofrimento ou impossibilidade de relacionamento com o mundo e com o outro.

Naquilo que diz respeito à relação do adolescente com o conhecimento, consideramos as questões relativas ao mal-estar na educação contemporânea, sendo fundamental, para isto, considerarmos também aquilo que diz respeito à cultura, família e escola contemporâneas.

Considerando questões sociais que certamente envolvem a relação entre o sujeito e o conhecimento, uma vez que nenhum sintoma constitui-se independente ao social, torna-se indispensável uma reflexão introdutória sobre as transformações e configurações da sociedade contemporânea.

Ainda que optemos por não adentrar na discussão sobre os conceitos de moderno e pós-moderno, parece-nos fundamental analisarmos alguns aspectos que marcam isto que aqui denominaremos “contemporaneidade”.

Contemporaneidade esta, marcada pelo avanço das tecnologias de comunicação, a evolução das ciências, a virtualidade, o consumo desenfreado, o excesso de velocidade, a força das marcas e a efemeridade dos modelos.

Na contemporaneidade, o discurso da tecno-ciência ganha espaço. Koltai (2000), chama a atenção para a subversão que representou, para nossa subjetividade, a passagem de um mundo organizado em torno da religião, em que a

legitimidade era fundada sobre a autoridade de um enunciador, para um mundo organizado em torno da ciência, no qual a legitimidade vem da coerência interna dos enunciados. Clonando animais e medicando toda forma de sofrimento, a ciência nos aparece como detentora da eterna verdade sobre a vida e sobre o homem.

Ao mesmo tempo, o discurso capitalista promete o gozo infinito, completo, imediato. Para Bauman (2001), nossa sociedade é uma sociedade de consumo. E este consumo não visa à satisfação de necessidades. Através das novas formas de consumo, das mudanças na moda, das evoluções dos meios de comunicação, temos a promessa de felicidade, na realidade permanentemente inalcançável, associada a bens de consumo.

Segundo Galvão (2000), “Os bens materiais estão aí para obturar aquilo que no homem falta” (p. 81). E, para que seja possível reafirmar a falta constitutiva do sujeito, é necessário algo para colocar distância entre o desejo e objeto de satisfação. A questão é que, na contemporaneidade, esta distância não acontece, o dado, o já posto, freqüentemente inviabiliza o desejo.

Outro aspecto que caracteriza o nosso tempo é o encurtamento das distâncias e, por que não dizer, do próprio tempo. Através da Internet é possível receber notícias em tempo real e conectar-se com qualquer lugar do mundo.

Em contrapartida, não sabemos lidar com processos lentos. Na sociedade atual, negamos o tempo de cicatrização da ferida, da vivência do luto. Através de consultas e remédios, queremos ser sarados instantaneamente. De modo que parece-nos que os indivíduos tornaram-se mais frágeis em relação à dor, ou a própria sociedade tornou-se mais frágil no que diz respeito a suportar o sofrimento do outro.

Sanada (2006) destaca que, entre crianças e adolescentes, esta nova realidade se representa na demanda por um pronto atendimento às suas solicitações de consumo, ancorado na incapacidade de vislumbrar uma perspectiva para o futuro, voltando seus esforços apenas para as atividades que respondam às suas expectativas mais imediatas.

Tal posição teria influência direta nas questões relativas à educação, uma vez que esta exigiria do sujeito um investimento futuro e uma posição diante da falta, daquilo que não sabe, de suas limitações.

Atualmente nos deparamos com a recusa do adolescente em relação ao saber e à cultura. Num contexto social onde as tradições se perderam, valendo apenas o capital e o quanto é possível “gozar”, as construções subjetivas via desejo e saber (simbólico) ficam comprometidas complicando as relações escolares e de aprendizagem (Gutierra, 2003, p. 74).

Segundo Birman (2001), vivemos a fragmentação da subjetividade pelo paradoxo entre auto-centramento e exterioridade. Na “sociedade do espetáculo” os destinos do desejo assumem uma posição exibicionista e auto-centrada em que o sujeito vive um registro especular: somente o engrandecimento grotesco de sua própria imagem lhe interessa.

Para Koltai (2000), as mudanças econômicas, políticas e sociais do nosso tempo, ou, em outras palavras, o discurso do Outro, refletem-se necessariamente nos sintomas, na medida em que esses são históricos, localizados e significados pelo Outro, não apenas em nível coletivo, mas também pessoal.

Numa cultura onde o “ter” prevalece sobre o “ser”, inúmeras alternativas se colocam como possíveis destinos do desejo e alívio de frustrações: compulsão por compras, obesidade, uso de tóxicos, entre tantas outras.

Ao lado de fenômenos atuais como a “volatização da solidariedade” e a “explosão da violência”, configuram-se as psicopatologias “pós-modernas” que definem-se pelo fracasso de muitos sujeitos, inclusive adolescentes, em realizar a “glorificação do eu” e a “estetização da existência”.

Deprimidos, toxicômanos, panificados, perdidos, muitos adolescentes encontram na escola, na família e na própria sociedade, através de seus comportamentos “socialmente inadequados”, um espaço de denúncia, ainda que inconsciente, de um sistema que não lhes serve.

Ao lado de tantas psicopatologias, as dificuldades de aprendizagem vêm configurando uma verdadeira “epidemia”. Para Kupfer (2000), a maioria das alterações que podem ser relacionadas às desestruturações e reestruturações dos laços familiares e sociais são, exatamente, essas novas patologias associadas à aprendizagem. Entre elas destacamos a hiperatividade e os distúrbios da atenção.

Para a autora, não seria preciso ir muito longe para verificar a íntima relação entre esses quadros e o tipo de vida e de solicitação do mundo contemporâneo.

Se lembrarmos como Freud entende a atenção – alternância entre libido do ego e libido do objeto – e pensarmos que as crianças estão quase sempre desatentas, isso quer dizer que a sua libido, por mais que passeie pelos objetos do mundo, mantém-se predominantemente narcísica. Assim, para Kupfer (2000), nada seria mais narcísico e moderno que os, cada vez mais freqüentes, distúrbios de atenção.

Acerca desta nova realidade, onde assistimos a uma verdadeira explosão de diagnósticos que rotulam desenfreadamente toda dificuldade, são bem-vindas as contribuições de Santos (2000), ao afirmar que :

Viver em grupo requer um certo quantum de esforço, e os eventuais descompassos, desconfortos, desprazeres e frustrações deveriam ser encarados como vicissitudes – palavra tão cara aos psicanalistas – e não como distúrbios, transtornos e similares (Santos, 2000 p. 142).

A verdade é que, freqüentemente, as crianças e os adolescentes tornam-se “fracassados escolares” a partir do modo como a escola, a família e a sociedade negam e desqualificam as diferenças entre os alunos e ignoram o próprio fato de estar lidando com sujeitos. Assim, tais diagnósticos freqüentemente significam uma forma de desimplicação de pais, estudantes e educadores na relação do sujeito com o saber.

Neste sentido, as conhecidas “dificuldades de aprendizagem” guardariam uma relação íntima com questões subjetivas e, por isso, também culturais.

É fato, ainda, que a forma como cada um posiciona-se diante da falta, do saber e do outro guarda uma relação direta com o contexto social e familiar de cada época.

Diante disto, façamos um percurso sobre o conceito de família enquanto construção história e como ela se apresenta na contemporaneidade.

1.1 Família e Contemporaneidade

O conceito de família, uma construção histórica, não existiu em todo o tempo, sendo impossível situar o exato momento em que surgiu.

Segundo Ariès (1981), até o século XVI, praticamente não há registros iconográficos de cenas de interior e de família. Durante a Idade Média, encontramos registros freqüentes da multidão. A vida acontecia em público, como se todos tivessem saído de casa, em vez de ficar dentro delas.

A densidade social não deixava lugar para a família. A seguir, em meados do século XVII, a intensidade da vida nas ruas passou a habitar as casas. Elas eram organizadas de modo a possibilitar o denso fluxo de pessoas que ali conviviam e circulavam pelas causas mais diversas: clientes, devedores, filhos, criados. As relações se davam em espaços onde era impossível permanecer sozinho.

Apesar de seus estridentes contrastes, a diversidade da multidão que convivia na Idade Média não incomodava a ninguém. Chegou um momento, porém, em que a burguesia não suportou mais o contato com o povo, a pressão da multidão. E a justaposição das desigualdades tornou-se intolerável.

A busca pela intimidade e as novas necessidades de conforto por ela trazidas marcavam a diferença entre o povo e a burguesia. Delimitar os espaços, respeitar a intimidade, reservar-se, tornaram-se medidas necessárias. Gradativamente, surgiu o desejo de família.

Assim, iniciando-se com a burguesia e, progressivamente, alcançando as camadas sociais extremas, o sentimento de família não foi imediatamente generalizado. O nascimento e o desenvolvimento deste se dão desde o século XV

até o século XVIII. Gradualmente, surge a idéia de isolar os retratos individuais ou familiares.

O sentimento de família, portanto, desenvolveu-se na medida em que a sociabilidade se retraiu. “A história de nossos costumes reduz-se, em parte a esse longo esforço do homem para se separar dos outros, para se afastar de uma sociedade cuja pressão não pôde mais ser suportada” (Ariès, 1981, p. 191).

A casa na Idade Moderna passou a organizar-se em torno da criança. Ela passou a ser investida de aspirações de seus pais e deixou de ser meramente substituível caso fosse vítima de alguma enfermidade. A idéia de cuidado com a saúde e a educação da criança difundida pelos moralistas passou a alimentar as bases da sociedade moderna.

Ao lado da escola, a família foi responsável pela separação entre a criança e o mundo dos adultos. É como se a família moderna tivesse nascido ao mesmo tempo em que a escola, com o hábito geral de educar as crianças.

De acordo com Caligaris (2000):

A família – instituição que sobrevive e vinga na modernidade – é a grande porta voz do duplo vínculo moderno: ela pede às crianças todo tipo de submissão e obediência em nome do amor, mas também pede que, em nome do mesmo amor, a criança se liberte da família e ultrapasse a condição na qual se criou, para responder às expectativas dos pais (p. 64).

Célula da sociedade, a família contemporânea configura-se de modo particular, delimitando os lugares e papéis de seus membros. Neste sentido, a família contemporânea, com suas especificidades, relaciona-se intimamente aos destinos dos desejos do sujeito de modo que, objetivando a compreensão do

desinvestimento no conhecimento na adolescência, é fundamental que exploremos a questão da família contemporânea.

Roudinesco (2003) destaca três momentos vivenciados pela instituição “família” ao longo da história. Inicialmente tradicional, com a autoridade concentrada na figura paterna, a família tem na transmissão dos bens e no asseguramento do patrimônio seus principais objetivos. Num segundo momento histórico, a família moderna, cuja autoridade é dividida entre os pais e o Estado, sanciona o amor carnal através do casamento. Finalmente, chegamos ao modelo de família contemporânea que tem na transmissão da autoridade seu maior problema.

Através de uma análise fundamentada na História, na Antropologia e na Psicanálise, Roudinesco (2003) destaca a diluição da função paterna, o fortalecimento do feminismo e as evoluções tecno-científicas como fatores fundamentais que possibilitam o surgimento de um novo conceito de família na contemporaneidade.

Desorientada pela liberalização dos costumes, pela perda da autoridade do pai e pela precariedade própria da economia moderna. Monoparental, homoparental, gerada artificialmente. Desconstruída, recomposta, clonada. Para Roudinesco (2003), a família ocidental parece hoje pervertida em sua função de célula de base da sociedade e cada vez menos apta a transmitir os valores que há tanto tempo encarnava.

Baseada, durante séculos, na soberania divina do pai, a família ocidental foi contestada pela irrupção do feminino. O declínio do poder patriarcal, cujo principal teórico foi Freud, possibilitou o desencadeamento de um processo de emancipação que permitiu a afirmação de sua diferença pelas mulheres, um novo olhar que considerou como sujeitos as crianças e atribuiu a normalização para os “invertidos”.

Longe da idéia, hoje ultrapassada, de união entre um homem e uma mulher com o fim de gerar e manter filhos, a família atual sofre mudanças tanto em nível biológico como em seus costumes tradicionais. A legalização do divórcio, as técnicas de inseminação, a união entre homossexuais, entre outros aspectos, evidenciam esse contexto.

Vivemos hoje os efeitos das modificações ocorridas nos dois últimos séculos quanto ao lugar da autoridade paterna. A industrialização, o capitalismo, a revolução burguesa, os movimentos feministas, a criação das ciências humanas e as guerras são fatores que contribuíram para a nova noção de família, valores e verdades que vivemos atualmente.

Para Jerusalinsky (1999a), um dos grandes obstáculos da sociedade contemporânea consiste no deslocamento do saber do pai para a ciência, alterando os processos de significação. Invasos por discursos psicológicos e pedagógicos, os pais, vistos como incapazes de exercer sua função, paralisam-se diante da educação de seus filhos.

A fim de evitar toda e qualquer dor, tristeza ou medo, recorrem a especialistas “sempre disponíveis” para oferecer “a melhor solução para os seus problemas”, já que “o que a modernidade nos traz como ideal é ver a criança sempre feliz e radiante” (Fontes, 1999, p. 111). Um imperativo de gozo que nega a falta causadora do desejo.

Para Lebrun (2004), produziu-se um novo laço social onde o lugar da enunciação perdeu espaço para um conjunto de enunciados. Em lugar da relação mestre/sujeito, passamos à relação saber/sujeito, o que evidentemente veio subverter o exercício da função paterna e incentivar a adesão de um mundo sem limites que autoriza a transgressão.

“O modo pelo qual se constrói o grande outro na modernidade nos leva a supor que cada um pode se apropriar desse todo saber e assim estabelecer um gozo autônomo” (Jerusalinsky, 2000, p.20)

Percebemos que vivemos em tempos em que nos despojamos da tradição, sem autoridades que nos sirvam de referência. Para Antelo (2004), a crise da tradição é a crise do simbólico.

Segundo Kupfer (2000, p. 71), se a marca do moderno consiste em inventar sempre o novo, o que fecha a possibilidade de transmissão de uma tradição, o que podem fazer esses pais que vêm nas revistas, a cada exemplar, um novo modo de educar as crianças?

A função paterna, muito antes de autoritária, deve sustentar a lei do desejo para o filho. Nessa medida, sua maior potência reside na capacidade de barrar tentativas de se subjugarem os sujeitos e identificá-los como meros objetos a serem manipulados. A forma de barrar essas tentativas tem que se adaptar às novas formas de submissão, razão pela qual a função paterna é exercida de diferentes formas ao longo do desenvolvimento da história e da diversidade da cultura.

Perdidos diante das modificações sociais, muitos pais duvidam da sua própria capacidade e autoridade. O discurso científico, autorizado pelas massas, dita o certo e o errado e desautoriza o poder do pai.

Se as novas estruturas e relações familiares interferem de forma direta e significativa na constituição dos sujeitos, no que diz respeito ao sujeito adolescente, recorte desta pesquisa, podemos afirmar que a relação deste com seus valores e ideais tem hoje características específicas deste tempo. O lugar do adolescente, mais que na família, na sociedade contemporânea, será abordado a seguir (sub-item 1.4). Por hora, contemos com as contribuições históricas e psicanalíticas sobre

as questões relativas à escola e à educação, que certamente guardam uma relação extremamente relevante com a posição adolescente diante do conhecimento e do saber.

1.2 Escola e Contemporaneidade

Durante a Idade Média, prevaleceu a prática de aprendizagem através de trocas das crianças entre famílias. Meninos e meninas iam para as casas de outras pessoas para lá desenvolverem serviços domésticos ao longo de cerca de sete anos. A principal obrigação da criança confinada a um mestre era servi-lo devidamente.

Segundo Ariès (1981), “era através do serviço doméstico que o mestre transmitia a uma criança, não a seu filho, mas ao filho de outro homem, a bagagem de conhecimentos, a experiência prática e o valor humano que pudesse possuir” (p. 156).

Não havia, portanto, lugar para a escola nessa transmissão através da aprendizagem direta de uma geração a outra. Em grande parte da Idade Média, a transmissão de conhecimentos acontecia justamente devido à mistura em que se encontravam crianças e adultos. Daí porque, naquela época, parecia inconcebível a idéia de separar as crianças dos adultos – em uma escola – para que elas pudessem de fato aprender.

A educação tradicional, através da aprendizagem baseada na experiência de servir os adultos, ainda estendeu-se por muito tempo na nobreza e nas classes pobres e só depois, pouco a pouco, construiu-se a idéia de escola.

Vinda do grego, a palavra escola significa “paragem”, “repouso”, “ocupação de quem se encontra em descanso”. Tomada a partir do latim, *schola* tem definição de “ócio consagrado ao estudo”, “lição”, “curso”, “local onde se ensina” (Machado, 1952, p. 128).

A evolução da instituição escolar está intimamente ligada à evolução do sentimento das idades da infância. Na Idade Média, escolas e colégios eram reduzidos a um pequeno número de clérigos misturando as diferentes idades num espírito de liberdade.

No século XIII, os colégios eram asilos para estudantes pobres, fundados por doadores. A partir do século XV, essas pequenas comunidades transformaram-se em instituições de ensino que, acrescidas da idéia de disciplina, evoluíram para constituírem-se no colégio moderno: complexa instituição de ensino, vigilância e enquadramento da juventude submetida a uma lei diferente da que governava os adultos.

A principal diferença entre as escolas da Idade Média e os colégios da Idade Moderna reside na introdução da disciplina.

Nesta época, a primeira infância correspondia ao período em que a criança permanecia fora da escola – até os dez anos – e a segunda infância confundia-se com a própria adolescência – cuja construção histórica será abordada no capítulo seguinte desta pesquisa – já que não existia a idéia da adolescência.

Até meados do século XVII, a idade de entrada no colégio coincidia com a época em que o menino conseguia manter alguma independência com relação à mãe, em torno dos sete anos. Mais tarde, o início da idade escolar foi retardada, devido à crença na fragilidade e imbecilidade das crianças, para os nove ou dez anos.

A noção de fraqueza da infância e o sentimento da responsabilidade moral dos mestres surgem simultaneamente após o século XV. O governo autoritário e sistematizado dos colégios permitiria o desenvolvimento de um sistema disciplinar cada vez mais rigoroso caracterizado pela vigilância constante, delação baseada em sistema de governo e instituição e a aplicação de castigos corporais.

Os castigos corporais eram aplicados às crianças – das diferentes camadas sociais – e aos plebeus.

Vale ressaltar que o adolescente era confundido com a criança, todos os que se encontravam em idade escolar eram expostos ao chicote.

A infância e a adolescência, até o início do século XVII, caracterizavam-se pela humilhação. O sentimento de particularidade da infância começou pelo sentimento mais elementar de sua fraqueza que a rebaixava ao nível dos plebeus.

Só no século XVIII se iniciaria um movimento no sentido do distanciamento de práticas humilhantes à infância. A concepção de educação triunfante no século XIX nasce com o relaxamento da antiga disciplina escolar, o que correspondeu a uma nova orientação do sentimento de infância. Tratava-se de despertar na criança a responsabilidade do adulto, o sentido de sua dignidade. A preparação para a vida adulta passava a exigir os cuidados e etapas de uma verdadeira formação.

Acerca do papel da escola, contribui Hanna Arendt (1992), “A continuidade de uma civilização estabelecida [...] somente pode ser garantida se os que são recém chegados por nascimento forem guiados através de um mundo pré-estabelecido no qual nasceram como estrangeiros.” (p. 128).

Se afirmação de Hannah Arendt, nos remete, diretamente, à função da escola, instituição construída com o intuito de responsabilizar-se pela formação de

nossas crianças, a questão é que, hoje, vivemos uma especial posição naquilo que diz respeito ao papel desta instituição.

De acordo com Gutierrez (2002), a escola e o saber por ela veiculado perdem valor numa sociedade marcada pelo declínio da imago social paterna. Em um tempo de declínio do valor da educação na constituição dos sujeitos, saber e cultura não são reconhecidos como prioridades.

Na atualidade, a globalização, enfraquecendo barreiras e discursos, impõe novos modelos. A figura paterna, antes um modelo forte e presente, produzia um distanciamento entre a posição ocupada e a desejada, sendo essa distância capaz de provocar um movimento contínuo, gerando laços sociais e efeitos de construção na cultura; atualmente, encurta-se a distância, busca-se o gozo imediato, uma vez que a tônica atual é pela identificação horizontal. A tônica do desejo cede lugar à tônica do gozo. Perde-se o eixo da História, a tradição. E, com esta perda, surge uma nova visão de tempo onde o que importa é o presente, o aqui e o agora (Sanada, 2006).

A transformação se incorpora à escola. Família, escola e mestre parecem omitir-se da sua função, transferem-se responsabilidades e deixam-se levar pela busca sem fim por “culpados” pelo fracasso da tarefa educativa.

Mudanças tecnológicas alteram concepções históricas sobre o que é aprender e o vínculo entre as pessoas sem dar respostas de como enfrentar tais mudanças.

O professor tem sua autoridade questionada pelo discurso psicológico reinante, há uma enorme desvalorização da sua profissão e o aluno é visto como cliente. Cada vez mais a escola “negocia” os limites que deveriam ser impostos aos adolescentes.

Ao tentar atender à demanda do mercado e da família, a escola perde sua identidade, dando espaço para a constituição de um descompasso, uma vez que seus métodos não conseguem acompanhar o ritmo e o avanço tecnológico encontrados pelas crianças e adolescentes de hoje em seu meio. (Sanada, 2006)

Para Césarís (2000), a freqüente agressão do aluno, sua apatia, nada mais é que um sintoma daquilo que não funciona na escola. A fim de conquistar alunos/clientes, freqüentemente, a escola se utiliza de métodos mercadológicos, utilizando mudanças estéticas que, comumente, mascaram o cotidiano rotineiro, compartimentado, isolado e aborrecido das aulas.

Nesse contexto, observamos um confronto claro entre aquilo que o aluno demanda e o que a escola pugna por seguir mantendo. Professores angustiados e alunos enfatiados frente à demanda escolar contraditória à sua realidade pessoal, social, cultural e econômica, apenas convivem nas salas de aula.

Há cerca de 30 anos, as “revoluções pedagógicas” interrogam e questionam o Ensino dito tradicional. Os novos modelos educacionais passaram a pregar um novo olhar, principalmente no que diz respeito à relação professor/aluno. Os professores, então, devem, além do conhecimento sobre o conteúdo a ser lecionado, trazer também uma certa bagagem de conhecimentos relativos à Psicologia e à Pedagogia.

A questão é que, segundo Bastos (2000), “ao respeitar a subjetividade do aluno o professor viu-se diante do risco de nada poder no âmbito de sua ação pedagógica e educativa, pois estava tomado pela tarefa de tudo compreender” (p. 156). Vemos, assim, o professor – que outrora não titubeava em punir o aluno que não trouxesse os deveres de casa – ser invadido por um turbilhão de dúvidas ao se defrontar com a questão “o que deve fazer um professor?”

Assim, ainda segundo Bastos (2000):

Poderíamos pensar que temos, hoje, na base do fracasso escolar, também, o professor que não se autoriza enquanto aquele que detém o conhecimento, uma vez que, atualmente, a relação entre o professor e o aluno acaba funcionando como um espelho onde o professor que não sabe “do que está falando” ou “por que está ali” reclama de um aluno desmotivado e desinteressado (p. 158).

Como Gutierrez (2003), acreditamos que, se o professor realmente se colocasse em condições de mergulhar nesta relação com o seu aluno e com o seu saber, poderia, provavelmente, fazer despertar neste aluno o desejo pela busca, pelo conhecimento que apazigua, modela o gozo e sustenta o “mal-estar na civilização”.

Sabemos que cabe, sim, a todo educador reconhecer o desejo do seu aluno e acolher a palavra para que o humano se subjetive, mas cabe também a ele ser o representante da Lei a apresentar ao aluno o mundo dos adultos, ou seja, a cultura em última instância.

O enfraquecimento do pai no mundo moderno ocasiona, assim, uma intensa carência de eixos para o educador que perdeu sua posição de autoridade. É na busca de tais eixos que muitos professores vêm buscando na psicanálise uma doutrina norteadora de ações educativas.

A adolescência, momento em que, freqüentemente, intensificam-se os conflitos escolares relacionados ao interesse pelo conhecimento e ao respeito pelo professor, certamente traz questões específicas relativas à educação contemporânea.

1.3 Adolescência e Contemporaneidade

Freqüentemente tomada como momento cronológico do desenvolvimento humano, a adolescência será tomada por nós a partir da visão psicanalítica de constituição subjetiva, relacionada a uma posição específica naquilo que diz respeito à visão do sujeito sobre si e sobre o mundo e às suas relações com o outro.

A adolescência, aqui considerada, está relacionada, portanto, a uma posição subjetiva que guarda específicas relações com a cultura, com as demandas sociais e com o momento histórico, mas que, ao mesmo tempo, será construída também de forma particular, a partir da história de cada sujeito.

Para definição disto que consideramos uma posição subjetiva, nos apoiaremos, fundamentalmente, nos conceitos psicanalíticos; porém, entendendo o conceito de adolescência como uma construção recente, acreditamos necessário realizar um breve percurso acerca da evolução histórica daquilo que hoje denominamos adolescência.

Para Outeiral (2007):

A adolescência é o período constituído entre os 10 e os 20 anos, segundo a Organização Mundial de Saúde, ou entre os 12 e 18 anos, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. Nós temos a infância, a adolescência e o mundo adulto. Se a infância, esse conceito tão importante, tem cerca de 200 anos, é possível que a adolescência tenha começado a ter uma existência mais facilmente identificada na primeira metade do século passado (p. 03).

Assim, a compreensão da construção do conceito de adolescência só é possível a partir do conhecimento da noção de infância, uma vez que é a partir deste

que aquele se dá. Fundamentados em Ariès (1981), realizaremos uma breve introdução acerca da construção do conceito de infância.

Até por volta do século XII, a infância não aparecia nas manifestações artísticas e ainda até o fim do século XIII, as crianças não eram representadas, nas obras de arte, com características particulares, e sim como espécies de adultos de tamanho reduzido.

Na sociedade medieval, o sentimento de infância não existia. A consciência da particularidade infantil, daquilo que distingue a criança do adulto, não era registrada. Assim, logo que a criança apresentava condições de viver com relativa independência de sua mãe ou ama, deveria ingressar na sociedade dos adultos. A dependência era vista como algo negativo, relativo a seres inferiores.

Nesta época, o alto índice de mortalidade infantil originava o sentimento de que era preciso fazer várias crianças para que se conservassem apenas algumas. A infância era uma fase sem importância, na qual não deveriam ser depositadas esperanças já que não estava, na criança, a personalidade de um homem.

O século XVII foi fundamental na evolução dos temas relacionados à infância. Neste século, os pintores passaram a representar imagens de crianças sozinhas ou de famílias organizadas em torno da criança. O sentimento de infância surge entre os familiares – caracterizado pela “paparicação” – e, diante da cristianização profunda dos costumes, entre eclesiásticos e moralistas que viam, nas crianças, a urgência de preservação e disciplina.

No século XVIII, com a já citada ascensão e necessidade de separação da burguesia, surge a preocupação com a saúde e a higiene que conduz, juntamente com a necessidade de disciplina, à noção de educação. Aos poucos foi sendo construída a idéia de que aqueles que deveriam receber esta educação, esta

espécie de proteção e ao mesmo tempo de preparação para a vida adulta, seriam as crianças.

Até este momento, a adolescência foi confundida com a infância. Não havia a idéia de limitar a infância pela puberdade, já que a infância estava associada à dependência e não guardava nenhuma relação com características físicas.

Para Calligaris (2000) a infância moderna é o verdadeiro resto da sociedade tradicional. As crianças “belas e felizes” são encarregadas de dar sentido à nossa corrida social, são as herdeiras de nossos anseios e insatisfações constitutivas. Quanto mais à infância cabe a ilusão de garantia de um sucesso que faltou ao adulto, mais ela se prolonga. Isso, inevitavelmente, força a construção da adolescência, que é o derivado contemporâneo da infância moderna. Grande ideal social.

O primeiro adolescente moderno típico foi Siegfried, de Wagner: a música de Siegfried exprimiu, pela primeira vez, a mistura da pureza, força física, naturismo, espontaneidade e alegria de viver que fariam do adolescente o herói do século XX.

Após a Primeira Guerra Mundial, a consciência da juventude tornou-se um fenômeno geral. Os combatentes da frente de batalha se opuseram às velhas gerações de retaguarda e o sentimento de juventude começou como algo comum a esses ex-combatentes e que se espalhou, ganhando força na contemporaneidade. Passamos de uma época sem adolescência para uma época em que ela é a idade favorita. A adolescência é hoje um mito sustentado pela imaginação de todos. Deseja-se chegar a ela cedo e nela permanecer por muito tempo.

Constituída para ser apropriada pela escola, a adolescência, disciplinada e pedagogizada, passa a ocupar um lugar central na sociedade, fazendo-se alvo de

vários discursos. O discurso psicanalítico sobre a adolescência visa fornecer um outro campo para refletir sobre o trabalho psíquico necessário neste processo.

É comum a muitos autores a idéia de que, à primeira vista, pode parecer impossível estudar a adolescência a partir de uma concepção psicanalítica, já que o próprio termo “adolescência” sequer foi utilizado por Freud, o pai da Psicanálise. Naquela época, o termo era pouco consistente, uma vez que o conjunto de fatores que hoje caracterizam este “momento” não se apresentava de forma tão clara, nem tinha a relevância social que tem atualmente.

No entanto, é fato que Freud construiu articulações psicanalíticas sobre os processos biológicos e psíquicos resultantes das transformações pubertárias, contribuindo para nossa compreensão sobre os processos implicados na adolescência atual e, além disso, trouxe significativas contribuições para compreensão do sujeito e da cultura, o que, certamente, contribui para análise das questões da adolescência de nosso tempo.

“Três ensaios sobre a teoria da sexualidade” (1905/1987) e a “Conferência XXI – O desenvolvimento da libido e as organizações sexuais” (1916[1917]/1987) constituem-se nos principais textos freudianos que contribuem para o estudo daquilo que hoje entendemos por adolescência.

Analisando as Obras Completas de Freud, podemos observar que, até os “Três ensaios sobre a teoria da sexualidade” (1905/1987), seus escritos condizem com as idéias predominantes em sua época e, desconsiderando a sexualidade infantil, Freud atribui significativa importância à puberdade. Seriam, portanto, os impulsos libidinais liberados na adolescência, os principais responsáveis pelas neuroses.

No entanto, já a partir de 1893, Freud começa a desenvolver a “Teoria da sedução infantil”, concluindo que as neuroses seriam fruto de traumas sexuais infantis. A puberdade passa a ser entendida como o momento de potencialização dos traços de experiências sexuais anteriores, mantendo, porém, seu lugar de destaque do início da teorização freudiana. É também neste momento que Freud delinea a hipótese de que a diferenciação sexual assume lugar na puberdade.

Assim, a partir do texto “Três ensaios sobre a teoria da sexualidade” (1905/1987), com a grande descoberta da sexualidade infantil, Freud articula os processos físicos e psíquicos relativos à puberdade de uma forma completamente inovadora, insistindo no valor organizador ou desorganizador da força pulsional e das representações incestuosas e parricidas.

Apesar de ter sua importância assegurada como tempo passível das manifestações das doenças psíquicas, a puberdade não é mais o único tempo de eclosão da sexualidade humana. No entanto, segundo Freud, ela será o ponto final do desenvolvimento sexual humano (Gutierra, 2003, p. 33).

Para Freud, é na puberdade que deve ocorrer a unificação das pulsões sob o primado da zona genital visando à reprodução e à realização do alvo sexual num objeto externo. Desta forma, a puberdade pressupõe a eleição de um objeto alheio e o primado da genitalidade, o que implicará na transformação da libido narcísica em libido do ego e na efetivação das diferenças sexuais.

Na “Conferência XXI – O desenvolvimento da libido e as organizações sexuais” (1916[1917]/1987), Freud retoma os pontos trabalhados nos “Três ensaios sobre a teoria da sexualidade”, (1905/1987). Pela primeira vez, ele usa o termo “revivência do complexo de Édipo” e relaciona-o ao processo de encontro com o

objeto que implica no abandono da escolha objetal incestuosa, exigindo o distanciamento das figuras parentais para que o sujeito se torne um membro da sociedade.

Assim, o resultado do trabalho da adolescência, a saber, a conquista de uma identidade sexuada, é, sem dúvida, a consequência tanto de um trabalho de desprendimento das imagens parentais infantilizadas como de uma aceitação das experiências de dúvida, de falta e de solidão. (Kaufmann, 1996, p. 6)

Acreditando ser a adolescência um momento chave, modelo dos questionamentos da vida adulta, com lógica própria nos processos de identificação, para Rassial (1999), na adolescência a ordem do mundo é perturbada. Se a puberdade fisiológica perturba a imagem do corpo construída na infância, o adolescente deve assumir uma nova posição esperada pela sociedade. É preciso abrir mão dos prazeres da infância, os corpos são equivalentes e a fileira imaginária das gerações não mais se mantém.

O adolescente deve elaborar um processo de reconstituição de sua imagem corporal, dessa imagem que o impulsiona para o encontro sexual e que se modificou de forma tão abrupta. Este processo vai muito além de um mero reajuste da imagem. Ele corresponde a uma verdadeira modificação do valor do corpo que deixa de ser atribuído pelos pais e passa a advir do Outro sexo ou do Outro social.

Este segundo tempo no processo identificatório do sujeito é o que Rassial (1999) denomina *après-coup* do estágio do espelho (só-depois do estágio do espelho), fase correspondente ao processo de transformação do estatuto e do valor do corpo na adolescência.

Assim, a adolescência é o momento privilegiado onde, sob o olhar do outro, o sujeito vai ter que se reapropriar de uma imagem do corpo transformada; ao preço, eventualmente, de um novo sintoma, ou de uma modificação do sintoma.

A adolescência constitui-se, assim, como momento de definição, escolha, identificação e negação. Algo da referência dos pais, antes idealizados, deve ficar, mas precisa ser negado, para que se efetive o movimento que deve levar esta antiga criança a um futuro adulto. Neste momento, os ideais se reorganizam e o olhar adolescente que apontava pra os pais precisa, agora, negá-los, buscando novas direções.

Através de uma releitura sobre o Édipo e o complexo de castração em Freud, o “Seminário V”, de Lacan (1957[1958]/1999), traz contribuições significativas para a compreensão da adolescência, apontando-a como período de posicionamento final no campo da sexualidade. Tal posicionamento só é possível devido a esta negação dos pais, que só se dá através da castração.

Se, num primeiro momento, a questão, para a criança, será “ser ou não ser” o falo da mãe, caso se efetive o complexo de castração, a questão se modificará para “ter ou não ter” o falo. É, portanto, a função paterna como significante que barrará o desejo da mãe, que instituirá a falta, que possibilitará que a criança se “liberte” da alienação ao desejo do Outro e se constitua como sujeito desejante – homem ou mulher.

Com a chegada da adolescência ocorre a “descoberta” de que os pais também são castrados e é justamente por isso que os filhos podem deixá-los. O adolescente deve saber que não há como escapar do desamparo fundamental inerente ao ser humano. Ele deve saber que os pais não são mais aqueles ideais da infância.

Para aceder ao desejo é necessário reconhecer a castração da qual o desejo se alimenta. Submeter-se à castração simbólica é um longo trabalho da falta do Outro a ser realizado pelo adolescente.

Se a adolescência será um longo trabalho de elaboração de escolhas e de elaboração da falta no Outro e a conquista da subjetivação se conclui com a genitalização do Édipo, a separação da mãe (física, mas também das imagens parentais interiorizadas) é uma necessidade essencial a este processo, uma vez que a criança, como um ser sexuado, tem na mãe sua maior e primeira referência, seu primeiro investimento sexual.

Para os lacanianos, na adolescência ocorre a revelação da armadilha da promessa edípica, na qual o Outro passa a ser visto como castrado, provocando uma pane nas escoras identificatórias. Ao mesmo tempo, a partir da percepção de que o outro é castrado, do momento em que o pai barra a mãe, permitindo que esta criança constitua-se como sujeito, diz-se que, para esse sujeito, o Nome-do-Pai se inscreveu e barrou o Outro, que é primordialmente materno, permitindo que ele faça investimentos em outros campos.

É verdade, porém, que a resolução do Édipo é uma utopia, não podendo ser absoluta exceto num artifício do pensamento. O sujeito é constituído justamente por suas identificações infantis e o sentimento de existência é construído através da introjeção de objetos parentais.

Justamente por não nos separarmos jamais daquilo que conhecemos é que precisamos equilibrar a teoria da separação. É o remanejamento das ligações com as imagens parentais da primeira infância que permitirá a renúncia à impotência que alimentava os sonhos infantis, em proveito de uma submissão ao princípio de realidade, vivido na adolescência.

Esta submissão ao princípio de realidade lança o sujeito no campo das incertezas e da perda de garantias que deve acompanhá-lo na vida adulta.

Segundo Gutierrez (2003), “A adolescência surge como algo abrupto diante da visão do jovem, tal qual uma cena traumática, produzindo uma sideração subjetiva resultante da ausência de significação simbólica para enfrentar algo que surge como real” (p. 65).

Em “O despertar da primavera”, Lacan (1974/1989) explora a questão do jovem deparar-se com a impossibilidade da relação sexual, devendo posicionar-se definitivamente no campo da sexuação, juntamente com o processo de estabelecimento dos Nomes-do-Pai. Assim, um aspecto fundamental a ser considerado quando temos como objetivo aproximar-nos de uma compreensão da adolescência consiste em pesquisar qual o destino do sujeito no momento, às vezes aniquilador, do encontro necessariamente faltoso com o real do sexo, já que a proibição do incesto, a interdição do assassinato e a renúncia ao gozo da mãe são aceitas na infância porque vieram com a promessa do direito e acesso a um gozo de mesmo peso e tamanho do renunciado, com a chegada da vida adulta.

Desta forma, a adolescência implica em um encontro necessariamente faltoso com o real do sexo. Aí está, provavelmente, a origem de grande parte dos conflitos vividos neste momento: o abandono da infância não garante o acesso ao gozo.

A irrupção do real pubertário exige, então, um intenso trabalho simbólico no que diz respeito à noção de eu, às identificações e à imagem corporal.

A imagem do corpo, a organização egóica e a função do sujeito encontram-se confusas devido à ruptura que ocorre no plano psicológico do adolescente. Tal ruptura ocasiona, freqüentemente, “sintomas” típicos da adolescência.

Freqüentemente tomada como fase de rebeldia, inconseqüência e falta de lei, a adolescência é, não raro, momento de conflitos que envolvem o adolescente, sua família e diversas outras esferas da sociedade.

Neste sentido, se há especificidades que marcam a adolescência, consideraremos as especificidades relacionadas à adolescência na contemporaneidade, porque é impossível considerar o sujeito adolescente desconsiderando seu tempo e sua cultura.

Vale lembrar ainda que a referida posição subjetiva adolescente revela especificidades enquanto composição cultural e singular, mas, mais que isto, segundo Rassial (1999), é um paradigma da pós-modernidade, uma vez que representa os anseios e traços específicos das demandas deste tempo.

Neste sentido, as vicissitudes da adolescência não podem ser consideradas fora de seu tempo histórico e cultural. A contemporaneidade, com seus valores e discursos, certamente influencia na constituição deste sujeito adolescente, fazendo-se fundamental, para compreendê-lo, pensar nestas especificidades da adolescência contemporânea.

Portanto, considerando a contemporaneidade marcada pela crise da autoridade e pela multiplicidade de referências, é certo que a adolescência, momento de vivência destas questões por excelência, as têm ampliadas na contemporaneidade.

Não podemos desconsiderar que a adolescência, hoje, é ainda, freqüentemente, associada ao surgimento dos caracteres sexuais secundários ou considerada pelas idades limites entre cerca de 12 e 18 anos. Neste sentido, apesar de não tomarmos a adolescência como determinada pelos limites da puberdade ou

por questões cronológicas, acreditamos que não podemos desconsiderar completamente as transformações biológicas freqüentemente a ela associadas.

Se as transformações pubertárias podem ser vistas como relacionadas às questões adolescentes, percebemos que o conceito de adolescência que conhecemos hoje, posterior à descoberta da puberdade, é, também, mais amplo.

Normalmente associadas à adolescência, as transformações pubertárias não se constituem em condições necessárias, nem mesmo suficientes para a constituição da adolescência.

Segundo Outeiral (2007):

Na década de 1970 alguém se tornava púbere (transformações físicas – *puber* vem de pêlos) e depois ficava adolescente. Na década de 1980, começou um fenômeno distinto: a puberdade e o fenômeno psicológico-social adolescência ocorrendo juntos. Na última década, a observação é muito singular: algumas crianças não são púberes ainda, têm 7, 8, 9 anos, e têm a conduta adolescente. A adolescência é um fenômeno psicossocial (p. 5).

Segundo Galvão (2000), estatísticas têm mostrado que o tempo da puberdade vem biologicamente se antecipando. As explicações para este fenômeno vão desde a questão da ingestão de hormônios através de uma alimentação fornecida por um mercado preocupado com a produção em larga escala, até a exposição excessiva a estímulos eróticos através dos meios de comunicação de massa. Mini saias, decotes, maquiagens e boates habitam, cada vez mais cedo, a vida de crianças que vivem a adolescência de forma antecipada.

Vale acrescentar também que, no que diz respeito à duração da adolescência, é preciso considerar seu aumento não só devido à antecipação desta

“fase”. Para Outeiral (2007), a adolescência não só aborda, invade parte da infância, como começa a invadir a própria vida adulta.

Mesmo que consideremos seu início situado ao redor do início da puberdade, da maturação dos caracteres sexuais, freqüentemente antecipada pelo já exposto acima, seu fim, que indicaria a entrada na vida adulta, parece incerto, uma vez que, cada vez mais, os adultos também desejam permanecer na adolescência: livres de responsabilidades, repletos de sonhos e donos de um corpo eternamente jovem.

No que diz respeito ao adiamento desta transição da adolescência para a vida adulta, Caligaris (2000) destaca que, para que fosse possível uma iniciação à vida adulta, seria preciso que se soubesse o que define um homem ou uma mulher adultos. E tal definição, em nossa cultura, onde os valores e papéis encontram-se fragilizados e em intensa transformação, parece em aberto.

Tal abertura acentua a insegurança adolescente diante da pergunta incessante “o que o Outro quer de mim?”, uma vez que nem mesmo os adultos saberiam responder a esta pergunta.

Na tentativa de dar conta desta pergunta, muitos adolescentes reúnem-se em grupos com identidades próprias, características bem definidas e, através daquilo que vestem, por exemplo, procuram sentir-se aceitos.

Além da identificação através das “tribos”, observamos ainda que, freqüentemente, os adolescentes tentam dar conta da pergunta que lançam aos adultos assumindo a tarefa de interpretar o desejo inconsciente dos adultos. Tal interpretação é apontada por Caligaris (2000), como primeiro fator contribuinte da tão comentada dificuldade na relação entre o adulto e o adolescente:

O adolescente acaba eventualmente atuando, realizando um ideal que é mesmo algum desejo reprimido do adulto. Mas acontece que esse desejo não é reprimido pelo adulto por acaso. Se reprimiu foi porque queria esquecer-lo. Por consequência, o adulto só pode negar a paternidade desse desejo e se aproveitar da situação para reprimi-lo ainda mais no adolescente (p. 27).

A interpretação adolescente do desejo do adulto é induzida e facilitada pela cultura popular já que a adolescência encarna o maior sonho de nossa cultura, o sonho de liberdade.

Por ser um ideal dos adultos, a adolescência constitui-se em um forte argumento de venda. Os grupos adolescentes são culturalmente exaltados pelo marketing, que comercializa todos os estilos adolescentes também para os adultos.

Assim, tal relação que envolve adultos, adolescentes e desejos está fadada a conflitos, angústias e contradições. Impasses tão comuns àqueles que convivem com a adolescência e a tomam como fase conturbada, que vai além da explosão hormonal tão destacada pelo saber médico.

Diante do ideal moderno de liberdade, independência e autonomia, torna-se especialmente conflituosa a adolescência, uma vez que a maturação do seu corpo não autoriza a este adolescente o ingresso na vida adulta. O adolescente não pode evitar perceber a contradição entre o ideal moderno a ele dirigido e a continuação de sua dependência.

Para Calligaris (2000), este não reconhecimento de sua independência seria a principal causa da rebeldia adolescente, uma vez que ele enfrentaria um período de moratória repleto de incertezas no que diz respeito à duração deste e de futuras garantias.

Ideal da sociedade contemporânea, uma segunda contradição é vivenciada na adolescência, esta diz respeito à frustração diante da idealização social que lhe ordena felicidade.

Segundo Galvão (2000):

O modelo de nossa época é o adolescente. O jovem é o espelho onde todos querem mirar-se. As crianças querem chegar à adolescência o mais rápido possível e os adultos e velhos lutam por fazer um percurso contrário, ou para, pelo menos, manter em estado de conservação aquilo que o tempo insiste em transformar. Queremos todos ser eternamente jovens ou, ao menos, parecer que somos, enquanto vida tivermos (p. 81).

Neste contexto, o discurso da tecno-ciência afirma “cientificamente” que tudo é possível. Técnicas de rejuvenescimento, cirurgias plásticas e tantos outros recursos estão disponíveis na mídia, nas farmácias, nas clínicas e nos supermercados nos lembrando, o tempo todo, o quanto é fundamental e possível comprar a eterna juventude.

E esta juventude deve vir para ficar. Em nossos tempos, a despeito de sua longevidade, o homem atual luta para ser ou parecer mais e mais jovem. Para Galvão (2000), “o modelo, o protótipo de nossa época é, pois, o jovem” (p. 81).

O adolescente passa a ser, então, a verdadeira imagem do sucesso contemporâneo, muito mais real e acessível aos adultos que a imagem infantil. Para Calligaris (2000):

O adolescente não é só um ideal comparativo, como as criancinhas. Ele é um ideal identificatório. Os adultos podem querer ser adolescentes. Nos adolescentes os

adultos encontram um prazer menos utópico e mais narcisista já que os adolescentes oferecem uma imagem plausível, praticável como ideal adulto (p. 37).

Para Calligaris (2000), idealizar os prazeres da adolescência é uma maneira de querer menos consolo com perspectivas futuras e mais satisfação imediata. Essa mesma idealização não escapa aos próprios adolescentes e é reforçada pelo discurso contemporâneo onde impera a ordem de gozo e consumo imediatos.

O discurso circulante prega que o elixir está na juventude. Se o suposto saber, antes atribuído aos mais velhos, hoje não está mais lá, já que estes querem, também, ser jovens, para onde deve seguir o olhar adolescente?

Capítulo 2

DESEJO DE SABER E ADOLESCÊNCIA

O estudioso que pergunta “por que você quer saber” busca uma outra dimensão do problema: a da subjetividade. Seu interesse está em acompanhar a gênese desse impulso para o conhecimento – porque acredita que ele é construído nas pessoas e em suas relações com os outros (Kupfer, 1990, p. 10).

Dentre as variadas questões relacionadas às dificuldades no espectro que envolve a educação e a adolescência, chamou-nos especial atenção a declaração, não rara, de pais e educadores, relacionada ao desinteresse do adolescente pelo conhecimento: “ele não aprende porque não quer”, bem como as queixas dos próprios adolescentes relativas às experiências de desprazer comumente, por eles, associadas aos estudos.

Assim, a fim de compreender as causas e implicações do desinvestimento adolescente no conhecimento, trazemos, primeiramente, algumas questões norteadoras, as quais julgamos essenciais, a serem desenvolvidas neste capítulo:

- O que caracteriza tal desinvestimento no conhecimento e quais as suas possíveis relações com a noção freudiana de desejo de saber?
- Em que medida tal desinvestimento pode (ou deve) ser entendido como algo estrutural, inerente à adolescência, ou lido a partir da esfera da patologia?
- De que maneira o discurso da contemporaneidade contribui para o desinvestimento adolescente no conhecimento?

Em nossas pesquisas bibliográficas percebemos que as questões relacionadas às especificidades da educação na adolescência são lidas, freqüentemente, a partir de duas grandes esferas. A primeira relaciona tais especificidades às questões relativas à posição do adolescente diante do saber vindo do outro e às possíveis conseqüências desta posição no que diz respeito ao mestre de adolescentes.

A segunda esfera inclui a problemática da cultura naquilo que diz respeito ao imperativo do gozo, à crise da função paterna e do simbólico que levaria a uma espécie de crise da tradição e da educação.

Acreditamos ambas as esferas de abordagem e compreensão da problemática da educação na adolescência relevantes. Acreditamos também que a separação aqui relacionada entre ambas pode ser considerada apenas para efeitos didáticos, uma vez que é íntima a relação entre tais questões.

Trazemos ainda, não de forma substitutiva, mas no sentido de soma a estas duas esferas, uma terceira questão a elas intimamente entrelaçada: a questão do desejo de saber.

Percebemos que, nas pesquisas relacionadas à educação e à psicanálise, a questão do desejo é abordada com certa freqüência, porém, observamos que tal abordagem toma o desejo de saber, principalmente através da infância.

Nesta pesquisa, portanto, consideramos relevantes estas três esferas, bem como suas interseções, relativas à leitura da relação do adolescente com a educação na contemporaneidade: a especial posição adolescente diante do saber do Outro que marca o lugar do mestre de adolescentes, a crise da função paterna que impõe o imperativo de gozo imeditato e gera uma crise do simbólico e da

educação na contemporaneidade e, finalmente, as possíveis especificidades do desejo de saber na adolescência contemporânea.

Vale lembrar que, atravessando todos estes aspectos relacionados, consideramos a subjetividade que, a partir da história de cada sujeito, fará única a manifestação desta problemática em cada caso.

Assim, apoiados no referencial psicanalítico e considerando a multiplicidade das dificuldades normalmente relacionadas à educação na adolescência, faremos um recorte sobre as queixas específicas relacionadas ao desinvestimento adolescente no conhecimento, buscando compreender como se constroem tais queixas na contemporaneidade.

A partir disto, discutiremos o desinvestimento do adolescente no conhecimento de forma mais ampla, investigando sobre a extensão e a função de tal desinvestimento. Neste sentido, analisaremos a posição ocupada pelo adolescente mais que diante do conhecimento, mas, principalmente, diante do seu saber sobre o mundo e do seu saber sobre si.

Vale ratificar que a concepção de adolescência por nós adotada não diz respeito a um tempo cronológico de desenvolvimento, mas diz respeito a uma posição subjetiva. Como Rassial (2002), acreditamos que as questões por nós abordadas dizem respeito aos adolescentes, na medida em que a idade adolescente é uma idade mais adaptada a essas operações, mas são relativas ao conjunto de sujeitos que, de modo antecipado ou retroativo, ocupam esta posição subjetiva.

Neste sentido, nos interessa investigar como esse sujeito, comprometido mais que apenas com a idade, com o processo adolescente, estabelece sua relação com o saber a partir da sua relação com o conhecimento e a contemporaneidade.

Se levantamos a hipótese de que há questões específicas relacionadas à posição adolescente diante do saber, investigaremos de que modo questões subjetivas da adolescência afetam este desinvestimento do sujeito no conhecimento, tornando-se fundamental, para isto, uma análise acerca do conceito de desejo de saber para a Psicanálise.

2.1 O Desejo de Saber

Desejo de saber, ânsia de saber, curiosidade, pulsão de saber e impulso epistemofílico aparecem, nas traduções da obra Freudiana, como equivalentes possíveis para os termos alemães *Wissentrieb*, *Wissendrang*, *Wissengierd* e *Neugierde*.

Assim, é preciso fazer uma escolha. Mas, primeiramente, vale destacar que, se, para nós, são fundamentais as contribuições advindas do conceito de desejo, central às idéias freudianas, não podemos desconsiderar as contribuições provenientes de textos como “Três ensaios sobre a teoria da sexualidade” (1905/1987) e a “Pulsão e seus destinos” (1915/196), organizados em torno do conceito de pulsão.

Segundo Kupfer (1990) o desejo aponta para uma experiência passada, um objeto perdido, uma falta. Enquanto, no que diz respeito à pulsão, não há uma preocupação com sua “impossível realização”. Ela tão somente busca um alvo, embora seu objeto não seja propriamente natural.

Assim, apesar de tomados por Freud como distintos, desejo e pulsão estabelecem uma relação íntima, uma vez que, segundo Kupfer (1990): “Se é a

pulsão que “empurra” o sujeito e que o faz ir buscar um objeto na realidade, é o desejo que orienta a busca deste objeto pulsional”.

Assim, não desconsiderando a importância do conceito de pulsão, fazemos uma escolha pelo termo desejo, o que implica numa opção por aquilo que se relaciona à insaciabilidade, à passionalidade e à dimensão de fantasia e insatisfação.

Acreditamos, como Kupfer (1990), que a escolha pelo conceito de desejo de saber implica num ganho de sentido, ganho de sentido este que pode ser melhor entendido quando partimos daquilo que é o desejo para Freud.

Central para a teoria psicanalítica, o conceito de desejo relaciona-se à noção de impossível, de busca infundável. De modo que podemos afirmar que, para Freud, desejo e sonho são movidos pelo objetivo do mesmo reencontro, mas diferem com relação à realização. Os sonhos realizam-se, mas a satisfação do desejo é sempre alucinatória.

Desejar é procurar a identidade de percepção que permitiu, num tempo primitivo, uma satisfação. O desejo se explica a partir do que Freud (1895/1992) chama de primeira experiência de satisfação, ele é voltado para reconstituição daquele momento praticamente mítico, em que não houve mediação entre a necessidade e sua satisfação.

Vale lembrar que, desde muito cedo, as experiências vividas pelo bebê, ainda livres de sentido, vão sendo registradas como experiências de prazer. Tais registros permanecem no inconsciente e marcarão a relação do sujeito com os objetos. Mas é sabido que o atendimento pleno às necessidades do bebê é, na verdade, impossível, e é desta impossibilidade que se alimenta o desejo.

Tal idéia é reforçada por autores como Lajonquière (1992) e Aulagnier (1990). O autor afirma que a experiência originária de satisfação completa, na exata medida em que não foi tal, torna-se modelo inalcançável de cumprimento do desejo, por ser mítica, causa, precisamente, o desejo. No mesmo sentido, colabora a autora, afirmando que “a presença do objeto de prazer só pode ser transitória, e ele faltará no tempo seguinte à satisfação, que é deste tempo morto para o prazer que se nutre o desejo”.

Para Lacan (1982), a noção de desejo só pode ser concebida considerando-se os conceitos de demanda e necessidade. Entendendo a necessidade como um dado biológico, satisfeita apenas por um objeto em sua realidade plena, para Lacan, a necessidade, atravessada pela linguagem, converte-se em demanda. E toda demanda é dirigida ao outro.

Segundo Kupfer (1990)

A demanda apenas dissimula o desejo, que está na base de toda demanda. Mas é a falta, ou seja, o desejo, que explica o fato de que haja demanda. Através de sucessivas demandas, o desejo se estrutura, se organiza como desejo de um objeto impossível. A impossibilidade de encontro com tal objeto fará com que o desejo se mantenha sempre em busca de um objeto eternamente faltante (p. 82)

O gozo proveniente da satisfação, pela mãe, da primeira necessidade da criança, quando ainda não havia demanda, é o que possibilitará à criança a dimensão da perda. Segundo Medeiros (2000, p. 101), a perda é condição necessária ao desejo. É porque o objeto que poderia satisfazer o sujeito é um objeto perdido que é permitido desejar. Desejo, no entanto, que se presentifica como furo –

a coisa – designado, a partir da releitura de Lacan à obra freudiana, como um produto da operação da linguagem.

No centro das representações do sujeito, este objeto inalcançável e irrepresentável funcionará como guia de seu mundo subjetivo, já que esta falta que se acentua a partir da diferença da primeira satisfação e aquilo que é obtido através da demanda é justamente o desejo.

“O desejo, em Lacan, se define, de fato e em primeiro lugar, epistemologicamente, em sua relação intrínseca com a ordem biológica da necessidade e com a ordem linguajeira da demanda de amor” (Kaufmann, 1996, p. 118).

Tal demanda de amor do sujeito está ligada à sua relação com o Outro. A realização de suas necessidades vitais depende de um apelo dirigido ao Outro. Esta condição de relação com o Outro aliena e marca o sujeito estruturando sua relação com a linguagem e seu desejo.

Assim, objeto do discurso, do desejo e das fantasias de seus genitores antes mesmo de nascer, o sujeito constitui-se a partir desse desejo do Outro. É imaginariamente que se produz o desejo, já que o sujeito, alienado, imagina no corpo do outro aquilo que lhe falta.

Segundo Jerusalinsky (1999b), o desenvolvimento de um bebê humano se dá pelas marcas simbólicas que o afetam. As necessidades do bebê são atendidas e significadas pelo Outro que, através do seu desejo, viabiliza que o sujeito se constitua.

A este respeito, Lajonquière (1992) nos diz:

A satisfação das necessidades do *infans* não pode considerar-se como um fato natural [...] as condições de possibilidade estão cifradas, em última instância, pelo processo de constituição da subjetividade da mãe e pela forma na qual o filho vem a inserir-se no imaginário do casal (p. 154).

Desejar saber sobre o que causou o desejo do Outro – representado pelos pais – é razão pela qual surge o desejo de saber. Desejo de saber este que norteará a relação do sujeito com o desconhecido, com o outro, com o mundo, que, via sublimação, irá impulsioná-lo, ou não, na busca pelo conhecimento.

Assim, o momento e o modo em que as aprendizagens devem se construir acontece de forma específica, uma vez que tal construção está intimamente ligada à história de cada sujeito. A posição do sujeito diante do conhecimento guarda relação com a posição ocupada por este sujeito na sua família e na sua cultura, sua posição de diante do saber.

Nesse sentido, analisar a relação do sujeito com o conhecimento a partir de uma perspectiva freudiana é, antes de qualquer coisa, buscar a resposta para a seguinte pergunta: “o que se busca quando se quer aprender algo? Só a partir dela pode-se refletir sobre o que é o processo de aprendizagem, pois o processo depende da razão que motiva a busca de conhecimento” (Kupfer, 2005, p. 79).

Apesar de, sobre o tema aprendizagem, especificamente, não encontrarmos nenhum texto escrito pelo pai da psicanálise, sabemos que Freud, por sua própria posição frente ao conhecimento, gostava de pensar nos determinantes psíquicos que levam alguém a ser um “desejante de saber”; nessa categoria incluem-se os

cientistas, que devotam a vida à pergunta “por quê?”, e as crianças, que, a partir de um determinado momento, bombardeiam os pais com porquês.

Para Freud, a possibilidade de saber se associa diretamente à maior ou menor liberdade do sujeito na sua relação com a curiosidade. E esta, segundo ele, é sempre originalmente sexual, já que as primeiras investigações da criança são sexuais. A principal diferença da teoria psicanalítica com relação a qualquer teoria cognitiva sobre o desenvolvimento da inteligência diz respeito à visão freudiana de que a matéria que alimenta a inteligência é sexual.

Assim, para compreensão do desejo de saber, aquilo que Freud (1905/1987) denominou de período das investigações sexuais infantis é extremamente importante, já que é na sua travessia que se decidem os destinos do desejo de saber. Para Freud, neste período, as crianças, através de numerosas perguntas, rodeariam uma questão central: a origem dos bebês, uma questão sexual.

A partir das investigações sexuais, a criança deve assumir a irreduzibilidade da falta, que torna toda investigação frustrada, mas poderá seguir em direção à independência, recusando tal falta. É a partir das primeiras investigações sexuais que a criança construirá sua posição como ser pensante. O que, obviamente, terá influência direta sobre a relação do sujeito com o conhecimento.

A partir da descoberta das diferenças que a angustiam, a criança passa a querer saber. Dessa forma, as primeiras investigações dizem respeito ao lugar que a criança ocupa no mundo. Este lugar sexual é primeiramente situado com relação aos pais, relacionando-se às expectativas e desejos dos pais. De modo que se espera que, com o fim da época do conflito edipiano, a investigação sexual caia sob o domínio da repressão e a curiosidade possa dirigir-se a campos outros, o que viabiliza e marca a relação do sujeito com o conhecimento.

Percebemos que o prazer da descoberta e a aquisição de conhecimentos fazem parte da própria dinâmica da vida. Da aprendizagem pelo jogo, a criança deve passar a outra forma de saber: aquele que a escola oferece. É freqüentemente, neste momento, que a mecânica emperra, há uma parada, uma recusa inconsciente de aprender, de entrar em um novo sistema de aquisição de conhecimentos.

Para Cordié (1996), no início da idade escolar, por volta dos 6, 7 anos, o sujeito atravessa um período chave de sua evolução, já que, em plena crise edipiana, deve renunciar à sua posição de criancinha protegida pelo meio familiar e tornar-se um ser social, confrontado à lei do grupo. De objeto que satisfaz o Outro, a criança deve se tornar um sujeito inteiro, deve passar ao status de sujeito desejante. A este respeito, a autora afirma:

A criança percebe muito bem que ela tem de responder a uma expectativa. O sucesso é exatamente este objeto de satisfação que ela precisa dar aos pais. Boas notas, bons currículos são destinados a dar prazer. Ela pode responder docilmente a esta demanda durante um certo tempo, mas, cedo ou tarde, sozinha, diante da folha em branco ou da tarefa a desempenhar, será confrontada com seu próprio desejo (p. 24.)

Para Freud (1905/1987), o desejo de saber da criança – despertado pelo enigma da origem e da diferença sexual – é a mola propulsora da construção das teorias sexuais infantis. Assim, a criança, no afã das investigações sexuais, passa também a exercer suas atividades intelectuais na tentativa de dar conta das questões em que se encontra envolta.

Através das variadas perguntas que freqüentemente apresenta, a criança estaria, na verdade, interessada em dois porquês fundamentais: de onde viemos e

para onde vamos, já que a partir da descoberta daquilo que Freud chama de diferença sexual anatômica, a criança depara-se com as diferenças que a angustiam e passa a querer saber.

Neste sentido, se parte do caminho a ser trilhado pela criança consiste em lidar com as questões referentes à diferença sexual, cujo ponto de partida é a investigação acerca da origem dos bebês – e, portanto, da sua própria origem – ao final desta tarefa, a criança encontra-se em condições de construir um saber sobre a falta, sobre o que funda o desejo e, portanto, um saber sobre a castração.

Assim, a castração guarda uma relação estreita com o desejo de saber. Segundo Kupfer (1990), “ao saber que sua mãe é castrada, desejante, o sujeito saberá também a quem ela deseja [...] saberá que a mãe é desejante e desejada pelo pai [...]”.

Diante da incompletude da mãe, o sujeito olha para o pai, que o inderdita. O nome do pai age recalando as investigações sexuais infantis. Torna-se necessária, então, uma transgressão à lei do pai. Neste sentido, saber seria, então, transgredir à interdição.

Para Manonni (1979), “todo desejo de saber carrega consigo, por seus fundamentos incestuosos, uma interdição e uma ameaça”. O saber sobre a perda do objeto do desejo garantirá o ressurgimento do desejo, sob a forma de demanda de saber.

A partir da renúncia ao primeiro saber, à ilusão em que se encontrava acerca do desejo da mãe, o sujeito se abrirá à sublimação. O saber torna-se, então, o próprio objeto do desejo.

Para Kupfer (1990), a castração – constituição da sexualidade – é uma espécie de mediação da inteligência e funciona como código através do qual ela se

manifesta. Através da castração, parte do recalçado poderá sublimar-se em desejo de saber. Assim, a castração comparece como um organizador, como uma referência oferecida pelo outro por ocasião da travessia do Édipo.

Neste sentido, a entrada do pai, no seu sentido simbólico de lei que interdita a relação mãe e filho, coloca o sujeito na travessia do Édipo, e este sujeito perceberá que à mãe falta algo, algo que guarda relação com o pai. Desejando saber sobre esta falta, o sujeito sublima seu interesse sexual e passa a desejar saber sobre coisas outras. Tal interesse, resultado da entrada do pai e da sublimação, é o que colocará o sujeito diante do conhecimento.

Constituído a partir do desejo dos pais (enquanto funções), para Piera Aulagnier (1967), o desejo de saber é busca de saber sobre o desejo, sobre o desejo do Outro. Buscando saber sobre o desejo do Outro, o sujeito estaria buscando saber sobre a causa de seu próprio desejo. Investigar sobre o desejo do outro é admitir este outro como causador, com sua recusa de amor, do sujeito desejante.

Entendendo a falta como aquilo que impulsiona o sujeito e o desejo do Outro como elemento fundamental à constituição subjetiva, percebemos que toda e qualquer aprendizagem tem lugar porque há um adulto que pede ao sujeito que conheça uma ou outra coisa.

“O recém-nascido deve aprender tudo; mais ainda, para sustentar-se na vida, deve aprender a viver. O sujeito deve aprender desde sugar o peito, controlar os esfíncteres, amarrar os cordões dos sapatos... até a tabuada”. (Lajonquière, 1992, p. 183).

Se a relação do sujeito com o conhecimento, que se constrói através da sublimação, está intimamente relacionada à relação deste sujeito com o saber, as

contribuições de Freud (1910/1987) em “Uma Recordação de Infância de Leonardo da Vinci” nos parecem fundamentais.

Segundo Kupfer (1990) “A fonte mais caudalosa que Freud bebeu para ilustrar suas idéias sobre o desejo de saber foi, sem dúvida, a literatura escrita em torno de uma figura famosa e enigmática: Leonardo da Vinci”.

Neste texto, Freud (1910/1987) explora profundamente a relação entre o desejo de saber, o interesse pelo conhecimento e a constituição subjetiva a partir da análise de registros das produções de Leonardo da Vinci. Acerca disso, o pai da psicanálise destaca:

No que se refere a Leonardo, tivemos que supor que a circunstância acidental de seu nascimento ilegítimo e a exagerada ternura da mãe exerceram influência decisiva sobre a formação de seu caráter e sobre seu destino ulterior, na medida em que a repressão sexual, desenvolvida depois desta fase infantil, o levou à sublimação da libido em ânsia de saber (p. 79).

A partir da análise do registro de “Uma Recordação de Infância de Leonardo Da Vinci”, Freud (1910/ 1987) visa demonstrar como se constrói o desejo de saber e o caráter intenso da investigação infantil.

A obra de Freud consiste na sua interpretação daquilo que Leonardo escreve sobre uma antiga recordação onde, ainda bebê, seria “atacado por um abutre” que esfregaria a calda sobre seus lábios. Segundo Freud, tal recordação de Leonardo evidencia a razão pela qual Leonardo passa a interessar-se pela investigação da ave. Tal recordação é tomada por Freud (1910/1987) como fantasia que remete à figura da mãe fálica e que amamenta.

Conhecendo a história de Leonardo, que não conhecia o pai e mantinha relação especialmente próxima à mãe, Freud afirma que, faltando-lhe a figura paterna, Leonardo teria especial curiosidade sobre a origem das crianças e a participação do pai no nascimento, o que teria tornado-o um investigador precoce. A aparição da ave que remete à mãe fálica seria a manifestação de uma teoria sexual infantil segundo a qual homens e mulheres seriam providos de pênis.

Segundo Kupfer (1990):

Leonardo tinha mesmo razão, como observava Freud, em imaginar que estava destinado a estudar o vô das aves por causa de uma ocorrência infantil. De fato, foi da investigação sexual infantil, que ele derivou sua curiosidade adulta, que o levou a vôs inimagináveis para a sua época (p. 167)

Um aspecto enigmático e relevante observado por Freud (1910/1987) acerca de Leonardo consiste na exigência de perfeição que o fazia considerar inacabadas obras que, para muitos, eram perfeitas. A personalidade de Leonardo aparece, no texto escrito por Freud, como formada por esta exigência de perfeição, associada à repulsa sexual. Tal personalidade envolveria como base ainda, segundo o texto, a máxima dita por Leonardo: “não se pode amar nem odiar nada sem antes chegar ao seu conhecimento”.

Assim, a transformação das primeiras investigações sexuais em pulsão de saber tem em Leonardo seu exemplo clássico. Para Kupfer, (1990)

Leonardo não encontrava-se desprovido de paixão, apenas a havia transformado em ânsia de saber, uma vez que, desde sua infância, era um investigador compulsivo, e essa tendência, já intensa, foi fortalecida pela pulsão sexual, a ponto de, em sua vida

adulta, a atividade de investigação ter podido substituir a vida sexual com a qual já havia se aliado na infância (p. 162).

É também em “Uma Recordação de Infância de Leonardo Da Vinci” que Freud (1910/1987), expõe os três possíveis destinos da investigação sexual infantil: o recalque que geraria inibição intelectual, o recalque que traria o retorno do recalçado sob a forma de obsessão investigadora e a sublimação, quando a pulsão pode atuar livremente a serviço de interesses sexuais.

Para Leonardo, Freud (1910/1987) atribui o terceiro tipo, destacando que as primeiras investigações sexuais de Leonardo foram muito intensas, assim o desejo de saber veio incrementar a, já muito intensa, pulsão de investigação.

Assim, fica clara, a nosso ver, a estreita relação entre a constituição subjetiva, o desejo de saber e a sublimação. No entanto, parecem-nos ainda necessários esclarecimentos acerca das aproximações e diferenças entre os conceitos de conhecimento e saber.

2.2 Sobre o Conhecimento e Saber

Se é fato que a posição do sujeito diante do conhecimento guarda relações específicas com o desejo de saber, é preciso esclarecer as divergências e conexões entre os conceitos de saber e conhecimento para a psicanálise.

Considerando o recorte desta pesquisa, que parte da questão do desinvestimento adolescente no conhecimento e analisa suas possíveis implicações na relação do adolescente com o saber, faz-se fundamental tal esclarecimento.

Num primeiro momento, tomamos o conceito de saber e nos deparamos com as questões relativas ao inconsciente. A noção de saber estaria associada ao saber

inconsciente, desconhecido, insabido. Aquele que rege o sujeito, ao mesmo tempo em que é, por ele, esquecido. Sobre o qual não se quer saber.

O saber inconsciente constitui-se pelo conjunto de determinações às quais o sujeito está submetido e, ao mesmo tempo, as quais não alcança. Este saber possui natureza ambígua, visto que ele escapa ao sujeito, que, assim, o ignora, na mesma medida em que incide sobre tudo aquilo que constitui esse sujeito.

Porém, podemos observar, ainda, um segundo sentido para o saber: aquele que diz respeito ao conhecimento – o saber buscado pelos cientistas .

Desta forma, alguns referenciais tomam o conceito de saber a partir deste duplo sentido: saber inconsciente e saber relativo ao conhecimento sobre o mundo, ao mesmo tempo em que outros referenciais utilizam termos distintos para designar esta dupla natureza do saber. Entre estes termos, destacamos: “demanda de saber” e “busca de saberes constituídos”, associados ao conhecimento.

Assim, o conhecimento diz respeito a uma função do ego – EU – referido, portanto, a um objeto externo e, sendo assim, conhecer é, em última instância, investigar a realidade. Em contrapartida, o saber está remetido ao saber inconsciente.

Segundo Palhares (2000), “O saber é da ordem do inconsciente, se refere ao sujeito do desejo e remete à trama desejante. O conhecer é da ordem cognitiva, refere-se ao sujeito do conhecimento e remete ao desenvolvimento da inteligência” (p. 169).

Porém, se saber e conhecimento são tomados, neste sentido, como termos distintos, o que não pode se perder de vista, idéia sustentada ao longo deste trabalho e freqüentemente esquecida pelos educadores, é que o sujeito do conhecimento é também sujeito do desejo.

Além disso, é possível percebermos uma íntima relação entre o conhecimento e o saber, uma vez que, segundo Kupfer (2005), “Freud encarregou-se de explicar como a busca dos saberes constituídos – a demanda de saber – resulta de uma especial relação do sujeito com o saber inconsciente”.

Neste sentido, embora saber e conhecimento não coincidam em termos metapsicológicos, estão inteiramente relacionados em sua funcionalidade, na medida em que tanto um quanto o outro constituem bases para que o sujeito lide com a castração.

É a partir do olhar da mãe para o pai (ambos enquanto função) que o sujeito perceberá esta mãe como castrada. É agora, o pai, o suposto detentor do desejo da mãe, que, com sua lei, interditará o desejo deste filho pela mãe. A resposta a esta interdição dar-se-á a partir do recalque e da sublimação. O sujeito não poderá conhecer à mãe, mas deve seguir em busca de outros objetos de conhecimento.

Assim, com a entrada do pai que viabiliza a travessia pelo Édipo, surge, pela sublimação, o interesse pelo conhecimento, uma vez que há uma espécie de divisão onde parte da pulsão é recalcada – desejo de nada saber – e parte da pulsão é sublimada – desejo de saber sobre o mundo.

Para Aulagnier (1967), a questão com a qual o sujeito se defronta é aquela proposta pelo desejo do Outro – a mãe, ou aquela que na cena real vem encarnar o discurso inconsciente. Assim, afirma: "Eis por que todo desejo de saber se revela ser, desde a origem, busca de saber sobre o desejo e, mais precisamente, sobre o desejo do Outro" (p. 178).

Desejo de um saber sobre o desejo, assim nos parece [...] aquilo que está no próprio coração da relação do sujeito com o conhecimento. Mas, esse desejo nos indica também o que está no alicerce de sua meta: opor à dura realidade de castração, a

esse luto do desejo infantil, um campo de ação onde o desejo passa a ser levado ao infinito, onde jamais corra o risco de deparar-se com a finitude de seu objeto (Alaunier, 1990, p. 188).

Para Kupfer (1990), é justamente porque não pode haver desejo de saber inconsciente – porque sobre este saber o sujeito não quer saber – que pode surgir, em seu lugar, uma demanda de saberes constituídos, uma vez que o desejo não é enunciável, mas a demanda o é. É a noção de demanda (freqüentemente, no uso comum, associada a desejo) que permite a passagem de um nada saber sobre o desejo inconsciente para um movimento de querer saber sobre a ordem do mundo.

É, portanto, dessa demanda (já consagrada, pelo uso, como desejo) que nos fala Freud quando se refere à ânsia de saber de Leonardo da Vinci ou às perguntas realizadas pela criança.

A relação do sujeito com o conhecimento guarda, portanto, uma relação íntima com o desejo de saber. Na construção desta relação é preciso considerar as investigações sexuais infantis, o complexo de Édipo, a sublimação e a castração. A travessia por cada um destes aspectos, certamente, marcará e, mais que isso, construirá a relação do sujeito com o saber e com o conhecimento.

2.3 As Especificidades do Desejo de Saber na Adolescência

O recorte específico a partir do desinvestimento adolescente no conhecimento nos leva à necessidade de uma investigação sobre as especificidades do desejo de saber na adolescência contemporânea, fazendo-nos questionar acerca da hipótese norteadora desta pesquisa: a partir das freqüentes queixas do desinvestimento

adolescente no conhecimento, podemos dizer que há uma questão específica relacionada ao desejo de saber na adolescência contemporânea?

A partir desta questão norteadora, discutimos as possíveis especificidades envolvidas no triângulo adolescência, desejo de saber e contemporaneidade.

É fato que os impasses relacionados à educação na adolescência freqüentemente implicam em sofrimento para estes adolescentes, suas famílias e suas escolas, exigindo investigações acerca das possíveis causas e implicações de tais impasses.

Sendo assim, é preciso investigar em que medida os tão freqüentes problemas escolares vividos na adolescência dizem respeito a algo estrutural, a uma contingência de nosso tempo ou a uma falha da educação.

Neste sentido, cabe a nós, questionarmos as possíveis causas e os possíveis efeitos disto que chamamos desinvestimento adolescente no conhecimento. A partir deste recorte, considerando o conceito freudiano de desejo de saber, surgem inúmeras questões. Entre elas, destacamos algumas:

- Este desinvestimento pode ser entendido como um desinvestimento nos pais, na escola ou no saber?
- Seria tal desinvestimento uma espécie de comportamento estrutural, esperado do adolescente que precisa “ir contra” o modelo adulto?
- Podemos considerar este desinvestimento um reflexo da não ocupação do lugar de referência do adulto, que, devido à supervalorização contemporânea do adolescente, está vazio?
- Em que medida podemos considerar tal desinvestimento um fracasso da escola? Dos pais? Do próprio adolescente?

Se o contato com o saber escolar coincide com uma mudança de posição da criança em relação ao outro e ao saber, a adolescência, tomada como mais que uma etapa do desenvolvimento, e sim como um evento subjetivo, marcada por uma mudança de posição significativa naquilo que diz respeito à relação do sujeito com o saber, é freqüentemente momento de eclosão dos conhecidos “problemas escolares”, lidos ora como reflexo de questões da infância retomadas na adolescência, ora como questões específicas da adolescência.

Uma primeira questão que pode ser considerada como responsável por esta mudança de posição do adolescente diante do conhecimento é que, sendo o saber correlato à curiosidade sexual infantil, na adolescência, se modifica a relação com o próprio saber. Este já não pode constituir-se num todo a ser apreendido, impossível tudo saber. Ao contrário da criança, que pensa que se estudar muito vai dominar toda a matéria, o adolescente sabe que isso não é possível.

Segundo Rassial (1999)

A crença que passa pela escola, pela organização familiar, sustentada pela promessa edípica é que nossa existência seria sustentada no lugar do Outro e que bastaria aceitar esse assujeitamento a esse suposto grande Outro para ter a garantia do gozo [...] A idade adolescente é a idade em que este grande Outro entra em pane, isto é, o adolescente não acredita mais nessa garantia (p. 82).

Com a perda da suposta garantia acreditada na infância, o adolescente desconfia daquilo que os adultos tentam impor-lhe. Diante da nova realidade, incerta e insegura, para Rassial (1997), o drama do adolescente é o drama do saber, saber dos limites, da incongruência da promessa edípica, do intempestivo da questão do

ser, da incompletude da ciência, da incoerência dos discursos socialmente dominantes.

Assim, podemos dizer que, se no estágio do espelho, a mãe é lugar central e o complexo de Édipo tem no pai, na lei, este lugar, a adolescência, confrontada ao desmoronamento das figuras parentais, constitui-se no momento de busca do sujeito de novos suportes para o Nome-do-Pai. Neste sentido, há uma pane no que diz respeito à consistência imaginária do Outro.

Gutierra (2002) vai ao encontro desta posição, uma vez que, para a autora, na adolescência, há uma virada em relação ao saber vindo do Outro, em relação à veracidade e à consistência deste saber, já que, percebendo a impossibilidade da completude prometida na infância, o adolescente desconfia, principalmente, dos grandes representantes dos ideais do mundo adulto: os pais e os professores.

Através de questionamentos e afrontas, os adolescentes atuam desnudando o mestre que insiste neste impossível do controle, de chegar a resultados ideais, absolutos, completos, apresentando-se como "Todo".

"Todo" este que remete à posição dos pais que precisa ser negada. Para o adolescente, é preciso deixar de atender aos pais através da submissão e alienação para que seja possível tornar-se causa do desejo do outro sexo. A adolescência assim seria, certamente, um momento de negação de tudo aquilo que poderia, na infância, ocupar o lugar de ideal no mundo adulto.

Neste sentido, a recusa do adolescente ao saber autorizado pelos representantes do mundo adulto poderia ser lida como uma questão estrutural, inerente à adolescência. Este desinvestimento no saber adulto implicaria num investimento outro, autorizado por sua "tribo". O olhar adolescente mudaria de direção e os ideais da infância dariam lugar a novos ideais, os da adolescência.

Neste sentido, diante das dificuldades “típicas” da adolescência, para Rassial (1997), “na maioria dos casos, não há necessidade de uma intervenção, até mesmo é necessário que nenhuma intervenção tenha lugar para que essas condutas desapareçam com a idade” (p. 19).

Porém, a leitura da adolescência como estrutura que exige a negação dos ideais da infância parece condição não suficiente para explicar a recusa ao saber que hoje se desenha, uma vez que, na contemporaneidade, os lugares de autoridade que serviriam como ideais da infância e referência ao adolescente, ainda que para serem negados, encontram-se incertos.

Se, de certa forma, é “esperado” que o adolescente negue o saber que vem dos pais, dos professores ou de qualquer instituição associada à tradição e se é sabido que tal negação exige uma outra escolha – a manutenção de ideais outros que apontem para uma direção a qual o sujeito deve seguir – quem sustenta, hoje, tal lugar de referência para os adolescentes?

Acerca disso, consideramos valiosas as contribuições de Manonni (1992), que afirma que a questão central da adolescência está nas identificações. Em busca de parâmetros que norteiem suas novas posições, o adolescente deixa as identificações infantis e busca modelos identificatórios mesmo que para serem contestados.

A questão é que vivemos num tempo em que, embora tenhamos acesso a uma quantidade sem precedentes de informações, a velocidade em que são processadas fazem-nas efêmeras, e quantidade de fontes e pontos de vista fazem-nos incertos. Tempo no qual os enunciados ganham poder em detrimento dos enunciadores, quando a crise da autoridade indica a crise de um lugar de poder e de

referência, a contemporaneidade marca de forma particular a relação do sujeito com os ideais, do adolescente com o mestre e com o saber.

O lugar do mestre detentor de um saber impossível e, por isso mesmo, viabilizador da falta e do desejo, perde espaço na medida em que impera a ordem do consumo através do saber como objeto possível, atingível, viabilizador do gozo.

Neste contexto, onde o efêmero e o incerto ganham espaço, os adolescentes se deparam com a falta de referências e perspectivas. Esta confusão de referências manifesta-se nas relações que o jovem estabelece. Diante da queda de paradigmas, se todas as verdades são questionáveis, como pensar num modelo de identificação para o adolescente hoje?

O discurso circulante prega que o elixir está na juventude. Se o suposto saber, antes atribuído aos mais velhos, hoje não está mais lá, já que estes querem, também, ser jovens, para onde deve seguir o olhar adolescente?

Para Calligaris (2000), “A adolescência, nessa altura, não precisa acabar. Crescer, se tornar adulto, não significaria nenhuma promoção. Consistiria em sair do ideal de todos para se tornar um adulto que sonha com a adolescência” (p. 74).

Diante do exposto, a educação, de uma forma geral, como representante maior do percurso necessário à ascensão ao mundo adulto, mas, especialmente, a educação de adolescentes enfrentaria impasses específicos.

A nosso ver, tais impasses guardariam relações relevantes com o conceito freudiano de desejo de saber, uma vez que o desejo de saber do adolescente, guardando uma relação íntima com as questões relativas aos ideais, sofreria, com as vicissitudes da atualidade, uma espécie de pane, não fazendo mais sentido pensar que, em algum momento, o olhar adolescente se dirigiria ao adulto, com seu saber.

Freqüentemente, esta recusa ao saber formal aponta para uma apatia generalizada, desestruturando famílias e sendo apenas o ponto mais aparente de problemas mais profundos. Assim, ainda que consideremos esta posição de negação como algo estrutural, inerente à adolescência, não podemos negar as possíveis implicações naquilo que diz respeito às conseqüências, sofrimento e necessidade de tomada de posição da escola, dos pais e dos próprios adolescentes.

Para nós, parece claro que a contemporaneidade traz outras dificuldades naquilo que diz respeito à educação de adolescentes. Somada à particular posição do adolescente diante do saber adulto, o professor enfrenta hoje dificuldades outras. Sofrendo com sua condição financeira e social, passa a exercer a docência de forma burocrática e automática, forcluindo seu desejo e de seus alunos, sucumbido à castração imaginária à qual é lançado.

A indisciplina escolar revela a queda do valor simbólico atribuído ao mestre e ao espaço escolar na modernidade. As pichações nos muros de escolas podem denunciar que dentro delas não tem sido possível oferecer um espaço para o desenvolvimento dos processos psíquicos da adolescência (Gutierra, 2003).

Se a posição de mestre de adolescentes já é tida como especialmente difícil, a adolescência atual, freqüentemente, sequer movimenta-se no sentido de negar aos professores o lugar de mestre, uma vez que os próprios professores não se colocam (ou o discurso contemporâneo não lhes permite que se coloquem) neste lugar.

Para Gutierra (2004), é evidente o declínio na educação brasileira em razão do qual a escola tem perdido cada vez mais o lugar de respeitabilidade que possuía no passado. Tempo da modernidade onde mecanismos simbólicos que possam sustentar o lugar de autoridade do professor são quase inexistentes.

Por outro lado, é sabido que se, diante do adolescente, o professor coloca-se como detentor de todo saber, certamente será negado, pois remeterá à falácia de gozo prometido da infância e à própria posição dos pais ocupada na infância.

Assim, a posição do mestre na educação de adolescentes estaria duplamente limitada na atualidade através, por um lado, da não ocupação pelo mestre de uma posição de referência e, por outro lado, através de um mestre que tudo sabe, ao qual o adolescente não quer ouvir.

Para Gutierrez (2004), só através do que ela define como especial posição subjetiva, o professor desenvolveria uma relação de amigo e mestre, “apaixonado” pelo conhecimento, por sua profissão e pela adolescência, e construiria uma relação com o saber e com o ensinar, marcada pelo desejo que possibilitaria a transmissão de um desejo de saber para os alunos.

Porém, na atualidade, verificar a presença deste desejo de saber, tanto nos alunos quanto nos professores, parece cada vez mais difícil. Saber e conhecimento não se constituem como ideais na contemporaneidade.

Fundamentados na psicanálise, autores como Calligaris, Jerusalinsky e Kupfer demonstram insistentemente a falência da educação como campo de sustentação do simbólico, uma vez que as formações imaginárias próprias do nosso tempo, como a proliferação das imagens, a multiplicação em torno da criança dos objetos a serem consumidos e a naturalização do mundo, fazem pensar que existe um mundo ao qual poderíamos aceder diretamente sem a mediação do simbólico.

Diante do hiper-individualismo, da profusão de imagens e dos imperativos de gozo que reinam em nossa sociedade de consumo midiática, assistimos a uma acelerada pulverização e dissolução dos ideais da cultura no mundo contemporâneo.

Não dispomos atualmente de ideais que contenham em si um valor efetivamente simbólico, que consistam em referências para cada sujeito. No mundo contemporâneo, tais referências, muitas vezes, não passam de imagens transitórias, totalitárias e paralisantes, de modo que a falência dos ideais que se apresenta na cultura tende a tornar ainda mais penosa a falência dos ideais típica da adolescência.

Pais e professores, com seus saberes, não sustentam hoje, para adolescentes, um lugar de referência. Além disto, o próprio conhecimento não é mais tido como um valor a ser alcançado. Muito mais que ao saber, que ao estudo, o sucesso, hoje, é atribuído à imagem e ao prazer imediato. É preciso ser sempre jovem e saber “viver o momento”, cada vez com menos investimento num tempo futuro.

Se o desejo de saber apontaria para a falta, para a impossibilidade de realização que garantiria um saber apenas suposto, observamos, hoje, guiado pelo imperativo do gozo, o consumo de saber, que torna este saber objeto, possível.

O saber que o adolescente busca hoje está cada vez mais relacionado ao saber ao qual pode ascender-se sem mediações do outro, à informação que pode ser acessada via internet, adquirida diretamente. Em tempos de técnica, de informação, de autonomia, a transmissão perde espaço e as referências daquilo que representaria uma autoridade também perdem força.

Se a adolescência consiste na saída de uma esfera familiar, marcada pelo poder do pai e pelo Édipo, e na entrada na ordem social, seria preciso que este grande outro familiar encontrasse na cultura seu equivalente.

O enfraquecimento do pai no mundo moderno e o discurso da tecno-ciência, marcado pelo enunciado sem enunciador, deixa, cada vez mais vazio este lugar de referência, de suposto saber.

O saber, neste contexto, não poderia ser inicialmente suposto, uma vez que não há espaço para lugares de referência marcados pela autoridade e o desejo de saber seria paulatinamente substituído pelo consumo de saber.

Diante deste cenário, os adolescentes questionam: “estudar pra quê?” e não obtêm, dos adultos, resposta alguma que lhes convença.

Para Calligaris (1999), paradigma da modernidade, uma vez que é marcado pela errância e pela crise das referências identificatórias, o adolescente, desprovido, inclusive, dos ritos de passagem, hoje “tem a incumbência de fabricar montagens de representação que lhes permitam uma marca no social” (Peixoto, 2006).

Carente de referenciais, numa cultura onde a imagem adolescente (associada a juventude, beleza e descompromisso) seduz também pais e professores, o adolescente vive sob regras que funcionam segundo a sua vontade. (Kehl, 2004).

Neste contexto, onde todos querem ocupar o lugar do adolescente e o lugar dos pais freqüentemente fica vazio, é possível pensar ainda no desinvestimento adolescente no saber formal, também, como uma alternativa do adolescente na busca pela atenção dos pais. Numa forma de passar aos pais o recado de que algo não vai bem, de que é preciso olhar para este filho.

Freqüentemente, nos casos a seguir detalhados (capítulo 3 deste trabalho) observamos que a preocupação com o rendimento escolar funciona como forma de manter alguma atenção dos pais direcionada aos filhos, ainda que toda a relação construída a partir disto seja praticamente baseada em cobranças e frustrações relativas ao rendimento escolar.

Outro fator que pode ser apontado como contribuinte para a queda do investimento adolescente no saber é a questão da relação do adolescente com o enigma que deveria ser o gerador do movimento em direção ao saber.

Se, para Freud (1905/1987), o enigma da origem e da diferença sexual é o responsável pelo surgimento do desejo de saber, na contemporaneidade podemos nos questionar acerca do lugar e do papel destes enigmas.

O segredo que desperta a curiosidade, o proibido, já praticamente não existem em nosso tempo, na mesma medida em que as diferenças sexuais tornam-se cada vez mais tênues. Se, diante das diferenças que a angustiam, a criança passaria a querer saber, diante da falta da diferença não há a condição primeira para a emersão do desejo de saber. Vivendo em um tempo do “já posto”, em que os corpos e o sexo estão “escancarados” pela mídia, não há espaço para o enigma e o adolescente desconhece o prazer da busca pela descoberta.

Assim, para Gutierrez (2002), a tarefa educativa de adolescentes tem sido da ordem de uma “missão impossível”. Impossibilidade resultante da situação da escola e da educação na modernidade, articulada ao processo psíquico específico do adolescente em relação ao saber vindo do campo do Outro.

À medida que percorremos leituras, parece mais difícil encontrar causas únicas ou determinantes para as questões relativas aos impasses da educação na adolescência. A aproximação de visões simplistas ou deterministas onde haveria a escolha de um fator responsável pelo desinvestimento adolescente no saber formal torna-se cada vez mais distante.

Crise da educação, imperativo de gozo imediato, carência de ideais e referências, necessidade de afronta aos pais, desatualização da escola, momento de reorganização (ou desorganização) subjetiva... Todos estes aspectos podem

revelar implicações no que diz respeito à relação do adolescente com o saber. Relação esta freqüentemente causadora de mal-estar para o adolescente, sua família e seus educadores.

As queixas relacionadas ao saber escolar inquietam pais e educadores, interrogando-os quanto ao seu saber. “É típico do adolescente ou será que há mesmo algum problema?” “Como dosar a autoridade e a compreensão ao lidar com meu filho adolescente?” “Como orientá-lo, se tudo que digo, ele desvaloriza?” Estas são questões comuns levantadas por responsáveis de adolescentes com “problemas escolares”.

Lugar socialmente aceito como “normal” para o adolescente, a escola recebe grande parte das críticas destes adolescentes e torna-se o local de eclosão de conflitos que, muitas vezes, apontam para questões outras.

É interessante observarmos, naquilo que diz respeito à escola, que, por mais que os adolescentes tragam queixas a seu respeito, não querem abandoná-la. Por mais que afirmem que aquilo que lá é ensinado não tem valor, os adolescentes, quando interrogados sobre a possibilidade de não mais ir à escola, em geral, afirmam: “não... quero sim terminar os estudos, gosto de ir à escola, não gosto é do que eles ensinam lá.”

Neste sentido, a função de transmissão perde espaço mais que na escola, na contemporaneidade. A escola consistiria hoje num espaço não mais caracterizado pela transmissão, mas sim, talvez, de saída da família, de convívio com o outro social.

Multideterminada, a resistência do adolescente ao saber formal, na medida em que sugere uma relação com o desejo de saber, nos exige uma análise particular de suas formas de inscrição. Tal necessidade de um olhar particular, já sentida em

nossa experiência através de atendimentos psicopedagógicos, tornou-se ainda mais forte após este estudo teórico.

Intimamente relacionada ao desejo de saber, a aquisição de conhecimentos pode simbolizar uma série de outras questões: uma forma de ascender ao saber dos pais, um passo rumo à independência, uma prova de que se é um “bom menino”, a frustração da mãe que “vive para fazer este menino aprender”, a perda do lugar protegido de criança.

Para entender o significado do desinvestimento adolescente no saber formal é preciso considerar mais que as questões que marcam a contemporaneidade, é preciso ir além e analisar a partir história de cada adolescente a que remete tal desinvestimento.

Tal análise será realizada a partir da leitura psicanalítica de recortes de casos trazidos de nossa experiência na clínica psicopedagógica. O capítulo seguinte destina-se justamente à discussão destes casos e às possíveis conexões entre estes dois campos do saber.

Capítulo 3

SOBRE A POSSIBILIDADE DE CONEXÃO ENTRE PSICOPEDAGOGIA E PSICANÁLISE

A prática enquanto professora particular em domicílio, coordenadora de curso de aulas particulares e psicopedagoga clínica proporcionou o contato constante com o universo abordado nesta pesquisa: adolescentes que apresentavam queixas relacionadas ao rendimento escolar.

A psicopedagogia, em especial, proporcionou-nos um contato mais próximo com a realidade destes adolescentes e, justamente por esta razão, inquietou-nos de forma particular no que diz respeito às questões aqui trabalhadas, exigindo que buscássemos leituras e referenciais adicionais a fim compreender as questões surgidas nesta clínica.

Portanto, para este trabalho, cujos objetivos estão intimamente entrelaçados à nossa própria história, fizemos um recorte, sobre as questões surgidas através da nossa leitura e prática: o desinvestimento do adolescente no conhecimento, e buscamos, na psicanálise, um referencial teórico através do qual pudéssemos orientar a análise das queixas surgidas na clínica psicopedagógica relativas ao desinvestimento adolescente no conhecimento.

A escolha da psicanálise como referencial teórico baseia-se fundamentalmente na idéia de sujeito que se constrói através da relação com o outro, a partir da demanda do outro e das noções de desejo e de inconsciente, que colocam o sujeito na dimensão do incompleto, do desconhecido.

Tais aspectos relacionam-se diretamente ao ponto que escolhemos abordar nesta pesquisa, uma vez que, através de aulas particulares, e, principalmente, do atendimento psicopedagógico, percebemos que a queixa do adolescente era profundamente costurada a uma queixa de sua família, de sua cultura, de seu tempo. O desinvestimento no saber formal constituía-se, assim, a partir da história de cada adolescente, entrelaçando-se a ela de forma única, a partir do desejo deste adolescente, que não pode ser considerado de forma independente ao desejo do outro, porque constitui-se justamente a partir deste.

Neste estudo específico, entendendo que o sujeito constrói-se a partir da cultura, consideramos uma série de questões que caracterizam o nosso tempo e que, certamente, contribuem para este desinvestimento adolescente no saber formal. A crise da figura paterna, o imperativo de gozo, a super valorização da estética, do corpo, da imagem, o discurso da tecno-ciência, são freqüentemente apontados como responsáveis pela crise da educação contemporânea.

Entendemos, porém, que tais questões são, também, questões subjetivas, particulares, porque, inseridas na cultura, se manifestam na história de cada sujeito de forma particular. Assim, tomamos, a partir de recortes de casos trazidos da clínica psicopedagógica, a questão da relação entre o desinvestimento do adolescente no saber formal a partir da sua construção particular, da constituição subjetiva deste adolescente.

A partir de recortes de falas dos adolescentes atendidos em nossa clínica psicopedagógica, bem como de seus responsáveis, percebemos o quanto é central e, ao mesmo tempo, inacessível à consciência, a questão do desinvestimento no saber.

Se os adolescentes declaram: “eu quero estudar, planejo, prometo, mas a cada semestre tudo se repete”; “não sei por que, acabo não conseguindo”; “não agüento mais recuperações, nunca tenho férias”; seus responsáveis declaram: “percebemos que ela sofre com isso, a cobrança, a repetição, é tudo muito desgastante...”; “às vezes acho que ela quer mudar, mas não consegue, não estuda.”; “já fizemos de tudo: professor particular, psicóloga, castigo, conversa... nada resolve”

Outras falas trazidas da clínica psicopedagógica ilustram nossa questão: “Quero, mas não consigo”, “Quando percebo, já repeti tudo de novo”, “Meu problema não é aprender, é estudar”, “Tenho consciência de que, estudando, minha vida seria bem melhor”, “Acredito que, para ser alguém na vida, tem que ter estudo, mas não consigo estudar”.

Segundo Palhares (2000, p. 167), “Na perspectiva analítica aprender é um ato do desejo [...] embora o sujeito diga ‘eu quero aprender’ não sabe por que não consegue”. Assim, tais falas, a nosso ver, apontam para uma necessidade de investigação acerca do que representa este “entrave” e, mais que isso, coloca-nos diante de um saber que parece inacessível à razão do sujeito e que pode dizer muito acerca de sua verdade. Verdade que não pode ser compreendida segundo a lógica da razão, mas sim segundo a lógica do desejo.

A queixa trazida pelos adolescentes, relacionada ao que eles próprios definem como “vontade de estudar”, “vontade de aprender”, é tomada, então, por nós, a partir daquilo que a psicanálise traz acerca das investigações infantis, daquilo que faz o sujeito mover-se na busca pelo conhecimento, a partir do conceito psicanalítico de desejo de saber.

Considerando que a principal razão motivadora do presente trabalho reside nas queixas surgidas em nossos atendimentos psicopedagógicos, julgamos fundamental uma apresentação e breve discussão acerca da clínica psicopedagógica. Além disso, se o que nesta clínica observamos inclinou-nos para a busca de uma leitura e de possíveis contribuições através da psicanálise, é preciso considerar as especificidades relacionadas às possíveis interseções destes campos.

3.1 Psicopedagogia

Impossível, ao falar sobre a clínica psicopedagógica, desconsiderar um impasse central: a fragilidade e carência de definição desta prática. Campo extremamente frágil, cujo objetivo maior oscila entre a necessidade de tamponamento das faltas da escola e espaço de atenção particular ao aluno, não é possível se falar em prática psicopedagógica como uma atividade singular. Sob o rótulo de psicopedagogia encontramos diferentes ações, embasadas em variadas construções teóricas, provenientes de diferentes campos epistemológicos. Assim, no que diz respeito à clínica psicopedagógica, em primeiro lugar, é preciso definir de que psicopedagogia estamos falando.

Como afirma Bossa (2000), a Psicopedagogia é, em sua natureza, gerada por campos interdisciplinares, o que na prática acaba por se manifestar numa falta de identidade do papel do psicopedagogo, diversidade e superficialidade das questões teóricas da área e atendimentos "clínicos" irresponsáveis com conseqüências danosas para os pacientes em questão. Com o invólucro de psicopedagogia pode-se encontrar de tudo: aulas particulares, recreação, orientação de pais e professores, massagem, "escuta psicanalítica" etc.

Se tal indefinição envolve as duas formas de ação psicopedagógica, clínica e institucional, para Almeida (2000), no que se refere aos psicopedagogos, percebe-se uma identidade profissional mal definida, pontuada por rivalidades corporativas e modos de atuação que oscilam entre o modelo clínico e o institucional preventivo.

Segundo o Código de Ética da Associação Brasileira de Psicopedagogia (ABPP, 1996) a psicopedagogia é uma práxis comprometida com a melhoria das condições de aprendizagem que define-se pelo trabalho com o conhecimento, sua aquisição, desenvolvimento e distorções. Tal trabalho realiza-se por meio de processos e estratégias que levam em consideração a individualidade do aprendente.

Analisando artigos publicados na revista *Psicopedagogia* no período de 1991(nº 21) até 1999 (nº 50), acerca do objeto de estudo da psicopedagogia, e conseqüentemente do papel do psicopedagogo, percebemos o emprego indistinto do termo “psicopedagogia” para indicar duas referências.

A primeira delas diz respeito a uma certa "ortopedia pedagógica" , como uma peça na engrenagem social com uma função de tamponamento no que diz respeito ao processo do insucesso escolar, desviando assim a responsabilidade do mesmo para o sujeito, isentando desta forma o sistema educacional.

A segunda referência define a psicopedagogia como um trabalho que procura escutar o que há por trás do sintoma apresentado por um aluno ou instituição. Trabalho este em que Fernández (2001) indica três vertentes: devolução ao sujeito de autoria de pensamento, investimento para que surja a manifestação do desejo de saber, e viabilização da percepção da função positiva da ignorância.

É principalmente a partir desta segunda referência que discutimos as possíveis conexões entre a psicopedagogia e a psicanálise.

3.2 Problemas Relativos à Aplicabilidade da Psicanálise

Pensar em transposição de formulações psicanalíticas a outros campos remete-nos às restrições tão anunciadas pelos psicanalistas a esses movimentos. Uma incursão por esta discussão faz-se obrigatória.

Mitsumori (2000) levanta a discussão sobre a possibilidade de uma psicopedagogia de orientação psicanalítica sem que isto implicasse numa “psicanálise selvagem,” que imporia uma escuta analítica a serviço de sujeitos que não formularam esta demanda.

Para Jerusalinsky (1999),

Desde o momento em que Lacan formula sua proposição acerca dos quatro discursos ficam definitivamente estabelecidas, por um lado, as bases lógicas de qualquer prática psicanalítica interdisciplinar, e, por outro lado, a possibilidade de alguém vir a lograr que a psicanálise se transforme no seu patrimônio particular (p. 8).

Neste sentido, as idéias de Mitsumori e Jerusalinsky, que apresentam como possíveis as interseções da psicanálise a outros campos, são reforçadas quando ressaltamos que, se por um lado, a psicanálise consiste num corpo teórico-conceitual nascido de interesses eminentemente clínicos, é fato que ela adquiriu caráter profundamente investigativo, já que cada nova conceituação trazia consigo a necessidade de reflexão sobre suas conseqüências na cultura, na sociedade e, com freqüência, na educação.

Além disso, movido pela hipótese de que alterações nas condições sociais poderiam ocasionar mudanças na constituição individual, Freud e muitos seguidores buscaram formas de aplicação da psicanálise.

Porém, para Kupfer (1990),

Quando se fala de aplicação, a idéia é a de fazer uso da psicanálise para promover mudanças em alguma região da cultura [...] mas o aplicador entusiasmado estará se esquecendo de que a psicanálise é uma disciplina cujo saber se reporta ao inconsciente e cujo único instrumento que conhece para produzir efeitos de mudança em um indivíduo é a transferência (p. 143).

Ainda a respeito desta impossibilidade de aplicabilidade da psicanálise, Kupfer (1990) acrescenta algumas indagações relevantes:

Como pedir à psicanálise que informe e oriente a criação de novas técnicas pedagógicas, por exemplo, se ela é absolutamente avessa à técnica (...) porque não pode recomendar condutas de controle e de manipulação do que é incontrolável? Como esperar que produza efeitos em um campo no qual embora esteja presente não é possível o manejo da transferência? (p. 146)

Porém, se parece impossível a aplicabilidade da psicanálise a assuntos relativos à educação, a autora afirma que sempre haverá efeitos sobre quem desejar o contato com a psicanálise.

Neste sentido, a contribuição da psicanálise a outros campos, como a educação ou a psicopedagogia, estaria na aceitação da realidade do inconsciente e

na promoção de um espaço de reflexão e crítica através do qual torna-se possível discutir questões relacionadas ao sujeito e à cultura.

Assim, a psicanálise seria capaz de transmitir ao educador um modo de ver e entender sua prática, onde a palavra com a qual o educador esperaria submeter acabaria por submetê-lo à realidade de seu próprio desejo inconsciente.

Mas, se quando falamos das possíveis contribuições da psicanálise à educação, encontramos reflexões acerca da posição do professor e da própria impossibilidade da tarefa educativa, naquilo que diz respeito às contribuições específicas à psicopedagogia, será possível pensar em uma psicopedagogia psicanaliticamente orientada? Quais as suas especificidades? Que efeitos ela poderia gerar?

Segundo Kupfer (2000), o psicopedagogo deveria colocar-se entre os “paraeducadores”, que podem, ao instituir uma intervenção que abra espaço para circulação de discursos que se encontram cristalizados, operar com princípios psicanalíticos, ainda que sem psicanalisar.

Para Vorcaro (1999), constituída a partir do fracasso pedagógico, a psicopedagogia focaliza a singularidade implicada na aprendizagem e ganha pertinência a partir de uma prática em que a situação individual é extremamente relevante. Esta atenção da psicopedagogia à singularidade do que resiste na aprendizagem interessa profundamente ao psicanalista.

Se, para Kupfer (1990), “os domínios da subjetividade conduzem ao campo psicanalítico, um sistema teórico privilegiado para discutir a construção da subjetividade e a emergência do desejo” (p. 3), para nós, a prática psicopedagógica como campo de compreensão da relação do sujeito com seu saber, ganha sentido especial quando analisada a partir do referencial psicanalítico, onde encontramos a

fundamentação que permitiria a diferenciação entre psicopedagogia e técnica de ajustamento, uma vez que a psicanálise se constitui como uma prática que rejeita qualquer tentativa de aprisionamento do sujeito em uma determinada posição, como por exemplo, a rotulação do mesmo a partir de um diagnóstico fechado.

Assim, a contribuição a ser dada pela psicanálise à psicopedagogia poderia ser compreendida a partir do campo da ética, uma vez que prega o respeito à palavra do sujeito, à sua singularidade e à verdade de seu discurso, havendo um deslocamento de um lugar de Saber total e completude, para uma orientação do sujeito em direção a sua verdade, colocando-o no campo dos faltosos, de sujeitos do desejo.

Segundo Palhares (2000):

Falar de um trabalho psicopedagógico orientado pela psicanálise, buscar o encontro da psicanálise com a psicopedagogia, tem paralelos com o fato de pensar a primeira junto à educação. Pensar a educação à luz da psicanálise é fazer uma opção teórica, e este diálogo supõe endossar os pressupostos da teoria psicanalítica. Portanto considerar a existência do inconsciente, da sexualidade, do Complexo de Édipo e da castração (p. 166).

Assim, tomamos as queixas advindas da clínica psicopedagógica como queixas relativas a um sujeito, que não podem ser separadas do contexto cultural e familiar deste sujeito. E, mais que isto, situaremos tais queixas a partir da noção psicanalítica de sujeito que envolve os conceitos de inconsciente, falta e castração.

Neste sentido, as queixas surgidas na clínica psicopedagógica não serão restringidas a questões da inteligência, da aprendizagem e da educação, mas serão

lidas considerando a inserção destas na história particular e cultural de cada sujeito, até porque nossa prática evidenciou-nos este aspecto.

Se, para Palhares (2000), a dificuldade de aprendizagem, o erro, a indisciplina, o desinteresse, enfim, o sofrimento, quer o sujeito tenha ou não consciência daquilo que lhe ocorre, na perspectiva psicanalítica tem um outro sentido: o sentido do sintoma, para a psicanálise, o sintoma, com valor de linguagem, apresenta o sujeito. Assim, o “erro”, o “insucesso” é tomado aqui como um ato de sucesso, pois revela o sujeito do inconsciente.

Assim, analisar o desinteresse pelo saber escolar como sintoma é distanciar-se de medidas ortopédicas ou profiláticas, é distanciarmo-nos de comportamentos padronizados e buscarmos a compreensão daquilo que é singular.

Os casos por nós acompanhados na clínica psicopedagógica, cujos fragmentos serão a seguir analisados, apontam, com frequência, para questões subjetivas e culturais, fazendo-nos mais que buscar referenciais outros, questionar a própria função da clínica psicopedagógica.

Encontramos, portanto, na psicanálise, outro campo que nos permite uma leitura das queixas advindas da clínica psicopedagógica, considerando esta como espaço privilegiado, porque particular, onde é possível, a partir da queixa de uma resistência ao saber, indicar caminhos para que seja repensada a posição do adolescente diante da sua família, da sua história, do seu saber.

Será necessário, portanto, que nos debrucemos de forma particular sobre cada adolescente a fim de acompanhar e compreender seu modo único de aprender, compreendendo como se inscreve e se sustenta, na história de cada um, o desejo e a resistência ao saber.

3.3 Análise de Fragmentos de Casos

Vale ressaltar que a citada aliança entre a psicanálise e a psicopedagogia não se dá no desenvolvimento de nossos atendimentos, na prática. A tentativa de contribuição psicanalítica constitui-se a partir de uma reflexão teórica sobre os registros de fragmentos de casos, no sentido de melhor compreender, fundamentados na psicanálise, as queixas que chegam à psicopedagogia.

Não avaliaremos, assim, os possíveis resultados de uma anterior aliança entre a clínica psicanalítica e psicopedagógica norteadora das intervenções durante o desenvolvimento dos casos, o que podemos, talvez, pensar como uma possibilidade futura.

No momento, nos limitaremos a uma leitura psicanalítica das queixas chegadas à clínica psicopedagógica contemporânea e a uma reflexão sobre a função da clínica psicopedagógica na contemporaneidade. Assim, buscamos uma articulação possível entre a psicopedagogia e a psicanálise através da discussão e análise de fragmentos de casos da clínica psicopedagógica a partir de contribuições psicanalíticas.

Cada vez mais numerosos, percebemos singulares os casos de alunos “desinteressados” que acompanhamos na clínica psicopedagógica e inquietamo-nos na busca pela compreensão sobre as particularidades referentes à inscrição da queixa relativa ao desinvestimento adolescente no conhecimento. Em nossos atendimentos, percebemos que as queixas relativas ao rendimento escolar, intimamente relacionadas a questões subjetivas, exigiam que buscássemos contribuições de outros campos do saber que ultrapassassem leituras limitadas a

uma visão fundamentada em aspectos puramente cognitivos ou relacionados à, já citada, ortopedia escolar.

Neste sentido, podemos dizer que os sintomas que se apresentam na escola e na clínica psicopedagógica não serão entendidos estritamente como "sintomas escolares", mas como sintoma de um sujeito. Segundo Ocariz (2001):

[...] o sintoma é um fenômeno subjetivo que se constitui não como sinal de doença, mas como efeito, produto de um conflito inconsciente [...]. O sintoma não é contingente; possui um motivo e um propósito. Tem causa, direção, finalidade e função na vida psíquica; é sobredeterminado, e sua raiz se encontra na história do sujeito. É portador do saber inconsciente recalcado; é uma mensagem cifrada, um hieróglifo a ser interpretado (p. 09).

Para Almeida (2000):

Se o sintoma expressa a realidade psíquica do sujeito dividido, fato de estrutura contra o qual lutamos com toda força e sem sucesso, o sintoma, em suas diferentes manifestações é um compromisso, um arranjo que o sujeito elabora a partir do conflito entre sua problemática inconsciente e suas defesas, uma solução que envolve tanto a tentativa de recalçamento como o retorno do recalcado (p. 43).

Neste sentido, se podemos falar de uma escolha (inconsciente) do sintoma, determinada pela experiência subjetiva, a queixa que chega à clínica psicopedagógica denuncia, com frequência, um sintoma e uma escolha do sujeito: o garoto que tem um irmão "super-dotado" e "detesta" estudar, a mãe "super" estudiosa e dedicada, cuja filha adotiva "não pega nos livros", o pai intelectual

ausente que parece ocupar para o filho um lugar de saber inacessível, a mãe que “vive para fazer o filho estudar”, casais que despejam sobre o “problema escolar” dos filhos toda a sua atenção a fim de fugir da percepção de outras feridas que afetam a família e o casamento, filhos que têm no insucesso escolar a única forma de alcançar alguma atenção dos responsáveis.

Estes e outros casos, cada vez mais comuns à clínica e ao cotidiano de tantos, nos fazem ultrapassar as questões sociais e pedagógicas e remetem-nos às possíveis relações entre a resistência ao saber formal e a subjetividade de cada aluno.

Compartilhando da visão de Palhares (2000), de que se a educação se ocupa de transmitir o saber sistematizado, a psicopedagogia se ocupa de investigar a relação do sujeito com o conhecimento, tomamos a clínica psicopedagógica como um espaço de denúncia de um mal-estar na educação e investigamos, fundamentados na psicanálise, as queixas que chegam à nossa clínica psicopedagógica.

Vale esclarecer que os atendimentos por nós realizados na clínica psicopedagógica, normalmente recomendados por neurologista ou pela escola, objetivam conhecer e trabalhar impasses e potencialidades de aprendizagem e normalmente acontecem em dois momentos: avaliação e intervenção.

A avaliação consiste em cerca de oito sessões, através das quais o psicopedagogo realiza um trabalho de investigação (diretamente com o aprendente, sua família, sua escola e/ou outros profissionais relevantes à sua aprendizagem), que visa compreender a relação do sujeito com a aprendizagem e estabelecer futuras estratégias que podem implicar em sugestões, encaminhamentos ou intervenção psicopedagógica propriamente dita, momento quando, através de

atendimentos psicopedagógicos, o sujeito deve construir uma nova posição diante do conhecimento.

Em cada atendimento, com cerca de uma hora, realizam-se atividades diversas como jogos, conversas, desenhos e leituras que funcionam como facilitadores para percepção da relação do aprendente com a aquisição de conhecimentos.

Concordamos, assim, com Palhares (2000), para o qual

No trabalho psicopedagógico o jogo e o desenho podem ser utilizados para auxiliarem na restituição do sentido do real, para que a criança possa simbolizá-lo. Criar uma demanda de busca de conhecimento pelo sujeito é ajudá-lo a encontrar sentido naquilo que vê, ouve, fala ou lê (p. 171).

Destacamos que, em cada um desses atendimentos – psicopedagógicos e não, em momento algum, psicanalíticos – como Mitsumori (2000) destaca:

O que me dispus a fazer foi escutar o discurso que estava sendo direcionado a mim, um alguém em posição de representante da psicopedagogia, área específica à qual se formulava uma demanda. Era preciso que as pessoas falassem sobre essa demanda, não para que eu pudesse estabelecer um significado, mas para que elas próprias passassem a se escutar, para poder chegar a uma elaboração mais precisa acerca do que estava de fato em jogo (p. 162).

Assim, dentre os casos por nós acompanhados, trazemos alguns recortes cujas falas ilustram as questões aqui abordadas referentes às especificidades do desejo de saber na adolescência contemporânea.

Acreditamos que tais fragmentos evidenciam esta multideterminação do desinvestimento adolescente no saber; trazendo os aspectos relativos à adolescência, à contemporaneidade, à subjetividade e ao desejo. Assim, justificam não só a escolha da psicanálise como um outro campo que pode contribuir com a proposta psicopedagógica, como também a própria delimitação do tema desta pesquisa.

Ressaltamos que, para preservar a identidade das pessoas envolvidas nos casos, todos os nomes foram suprimidos.

3.3.1 Imperativo de Gozo e Consumo

“Os meninos e meninas, as crianças, faziam o rádio. Eram capazes de brincar com uma bola feita de meias usadas. Hoje, se não houver uma bola, do pentacampeonato, às vezes não sai jogo.” (Outeiral, 2007, p. 4)

“Ela sempre teve tudo muito fácil e não dá valor a nada que tem. Demos a ela tudo que não tivemos... e veja só no que deu”. Diz a mãe de uma adolescente em processo de avaliação psicopedagógica.

Para a garota, *“o problema não é só estudar, é seguir essas regras, esses horários... é muita pressão, dá muito trabalho, às vezes eu até quero mudar, estudar, mas... Tem tanta coisa mais importante nessa vida, sabe?”*

Habituada a valorizar tudo aquilo que é rápido, fácil, a menina não está disposta a realizar o investimento em termos de dedicação que o estudo exige.

Parece-nos que, em casa, a própria adolescente é que é um ideal para seus pais. O pai diz abertamente

“Eu estou muito desgastado, cansado... Às vezes acho que ela é que está certa, não se preocupa com ninguém e faz tudo que quer enquanto a gente é que se desgasta. Quem me dera... Se eu pudesse, também levaria uma vida dessas...”

Vivendo o imperativo contemporâneo de gozo imediato, a menina faz apenas o que lhe dá prazer. Se esta postura poderia ser tomada como tipicamente adolescente, percebemos que o discurso contemporâneo a favorece de forma particular, valorizando a liberdade, o prazer, a falta de responsabilidades e o “viver o momento”, em detrimento do pensamento sobre responsabilidades, planejamento e conseqüências futuras.

Por outro lado, percebemos que tal postura, na mesma medida em que é criticada pelos pais, é também alimentada por eles. *“Pra ela tá bom demais: ela só faz o que quer e no fim das contas tem tudo que quer... Nem nós, nem a escola damos mais conta”*, diz a mãe.

Sem planos para o futuro, a adolescente vive o momento sem sacrificá-lo em busca de ganhos futuros, “o importante é curtir.” O que, por um lado, pode parecer confortável, coloca a adolescente num lugar de vazio: *“Nem sei quem sou”*. Os planos para o futuro são abandonados diante de qualquer exigência de esforço e seus desejos não condizem com aquilo que ela faz para alcançá-los. Ela fala de cursos de graduação no exterior, mas já não é aprovada na escola há alguns anos.

A postura dessa adolescente – que não passa de ano porque não estuda – é cada vez mais comum entre adolescentes na contemporaneidade. Indispostos a realizar qualquer tipo de esforço, de abrir mão do prazer imediato em função daquilo que tem que ser feito, estes adolescentes, freqüentemente, escapam, também, de

suas responsabilidades escolares e estudam em escolas, segundo eles mesmos, do tipo “pagou, passou”.

Indispostos a insistir na sua função, cedendo aos apelos de seus filhos adolescentes, endossando a escolha por tais escolas, muitos pais acabam por fortalecer a idéia cada vez mais presente na contemporaneidade de que tudo pode ser comprado e não é preciso grandes esforços.

Em um atendimento, ouvimos de um adolescente em sua segunda reprovação: *“meu pai disse que vai me dar 100 ‘conto’ pra cada dez que eu tirar no colégio”*. E, num outro momento, afirma que não precisa se preocupar com estudos, porque um amigo já explicou direitinho como se faz para comprar a aprovação.

A preocupação diante de alunos que desejam comprar aprovações não pode ser menor que aquela que surge diante de escolas que, de fato, as vendem e de pais que, de fato, as compram.

Este adolescente usa roupas, sapatos e aparelhos tecnológicos como celulares, jogos eletrônicos e iPods, cujas marcas caras e famosas estampadas representam poder e status.

Se o discurso contemporâneo, através de novelas, impressos, publicidade, marcas e vitrines, prega o consumismo como caminho para a ascensão de um lugar de referência de poder e status, podemos nos questionar que lugar têm, na atualidade, os professores, reconhecidos como classe financeiramente desprivilegiada, e a escola, lugar de transmissão de um conhecimento que não garante o sucesso social.

É comum observarmos, ainda, na clínica psicopedagógica, a fala de pais que, movidos pela culpa, cedem aos caprichos de toda natureza trazidos pelos filhos, isentando-os da possibilidade de vivenciar suas perdas e frustrações e mesmo de

sentir-se responsáveis pela conquista daquilo que buscam. Frequentemente, a super proteção dos pais inviabiliza o espaço para o surgimento da falta causadora do desejo.

Tal posição pode ser observada através da fala de uma mãe:

“Hoje percebo que a minha separação me abalou muito e fez com que eu deixasse meu filho um pouco de lado, no começo fiquei muito deprimida, depois queria recuperar minha auto-estima e meu tempo perdido no casamento com saídas, amigos e namorados, depois veio a necessidade profissional, mesmo. Tudo isso me deixou muito ausente e hoje acho que é por causa dessas minhas falhas que o menino ficou assim... No fundo sei que a culpa é minha”.

No mesmo sentido, outra mãe desabafa: *“Como posso cobrar a parte dela se eu mesma não fiz a minha? Sei que fui uma mãe ausente, tive minhas razões, mas não posso negar isso”.*

Nesses casos, percebemos que a falha dos filhos ocupa um lugar de penitência aos erros dos pais, o que acaba fazendo com que este mau rendimento escolar ocupe uma função na história da família. Quanto mais o filho vai mal na escola, mais a mãe sente-se merecedora desta situação e mais mantém sua postura de desresponsabilização do filho em troca da sua própria responsabilização.

A seguir discutiremos de forma mais aprofundada, essa “super” presença da mãe e, frequentemente, da avó. Acreditamos que esta posição pode estar intimamente relacionada, também, à crise da autoridade, assim, primeiramente, consideramos esta questão.

3.3.2 Crise da Autoridade

Se a posição da figura de autoridade para o adolescente já é especialmente conflituosa diante do movimento deste em destituir aquela, na adolescência contemporânea observamos um conflito de outra natureza, já que, freqüentemente, professores e pais não ocupam um lugar de referência de saber e poder.

Segundo uma mãe, a adolescente, em casa, é a aquela que detém maior autoridade.

“Ela manda na situação e sabe disso. Se eu ou o pai a proibimos de alguma coisa, não faz diferença, ela faz o que quer e nós é que não sabemos o que fazer. Vamos fazer o quê? Bater nela? Agora não dá mais...”

O pai da menina trabalha fora e não se envolve muito nas questões escolares da garota. Diferente da mãe, sempre perdoa facilmente os “escorregões” da filha e vibra com as “invenções” dela.

Percebemos a fragilidade do lugar do pai: a garota não o obedece e ele impõe castigos que não consegue sustentar. O pai que deveria assumir o lugar da lei é freqüentemente tomado como querido pela filha *“porque é fofinho”*.

Em um de nossos atendimentos, o pai desabafa:

“Ela me desobedece freqüentemente, não sei o que fazer. Ela tem que me obedecer agora, quando tiver dezoito anos será livre para fazer o que quiser até onde a lei dos homens permitir, mas até lá, não sei o que fazer... Penso

em ir a um juizado de menores e dizer: 'Tomem, eu não dou mais conta, não sei o que fazer'. É incrível, a falta de limites dela, não se importa com nada nem com ninguém”.

Se, em casa, os pais não conseguem sustentar a autoridade, na escola não é diferente. A coordenadora relata:

“Não sabemos o que fazer. Ela já foi expulsa mais de uma vez de outras escolas... Se a colocarmos também para fora daqui, nem sei onde ou se será aceita em outro lugar... É uma pena, uma menina tão inteligente, que provavelmente enfrentará a quarta reprovação... Mas ninguém a segura, só faz o que tem vontade, só faz do jeito dela.”

Se a postura desta adolescente evidencia o não reconhecimento de um referencial de autoridade, os conflitos desencadeados neste âmbito trazem particularidades, uma vez que seu comportamento não parece representar a recusa à figura adulta característica da adolescência. Não se trata de agredir ou ir contra aquele que detém o poder, em negar este poder justamente porque ali ele é visto. Neste caso, ao contrário, percebemos que sua postura não evidencia um movimento contra a autoridade, e sim uma espécie de ignorância deste lugar, porque este lugar de autoridade está vazio.

Sua postura evidencia o não reconhecimento do lugar dos pais quando os desobedece ou diz *“não faço nada para provocá-los, juro. Não desapareci por 5 dias para preocupá-los, não tenho raiva deles, nem penso neles nessa hora. Só saí pra curtir, tava bom e não pensei em voltar”.*

Ao mesmo tempo em que a adolescente quer os “benefícios” de não ter os pais em lugar de autoridade e só fazer o que tem vontade sem lhes dar satisfação, ela os quer para pagar suas contas. A questão não passa como em algumas revoluções jovens de nossa história, por uma questão de ideal, de negação dos detentores de poder em busca de liberdade. Trata-se aqui de um imperativo de gozo imediato e absoluto onde impera a lei do menor esforço.

Neste sentido, tal comportamento não é caracterizado por aquilo que, por muito tempo, foi considerada uma característica da adolescência: a afronta aos pais e professores. Não age para “derrubá-los”, simplesmente ignora o lugar deles.

Na escola, sua coordenadora declara: *“É lamentável, essa menina é inteligente, é querida na escola... não se mete em confusões que envolvem violência ou agressão... os professores a adoram. Não é agressiva, não faz o tipo ‘revoltada com o mundo’... mas sai da sala quando quer, falta aulas e provas, não estuda e diz mesmo para o professor: ‘Desculpe, mas não estou a fim, não vou fazer’.”*

Ignorando os lugares de autoridade, a adolescente ignora as diferenças fundamentais e, sem referências e limites, está à deriva. Um aspecto que evidencia este comportamento à deriva da adolescente diz respeito aos grupos com os quais convive. Grupos de adolescentes evangélicos, “patricinhas”, rockeiros, aparentemente paradoxais, são freqüentados de forma indistinta.

Vive num mundo onde não reconhece as diferenças fundamentais: se desconhece a diferença de gerações, essencial para o estabelecimento de ideais, desconhece também a diferença entre os sexos.

“Minha mãe se choca porque é por fora. Se eu disser a ela que beijei uma amiga, ela vai morrer achando que sou lésbica. Não sou lésbica, só fiquei a fim de beijar uma menina e beijei. Qual é o problema? Eu vivo o momento, senti vontade e fiz.”

A falta de referenciais e de limites que a norteiam é indicada por esta adolescente, quando, em uma sessão psicopedagógica, a menina desenha a si e, insatisfeita com o desenho, coloca sobre ele uma interrogação e questiona: *“Como posso me desenhar se eu não sei quem sou?”*.

Esta falta de referenciais é ainda alimentada pelo movimento tão comum na contemporaneidade através do qual aqueles que deveriam funcionar como figuras de limite e referência são seduzidos pela imagem do adolescente como ideal.

Pais e educadores, desejando ser adolescentes, cada vez mais vestem-se, falam, agem, pesam e sentem como adolescentes.

Quando questionamos um garoto acerca da posição de sua mãe quando ele falta à escola por não ter acordado a tempo, ele responde: *“Ela acordou foi depois de mim, tinha ido pra farra e tava de ressaca”*.

Segundo um outro adolescente,

“Os professores reclamam dos alunos, mas eles é que não sabem se comportar. Tenho um professor que, ao fazer a chamada, quando leu meu nome, riu e fez piadas. Por causa dele, da piadinha que ele fez, toda a turma zombou e zomba até hoje do meu nome... E olha que o nome dele é bem pior que o meu. Como é que querem que eu respeite um cara desses?”

Por outro lado, se, para muitos pais a questão está na postura da escola e dos professores, a coordenadora pedagógica de uma grande escola queixa-se:

“O difícil não são os alunos, são os pais. Eles são indisciplinados, não vêm às reuniões e querem todos os seus caprichos atendidos. Acham que o dinheiro pode comprar tudo. Não há como realizarmos alguma mudança nesses alunos se não começarmos pelos pais.”

Em um de nossos atendimentos psicopedagógicos, um pai agradece: *“Muito obrigado, não sei se acho mais incrível você agüentar a chatice do meu filho ou essas tarefas que ele tem que fazer. São muito mal elaboradas, não servem pra nada. Deve ser um saco, é muita paciência.”*

Assim, onde pais e educadores desautorizam mutuamente seus lugares de saber e poder, e, desejosos dos ideais adolescentes, desocupam seus lugares de referência, a crise da autoridade já esperada na adolescência traz conseqüências especiais à educação contemporânea.

3.3.3 A Grande Mãe

“Vamos supor que estou num sonho em que minha gorda mãe acaba de finalizar um abundante almoço do qual sobra apenas um rosto, o meu, sobre o prato. Advinha quem comeu, quem ela comeu? Estamos sozinhos e este rosto no prato diz: ‘Socorro, socorro, papai’. E, curiosamente, papai me responde encarnado no palito com o qual ela está palitando os dentes. Se tivermos que falar da função paterna na atualidade, esta me parece uma boa metáfora.” (Jerusalinsky, 2000, p. 16)

Se falamos, freqüentemente, da crise da autoridade e da função paterna na atualidade, não podemos desconsiderar a especial postura das mães observada através de nossos atendimentos. É comum percebermos, hoje, casos onde o pai afasta-se de seu lugar e a mãe invade a relação com o filho.

Vale destacar que há casos ainda em que, porque os pais são adolescentes, ou não estão em casa, ou, independente de suas idades, estão vivendo a adolescência. quem cuida das crianças é, muitas vezes, a avó. E esta avó mantém, com freqüência, uma relação duplamente maternal com esta criança ou adolescente. A avó de tudo protege, na casa da vovó, tudo pode.

Freqüentemente, estas “super mães” ou “super avós” não deixam espaço para que seus filhos ou netos se importem com os próprios problemas. Elas “vivem para seus filhos” através de uma relação pautada na cobrança e na ansiedade: agendam aulas particulares, buscam informações na escola, montam horários de estudo, obrigam-nos a estudar, na mesma intensidade com que esquecem que, além de mães, podem – e devem – ser, também, mulheres, profissionais, amigas.

A postura da “super mãe”, comum na contemporaneidade, é envolvida por um duplo aspecto: excesso de controle e participação nos problemas do filho e desqualificação da escola e mesmo de tudo aquilo que “caminha” sem a sua participação.

A postura a seguir relatada ilustra esta questão.

A mãe de um adolescente, então em avaliação, tem curso superior, mas abandonou a profissão para dedicar-se integralmente aos filhos. É ela quem estuda sempre junto com o adolescente e acompanha seu rendimento escolar. Por mais de um ano, segundo ela, ele teria reprovado de acordo com a avaliação da escola, mas a mãe recorreu ao conselho de educação e estudou junto com o filho para que ele

realizasse a dependência no CEJA (órgão público). O garoto diz ter sofrido e estudado muito sob a pressão da mãe: *“Acho que sempre estudei tão à força, com minha mãe sempre me enchendo tanto, que não tem jeito de eu gostar de estudar”*.

Desde os seis anos, por decisão da mãe – que angustiava-se diante do desinteresse do garoto pelos estudos –, este adolescente passou por profissionais como psicólogos e psicopedagogos. Nenhum dos acompanhamentos foi concluído, tendo sido abandonados ou porque a mãe não viu resultados ou porque os profissionais afirmavam não poder fazer um trabalho em que o desejo fosse somente da mãe e não do adolescente.

Constantemente, a mãe não permite as frustrações necessárias ao crescimento de seu filho. Tomando para a si aquilo que deveria ser um problema do adolescente, a fim de supri-lo por completo, toma a frente e o impede de apoderar-se de questões que lhe dizem respeito.

Posição clara também na fala de uma mãe que procurou o atendimento psicopedagógico: *“Estou desesperada porque fiquei em 8 matérias para recuperação”*. Ao que questionamos: *“A senhora está em recuperação?”* e ela responde, *“Não, desculpe, quem está é meu filho, mas ele não está nem um pouco preocupado, eu é que vou ter que dar conta disso, mesmo”*.

Se as mães querem responsabilizar-se completamente pelos problemas de seus filhos, que espaço resta a eles, para que se impliquem em suas escolhas?

Ao mesmo tempo, percebemos, freqüentemente, o quanto tanto o filho quanto a escola são constantemente desqualificados por esta mãe que “de tudo toma conta”. A mãe, constantemente, desautoriza e desqualifica a escola, prejudicando o estabelecimento de um vínculo positivo de seu filho com o saber escolar.

Segundo uma mãe

“As escolas de hoje não sabem ensinar, os professores são muito despreparados e a coordenação é displicente e desatenta. Se a gente não fica na cola, cobrando, eles nem reparam no seu filho, nem sabem do que acontece com ele dentro da própria escola. É uma desqualificação geral.”

Seu filho alfabetizou-se numa grande escola tradicional, (que, segundo ela, não cumpriu seu papel) e foi para primeira série numa pequena escola onde foi recomendada a reprovação para que ele refizesse a alfabetização. Ela afirma também ter se decepcionado com o ensino desta pequena escola; por isso, no ano seguinte, o garoto foi estudar numa outra grande escola tradicional, bem mais rígida que a primeira. Nesta escola, segundo a mãe, o menino ficou pouco tempo, *“pois não tinha capacidade para acompanhar”*. *“É assim, ou a escola não presta ou ele não dá conta”*.

Diante do garoto, a mãe deixa claro que a escolha pela atual escola deu-se somente devido à incapacidade do garoto. *“Ele tentou vários colégios e não passou na prova, este era o único que não tinha prova. A escola está longe de ser das melhores, mas fazer o quê? Ele não dá conta de nenhuma outra”*.

Esta postura de desqualificação e cobrança da mãe no que diz respeito ao filho e à escola desgasta a relação e faz com o que, com frequência, o saber seja tomado pela via negativa da obrigação e do desprazer. O conhecimento em si não pode ser útil ou interessante, é preciso estudar “à força”, para escapar dos castigos.

Segundo a orientadora escolar *“A mãe precisa ser trabalhada, seu perfil controlador atrapalha o desenvolvimento do aluno”*. A orientadora sente a relação da

mãe com a escola desgastada. Concordamos, acrescentando que, neste momento, qualquer escola que o aceite não será boa aos olhos da mãe.

Nas entrevistas iniciais, muitas dessas “super mães” não falam nos pais de seus filhos. Consideram-nos ausentes. *“Ele nem participa de nada disso, essa parte você pode resolver tudo comigo mesmo”*.

As declarações de algumas orientadoras escolares ilustram esta questão:

“Nem sei se os pais são casados, se ele tem pai”. “Nunca se fala no pai, nem o menino fala, nem a mãe”. “O pai nunca veio à escola, ele já está aqui há alguns anos”. “A avó não dá descanso, controla tudo, liga o tempo todo”.

Para finalizar estas considerações acerca do que nomeamos “super presença materna”, observemos o registro da fala de uma adolescente. *“Minha mãe precisa se ocupar, ela não tem o que fazer... Não sabe mais o que é ter vida, vive para tomar conta da minha vida, para me vigiar, cobrar... A verdade é que, quanto mais ela ordena, menos me dá vontade de estudar.”*

Diante de declarações como estas, tornam-se claras as possíveis conseqüências desta “super presença materna” e da crise da autoridade – que consideramos intimamente entrelaçadas – para o surgimento do desejo de saber.

Se o conforto e a proteção proporcionados pela mãe ao bebê são essenciais, isto não basta. É necessário um segundo momento, a entrada de um terceiro na relação: a entrada do pai. É justamente a entrada deste pai, não necessariamente do pai biológico em si, mas de alguém que exerça uma função de corte dessa acomodação junto à mãe, que permitirá que o olhar desta criança dirija-se para o mundo, para o conhecimento.

Nossa experiência clínica, portanto, evidencia, uma particular dificuldade relacionada ao surgimento do desejo de saber na adolescência, esta dificuldade diz respeito a esta não entrada do pai e, ao mesmo tempo, não saída da mãe, o que, freqüentemente, dificulta esta mudança de posição fundamental à busca do conhecimento.

3.3.4 A Era da Informação e o Saber sem Mestre

Neste movimento contemporâneo marcado pelo imperativo do gozo e pela crise da autoridade, temos observado com cada vez mais freqüência, através de nossos atendimentos na clínica psicopedagógica, uma especial posição de adolescentes diante do conhecimento ao qual ascendem sem a mediação do mestre, principalmente através da internet.

A disparidade entre o interesse pela informática e pelas demais disciplinas, comum na contemporaneidade, pode desencadear uma série de questionamentos e discussões entre os quais destacaremos aquilo que diz respeito à saída do mestre de cena no momento da aquisição de conhecimentos.

Na era na informação e da informatização, em que os adolescentes têm acesso a um saber ao qual podem ascender diretamente, sem mestre, os pais de um adolescente, com duas reprovações escolares, dizem *“A maior prova de que ele não tem problema de aprendizagem são as notas em Informática. Só tira 9 e 10. Se você não souber qualquer coisa de Informática; ele pode te ensinar, aprende tudo sozinho”*.

O saber sobre a informática não é obrigatório no currículo escolar. Segundo este adolescente, *“não reprova”*. O pai dele acrescenta: *“Peça-o para ficar meia hora*

estudando Matemática: é uma desgraça. Enrola, não fica, interrompe... Agora lhe dê o PC, fica aí quatro horas sem piscar” .

Através da internet, os adolescentes têm acesso a um saber sem limites, sobre o qual eles mesmos decidem e, ao mesmo tempo, podem, também, construir. É possível conversar com os amigos, jogar, ler, buscar informações sobre assuntos que lhes interessam. Tudo isso sem direções e obrigações.

Um adolescente em atendimento diz: *“Eu aprendo o que me interessa, o que gosto. Pra que serve o que cai na prova? Nem o professor sabe... Não serve pra nada. Pra que serve o que se aprende na escola? Para ser professor? Deus me livre!”.*

Diferente da postura de descompromisso que apresenta na escola, uma adolescente, então em avaliação psicopedagógica, com muito capricho e dedicação produz diversas páginas na internet usando imagens, textos etc. Através destas páginas, é reconhecida pelo grupo, torna-se popular, conquista seu espaço.

A informática e a internet, através do espaço virtual, colocam-nos num ambiente jamais visto através do qual a quantidade de informações e possibilidades de escolha são infinitas. Neste ambiente, hoje valorizado por tantos, que função têm os pais e professores na transmissão?

Segundo um adolescente, nenhuma, já que ele declara *“Eu é que ensino para o professor de informática da minha escola”.*

Neste sentido, poderíamos pensar na crise do desejo de saber observada na adolescência contemporânea não como uma crise desse desejo de forma ampla, mas limitada ao saber escolar, atravessado pelos pais e professores.

Assim, assistiríamos hoje a uma mudança de posição diante do saber que implicaria no consumo direto deste saber em detrimento da transmissão,

atravessada pela questão dos ideais que colocaria tal saber na dimensão do impossível, viabilizando o desejo.

3.3.5 O Foco no Problema do Filho como Fuga dos seus Problemas

Através dos atendimentos psicopedagógicos, percebemos que, comumente, os problemas relativos ao rendimento escolar dos filhos relacionam-se a problemas familiares mais amplos, ou mesmo do casal, e, não raro, ganham espaço justamente por funcionarem como uma forma de desvio de atenção destas questões.

Em nosso primeiro encontro com uma adolescente com três reprovações, ela perguntou:

“Você vai chamar meus pais para conversarmos juntos? Você não tem amor à sua sala... Melhor colocar um murinho pra ficar eu e meu pai de um lado e a mulher dele [referindo-se à mãe] do outro, caso contrário vai ter muita briga e não vai sobrar nada aqui”.

Nos encontros em que a família esteve junta, ou o pai ou a mãe falava por todo o encontro: não conseguiam desenvolver diálogo, culpando-se de forma recíproca e constante.

Para a mãe, o pai sempre foi ausente e não impôs autoridade com a firmeza necessária. *“Ele nunca teve autoridade, nunca foi firme”.* Para o pai, a mãe sempre foi dura demais, nunca ofereceu à filha o verdadeiro colo materno, sempre apontando seus erros e fraquezas. Ambos concordam que o que destrói seu

casamento, ao mesmo tempo em que os mantém unidos, é o fracasso da filha.

“Vivemos para isso”, diz a mãe.

Segundo esta mãe, o casamento está desgastado, mas seu marido não conversa sobre questões relacionadas ao casal enquanto o problema da filha não for resolvido.

Os dois parecem concordar apenas com uma coisa: não sabem o que fazer com a filha.

De forma análoga a este caso, no atendimento de outra adolescente cuja família foi convidada a participar, em vários momentos, surgiram conflitos relativos à família e ao casal que pareciam submersos pelo problema escolar da garota. Nestes momentos podemos perceber o desconforto o casal diante de algo que surgiu, sobre o que não costumavam falar. *“Desculpe, doutora, não sei por que desenterrei isso agora, não tem nada a ver com o problema de nossa filha”,* dizia a mãe.

Neste sentido, as queixas escolares têm uma função na história particular do aluno e de sua família, função esta, freqüentemente, relacionada a uma espécie de negação, a um mecanismo através do qual o sujeito buscava desviar seu olhar daquilo que de fato lhe incomoda.

Se os pais se ocupam das questões escolares de seus filhos a fim de evitar tratar questões relativas à família, ao casal e a si mesmos, acreditamos que, talvez, através da análise, seria possível que cada um se implicasse e repensasse sua participação naquilo que lhe causa angústia.

3.3.6 Rótulo e Medicalização

Se pais e professores têm, freqüentemente, no desinteresse escolar de adolescentes, um espaço de fuga de seus problemas particulares, é comum que busquem, cada vez mais, associar tais problemas a causas não subjetivas e sim orgânicas, lidando com estas questões como “fatalidades” que lhes ocorreram, sobre as quais não têm participação naquilo que diz respeito à construção.

Ao mesmo tempo, se pais e professores não mais ocupam um lugar de referência de saber, recorrendo ao saber científico na busca de verdades que os orientem em suas condutas educativas, hoje vivenciamos uma verdadeira epidemia de diagnósticos de distúrbios de aprendizagem, que representam tanto esta necessidade de desimplicação dos sujeitos em suas questões, como a supervalorização do saber médico e científico.

Em um de nossos atendimentos, uma mãe desabafa:

“O diagnóstico me causou alívio, hoje sei que o problema da minha filha independe de mim, eu achava que tinha errado, mas não tem nada a ver com isso... o TDAH [transtorno de déficit de atenção e hiperatividade] é uma doença, e para ele existe remédio”.

Outra mãe traz, no primeiro atendimento, dois livros e uma apostila sobre TDAH. E diz:

“Perdi muito tempo buscando esse diagnóstico, meu filho sempre foi inquieto e deu trabalho para estudar, mas na adolescência a coisa ficou ainda mais

complicada... Agora, com a avaliação neurológica, tudo ficou mais fácil, estou mais tranqüila, sei o que meu filho tem e a escola tem que cumprir direitinho tudo que a educação de portadores de TDAH exige... Não há mais aquela busca, converso com muitas pessoas que convivem com TDAH e me sinto mais segura. Já estou doutora no assunto e esses livros me ajudam bastante a saber como lidar com meu filho portador de TDAH”.

Num outro momento esta mesma mãe declara:

“Tinha coisas que eu insistia, achava que era má vontade dele, hoje entendo que tudo faz parte do quadro da doença. É preciso estudar para saber como lidar com o TDAH”.

Com diagnósticos fechados, fortemente reforçados pelo discurso da ciência, que freqüentemente aprisionam o sujeito, pais e educadores vivem a ilusão de respostas exatas, receitas para lidar com crianças e adolescentes com dificuldades na escola. Para nós, tal postura freqüentemente funciona apenas para isentar pais, educadores e mesmo crianças e adolescentes de suas reais responsabilidades e participações na construção de determinada posição subjetiva diante do conhecimento e do saber e, mais ainda, justamente por isto, reduzem significativamente as possibilidades de mudança e mesmo de reflexões que viabilizariam a aprendizagem para lidar com suas limitações e potencialidades.

A este respeito, são considerações válidas, as contribuições de Outeiral (2007):

Às vezes, na sala de aula, lá no fundo, tem uma criança que anda de um lado para o outro, com dificuldades para permanecer numa tarefa, e, por vezes, vem à mente do professor um diagnóstico muito freqüente: transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, e uma substância, a Ritalina. Essa medicação, a Ritalina, tem aumentado muito suas vendas, tanto que nós psiquiatras brincamos: é criança, então tem transtorno de déficit de atenção; se é adulto, transtorno bipolar; se é velho, Alzheimer. Sempre existe um rótulo. É a medicalização da vida. (p. 05).

Percebemos ainda que esta busca pelas causas orgânicas das dificuldades relacionadas à educação são especialmente consideradas em casos com histórico de adoção.

O caso de uma adolescente, filha única e adotiva de um casal que tentou ter filhos pelas vias naturais por muitos anos, ilustra esta questão.

Extremamente perfeccionista, a mãe desta menina não trabalha e dedica-se de forma intensiva à educação da filha. Sempre na escola e buscando ajuda profissional para ela, investiga questões orgânicas, como “alguma doença genética” que possa explicar o mau rendimento e desinteresse escolar da filha. Segundo a menina, a mãe está sempre contra ela:

“Não entendo, ela espera meus erros, torce por eles, quer que eu seja algo que não sou, quer que eu seja perfeita, já disse a ela, ‘Se quer uma filha perfeita, vai ter que arranjar outra, eu não sou’.”

A mãe parece não ter bem resolvida a questão da adoção; é como se, nas entrelinhas, dissesse o tempo todo: *“Preocupo-me com as pessoas, sou correta,*

organizada, dedicada... Viu como ela é diferente de mim? Não é minha filha de verdade”.

Neste sentido, para nós, investigar as especificidades da educação na adolescência contemporânea é investigar a construção da posição do sujeito diante do saber, construção esta que envolve questões diversas relativas à sua família e à sua cultura que se combinam de forma única, subjetiva.

Considerar diagnósticos fechados, homogeneizantes é, mais que desconsiderar as questões particulares envolvidas na construção do saber, é desconsiderar o próprio sujeito.

Neste sentido, para nós, qualquer tentativa de exclusão através de agrupamentos “especiais” através dos, cada vez mais falados, distúrbios ou transtornos de aprendizagem está fadada ao fracasso, apontando para questões culturais e subjetivas que nos impossibilitam de despejar sobre o saber médico nossos anseios por respostas.

Tal fracasso das rotulações é evidente através deste recorte de caso da clínica psicopedagógica:

Uma adolescente com diagnóstico de dislexia queixa-se da falta de atenção da escola:

“Minha mãe foi lá no colégio e exigiu, por causa da minha dislexia, que eu fizesse prova numa sala separada, com uma pessoa lendo para mim. Como a gente tem o documento da ABD – Associação Brasileira de Dislexia, que dá meu diagnóstico e orienta a escola a como lidar com ele, a escola atendeu a tudo. No começo ficava na sala eu, a ledora e outro menino, que é TDAH [transtorno de déficit de atenção e hipertatividade]. Agora está muito ruim,

porque foi aparecendo muita gente com problemas e nessa sala de prova especial já tem quase quarenta alunos, que é o tanto de uma sala normal e continua só uma pessoa lendo pra todos.”

Este recorte nos remete às contribuições de Kupfer (2000), que nos diz que:

Pesquisas apontam que 90% das crianças que se dirigem aos ambulatórios de saúde mental apresentam queixa de problemas na escola... Se um psicólogo ou um psicanalista aceitar para tratamento psicológico este exército de crianças estará, provavelmente, incorrendo no mesmo erro do alienista, personagem psiquiatra de Machado de Assis (1882)... Caso se admita que, como no Alienista, a hipótese de que o erro está no diagnóstico e não nos pacientes, teremos que fazer um movimento teórico que pendula radicalmente para o lado social. (Kupfer, 2000, p. 121)

Assim, se, por um lado, o diagnóstico oferece esta atenção “especial” e funcionaria como uma espécie de exceção à regra, o crescente número destes aponta para questões sociais, exigindo que desviemos suas causas de questões puramente orgânicas ou isoladas. Estariam os quarenta adolescentes com distúrbios de aprendizagem?

3.3.7 Saber para Ir Mais Longe

Um caso nos chamou especial atenção. Um garoto completamente desinteressado pelo conhecimento vivia, em casa e na escola, experiências constantes de desvalorização.

Semanalmente chegavam aos pais telefonemas e bilhetes acerca do seu mau rendimento escolar. A cada bilhete, castigos, acusações e desgaste surgiam em casa. Nesse sentido, como Outeiral (2007, p. 8), acreditamos que “a comunicação que a escola tentava estabelecer com os pais não era de integração de uma tarefa, a educação. Mas, ao contrário, era uma reclamação, uma crítica, uma observação que só produz angústia nos pais.”

Em casa, o adolescente é colocado no lugar de problema, daquele que fracassa. Situação claramente percebida quando, em um de nossos atendimentos ele diz: *“Lá em casa todo mundo é inteligente, só eu que não tenho jeito, sou a ovelha negra”*.

Segundo a mãe, ele só estuda numa escola que, para ela, não tem qualidade alguma, porque o adolescente não tem capacidade para estudar numa escola como aquela que os irmãos estudaram. *“Já reprovou dois anos e não se ajeita, não quer nada”*.

A relação do adolescente com os estudos é marcada pela culpa quando ele afirma *“Era melhor eu parar de estudar, meus pais gastam muito com colégio e reforço, mas não adianta nada”*.

Segundo ele, diante das suas notas baixas, os pais agem cortando benefícios (como computador) e com “surras com chinelo ou cinto”. Em conversa com os pais, são confirmadas agressões físicas e castigos que incluem confinamento, trancado

com cadeado, num compartimento na casa da avó por cerca de quinze dias para que o garoto tivesse ambiente para dedicar-se exclusivamente ao estudo. Este fato é relatado pela mãe, diante do adolescente e de seu pai, o que causa certa surpresa ao pai, que indaga: *“Houve até isso dele ficar quinze dias trancado? Eu não sabia”*.

A orientadora escolar, admira-se com as questões pessoais que o garoto abriu nas sessões psicopedagógicas. *“Ele é fechado, não fala sobre seus problemas”*. Ela desconhece as agressões físicas, mas reconhece neste menino um semblante triste e passivo. A orientadora nunca viu o pai. Segundo ela, a mãe é extremamente presente e faz comparações pejorativas para o garoto entre ele e a irmã mais nova, que segundo a mãe *“é capaz e tira boas notas”*.

Tal situação nos remete às considerações de Outeiral (2007):

Quando alguém faz isso, destrói a auto-estima, destrói a criatividade e destrói a espontaneidade, que são três funções do desejo de conhecer. São três funções ligadas estreitamente à curiosidade. Quando nós destruimos a capacidade para o desejo de conhecer, como no exemplo anterior através da violência, da culpa, da desqualificação, destruimos a auto-estima, a criatividade, a espontaneidade: a curiosidade é atingida. Isso que algum doutor vai chamar de função epistemofílica. A função que nos leva ao desejo de conhecer. É muito fácil destruir o desejo de conhecer do outro (p. 8).

Em meio a toda esta situação adversa, ocorre que, durante os atendimentos psicopedagógicos, a relação deste adolescente com o saber sofre uma mudança substancial. Um acordo feito com os pais garante que, caso o garoto tire boas notas, poderá morar longe da família, no exterior. Interessado, estudioso, o menino, diante

de uma motivação real, conquista aquilo que de fato deseja e, pela primeira vez após quatro anos, passa por média na escola e vai morar no exterior.

Diante deste “progresso” a coordenadora escolar comenta: *“Acho assustador o quanto esse menino desejava se afastar dessa família, só esta possibilidade de escapar daquele tratamento o libertou mais que para o conhecimento, para o mundo, para a vida.”*

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do recorte sobre o desinvestimento adolescente no conhecimento, consideramos, como central, o conceito freudiano de desejo de saber e analisamos as especificidades que marcam as possíveis interseções entre a subjetividade, a adolescência e a contemporaneidade.

Entendemos que tal desinvestimento só pode ser lido quando consideramos o contexto histórico e social no qual ele está imerso. Assim, percebemos relevantes as questões relativas à contemporaneidade naquilo que diz respeito à construção de conceitos como cultura, família, escola e a própria adolescência.

Momento de intensas, e cada vez mais rápidas, transformações, a contemporaneidade traz questões específicas. O imperativo do gozo, a crise do simbólico, o declínio da função paterna, o discurso da tecno-ciência e a supervalorização da juventude são alguns dos fatores que marcam o nosso tempo e que elencamos como contribuintes para o mal-estar na educação.

Porém, diante das queixas advindas da clínica psicopedagógica, fomos além de questões relativas à cultura e buscamos compreender de que forma esse desinvestimento relaciona-se, também, às questões subjetivas.

A psicanálise configurou-se, então, como referencial teórico privilegiado para que analisássemos tais questões. Assim, a partir do conceito de desejo, central à teoria psicanalítica, investigamos as possíveis relações entre o desinvestimento no conhecimento e a subjetividade.

Enfrentamos aí, uma dificuldade significativa relativa à escolha de termos como pulsão, desejo, saber e conhecimento. Uma vez que, nos referenciais

psicanalíticos, encontramos tamanha diversidade no que diz respeito ao uso destes termos.

Entendemos que os conceitos de desejo e pulsão, apesar de não equivalentes, estabelecem uma relação íntima e, não desconsiderando a importância do conceito de pulsão, fizemos uma escolha pelo termo desejo, o que implicou numa opção por aquilo que se relaciona à insaciabilidade, à passionalidade e à busca de objetos definidos a partir da história de cada sujeito.

Com relação aos termos saber e conhecimento, percebemos que, em diversas obras, o termo saber é tomado a partir de uma dupla posição; o saber inconsciente, recalcado, sobre o qual o sujeito não quer saber e o saber plural, relativo ao conhecimento, possível a partir da sublimação, que coloca o sujeito, faltante, num movimento de busca infundável.

Por outro lado, observamos que, para Lacan, o conceito de saber estaria associado de forma exclusiva ao saber inconsciente, não fazendo sentido pensarmos em um desejo de saber, já que o desejo do sujeito inconsciente seria o de nada saber.

Para Freud, porém, é a partir da castração, conceito nodal à teoria psicanalítica, que se institui o desejo de saber inconsciente e o desejo de saber sobre o mundo. Assim, o termo saber aparece tanto associado ao saber inconsciente como ao saber sobre o mundo, o que nos levou, nesta pesquisa, a manter o uso da expressão desejo de saber.

Assim, a noção de saber foi associada a esta dupla significação: saber inconsciente, desconhecido, insabido e conhecimento, relacionado às questões que o sujeito lançaria sobre o mundo; mantendo-se como central à pesquisa, a idéia de

que conhecimento e saber estão intimamente relacionados, uma vez que o sujeito do conhecimento é o sujeito do desejo.

No que diz respeito ao desejo de saber na contemporaneidade, observamos que há um comprometimento relacionado à emersão deste, uma vez que sua constituição estaria intimamente relacionada à função paterna.

Se é a partir do olhar da mãe para o pai (ambos enquanto função) que o sujeito percebe a mãe como castrada e a partir da lei deste pai que se dá o recalque e a sublimação, pensamos que, hoje, a função paterna não sustenta este lugar de lei e saber.

Isto que entendemos como um impasse fundamental relativo à constituição do desejo de saber na contemporaneidade, a nosso ver, abre espaço para pesquisas futuras acerca das especificidades da constituição do desejo de saber e sua relação com a função paterna na atualidade. Questões essas, que não poderiam ser abordadas nesta pesquisa em função de nossa necessidade de limitação.

No que diz respeito à interface adolescência e contemporaneidade percebemos que a adolescência, conceito recente, entendida como um fenômeno psicossocial, representa o paradigma de nosso tempo. Marcada pela busca do prazer imediato, pela falta de compromisso, pela liberdade e pelo corpo jovem, a adolescência é, hoje, um ideal.

Assim, o desejo de saber, que, na adolescência, enfrentaria um momento especial, marcado pela negação dos ideais da infância, na contemporaneidade, se constituiria, ou não, a partir de impossibilidades múltiplas. Impossibilidades estas relativas à carência de ideais e à negação da falta constitutiva do desejo e do próprio sujeito.

Se, amparados por Freud (1914), com “Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar”, percebemos a importância maior da transmissão, das relações pedagógicas, em detrimento do conteúdo em si, um ponto fundamental discutido nesta pesquisa diz respeito a este lugar do Mestre na atualidade.

A nosso ver, considerando o recorte sobre o desejo de saber na adolescência contemporânea, este Mestre de adolescentes encontra-se duplamente comprometido na atualidade: tanto pela postura de recusa ao mestre típica da adolescência, como pela crise deste lugar de saber e autoridade na atualidade.

Assim, acreditamos relevantes pesquisas futuras relacionadas à análise do lugar do Mestre de adolescentes na atualidade e sua relação com o desejo de saber. Tema tratado por Gutierrez (2003), em “O Mestre Possível de Adolescentes”, trazendo um sentido de soma à nossa pesquisa.

Na obra acima referida, Gutierrez (2003) considera as especificidades do Mestre de adolescentes. Segundo a autora, esse mestre teria aquilo que ela chama de especial posição subjetiva na transmissão, marcada pela paixão pelo ensino e pela adolescência, que possibilitaria a este Mestre sustentar um lugar de saber não todo, contribuindo para o surgimento, no aluno, do desejo de saber.

Não podemos negar que questões pedagógicas interferem diretamente na relação do sujeito com o conhecimento, porém acreditamos que a questão do desinvestimento adolescente no conhecimento relaciona-se fundamentalmente com questões do sujeito.

No capítulo final deste trabalho, buscamos possibilidades de contribuição da clínica psicanalítica à psicopedagógica. Onde se fez necessária uma incursão no que diz respeito aos problemas relativos à aplicabilidade da psicanálise. Aí entendemos relevantes e possíveis tais contribuições uma vez que a clínica

psicopedagógica pode ser entendida como espaço de escuta singular, o que interessa significativamente à psicanálise.

A nosso ver, portanto, as queixas que chegam à clínica psicopedagógica ilustram os impasses vividos pelos adolescentes mais que naquilo que se relaciona à esfera cognitiva. Relacionam-se, fundamentalmente, a questões subjetivas mais amplas, que abrangem as especificidades da contemporaneidade no que diz respeito ao saber e à própria adolescência, bem como à história particular de cada sujeito.

Através de recortes destes casos, podemos ilustrar os entrelaçamentos relativos à constituição deste desinvestimento, à contemporaneidade e à subjetividade. Isto nos fez depararmos-nos com a impossibilidade de eleger um responsável primeiro pela questão abordada neste trabalho.

O desinvestimento no conhecimento foi tomado, então, a partir de sua multi-determinação, que colocou cada queixa psicopedagógica como costurada de forma particular às questões do sujeito e de seu tempo.

Consideramos que, na contemporaneidade, ao caráter impossível da educação, relativo à impossibilidade de aprisionamento e direção do desejo, somam-se impossibilidades outras, uma vez que, na relação do sujeito com o conhecimento, consideramos o sujeito desejante, sua relação com o outro e a própria informação dada.

Atravessada pelo desejo de cada sujeito, a aprendizagem e mesmo o “despertar” do interesse pelo conhecimento, não podem obter “sucesso”. As estruturas generalizadas, e os saberes diversos que chegam para ler as “dificuldades de aprendizagem”, tentando homogeneizar e massificar os sujeitos só evidenciam a impossibilidade inerente ao ato de educar.

Assim, afastamo-nos de concepções médicas – que freqüentemente tomam os problemas relativos à aquisição de conhecimentos a partir do viés da patologia, rotulando e medicando crianças e adolescentes “disléticos” e “hiperativos” – e, fundamentados na psicanálise, promovemos uma aproximação entre o normal e o patológico. Entendemos cada desvio à regra do aprender como uma manifestação daquilo que é singular e da própria impossibilidade de generalização quando se trata de sujeitos.

Tal postura não implicou numa crítica à educação no sentido de exigência por aulas particularizadas e uma postura afetiva ou maternal dos educadores, mas nos colocou diante da impossibilidade que é inerente à educação.

Assim, compreendemos que as especificidades da relação entre o sujeito e o conhecimento, permanentes, se inscreverão de forma particular em cada contexto social e para cada sujeito, mas devem ser entendidas como conseqüências da generalização da educação, da impossibilidade de obrigação naquilo que diz respeito ao desejo do aluno e não como uma patologia residente no aluno que pode ser resolvida por saberes outros que a cada dia vêm “garantir o sucesso” da empreitada educativa.

A partir disso, podemos dizer que a crescente procura por serviços psicopedagógicos para adolescentes desinteressados aponta para multiplicidade de questões que escapam a generalizações subjetivas e nos interrogam acerca dos seguintes aspectos que se entrelaçam: a natureza e função destas queixas; a função da clínica psicopedagógica e as possibilidades de contribuição da psicanálise.

Percebemos que as queixas advindas da clínica psicopedagógica podem ser lidas a partir de duas posições: queixas que dizem respeito à escola e queixas que dizem respeito ao sujeito.

Se as considerarmos queixas relativas à escola, a clínica psicopedagógica deixa de fazer sentido, uma vez que esta poderia funcionar, inclusive, como forma de deslocamento do olhar necessário aos problemas relativos à escola e à própria educação, simulando estar no sujeito, e não no sistema, a causa de seus problemas escolares.

Desvalorização do professor, falta de limites para o aluno, conteúdos vazios de sentido... Se é isto que, freqüentemente, encontramos na escola, que espaço há para o surgimento deste investimento no conhecimento?

Em diversos de nossos atendimentos, percebemos que a queixa escolar era proveniente de falhas da escola, relativas à transmissão. Freqüentemente, era-nos solicitado que, no espaço psicopedagógico, assumíssemos a posição de professor, através da qual realizaríamos uma tarefa que caberia à escola.

Porém, se adolescentes que são encaminhados para atendimentos psicopedagógicos apresentam dificuldades que poderiam ser sanadas no âmbito estritamente pedagógico, por outro lado, certamente, percebemos que há sujeitos que apresentam questões que demandam uma escuta singular, cujas queixas apontam para questões subjetivas.

Nestes outros casos percebemos que a escola funciona apenas como um pano de fundo para a emersão de questões relativas à história familiar e particular deste sujeito. Desta forma, a resistência ao saber poderia ser lida como um sintoma do sujeito.

Se há casos que demandam escuta singular para tratar a relação do sujeito com o saber e que evidenciam questões particulares, neles podemos dizer que não haveria uma queixa escolar; haveria, sim, uma queixa do sujeito.

O desinvestimento no conhecimento teria, portanto sentido e função únicos para cada sujeito. Lajonquière (1992) afirma que o sujeito está implicado na construção de seu erro e este erro tem algo a dizer sobre o próprio sujeito. Para a psicanálise, o sintoma é uma formação na qual o sujeito está implicado através de seu desejo e que pode servir de sustentação para suas relações.

Intimamente relacionada ao desejo de saber, a aquisição de conhecimentos pode simbolizar uma série de questões subjetivas: uma forma de ascender ao saber dos pais, a aceitação da frustração, um passo rumo à independência, uma prova de que se é um “bom menino”, a frustração da mãe que “vive para fazer este menino aprender”, a perda do lugar protegido de criança ou da falta de compromissos da adolescência.

Nestes casos observamos que a clínica psicopedagógica, freqüentemente, através da avaliação, funciona como uma clínica de encaminhamento e tomada de consciência. Uma vez que, percebendo, primeiramente, as questões do adolescente como questões relativas à escola, os responsáveis procuram o psicopedagogo que pode sugerir acerca daquilo que há por trás desta queixa “escolar”.

Nestes casos, porém, o foco dos atendimentos deixaria de ser o resultado escolar. Assim, se nos questionarmos: o que fazer com a queixa psicopedagógica? Exercícios para a memória, técnicas de estudo, testes de concentração? Este não nos parece o caminho. Se uma adolescente recebe o boletim escolar e desaparece de casa por uma semana, o que deve fazer o psicopedagogo? Um horário de estudo?

Podemos pensar na psicopedagogia como local de escuta singular onde, a partir de uma queixa pedagógica seria possível analisar queixas outras do sujeito. Assim, abrimos espaço para pesquisas futuras acerca do lugar e da função desta clínica psicopedagógica. Se levantamos a hipótese de que encontramos nesta, necessidades cada vez mais aproximadas daquilo que propõe a clínica psicanalítica, deixa de fazer sentido uma clínica psicopedagógica?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almeida, S. F. C. (2000). Sintomas do mal-estar na educação: subjetividade laço social In: *A psicanálise, a educação e os impasses da subjetivação no mundo moderno*. (Anais do II Colóquio do LEPSI, pp. 43-48). São Paulo: Universidade de São Paulo,

Antelo, E. (2004). Algumas conseqüências inesperadas do declínio da figura do professor tradicional. In *Os adultos, seus saberes e a infância*. (Anais do IV Colóquio do LEPSI, pp. 40-50). São Paulo: Universidade de São Paulo.

Arendt, H. (1992). *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva

Ariès, P. (1981). *História social da criança e da família*. (2ª. ed.). Rio de Janeiro: LTC

Aulagnier, S. P. (1967, janv-mars). Le “desir de savoir” dans sés rappots à la transgression. In *L’Inconscient*. n.1.

Aulagnier, S. P. (1990). *Um intérprete em busca de sentido*. São Paulo: Escuta.

Bastos, M. B. (2000) Socorro, o professor sumiu! Ou Sobre as implicações educacionais que decorrem das novas formas de subjetivação vindas dos dispositivos escolares In: *A Psicanálise, A Educação e Os Impasses da Subjetivação no Mundo Moderno*. (Anais do II Colóquio do LEPSI, pp. 156-159). São Paulo: Universidade de São Paulo.

Bauman, Z. (2001). *Modernidade líquida*. Rio de janeiro: Jorge Zahar Ed.

Bossa, N. A. (2000). *Dificuldades de Aprendizagem: o que são e como tratá-las*. Porto Alegre: ARTMED.

Bossa, N. A. (2002). *Fracasso Escolar: um olhar psicopedagógico*. Porto Alegre: ARTMED.

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

Césarís, D. M. (2000). O psicopedagogo nas instituições hoje. In: *A Psicanálise, A Educação e Os Impasses da Subjetivação no Mundo Moderno*. (Anais do II Colóquio do LEPSI, pp. 102-109). São Paulo: Universidade de São Paulo.

Código de Ética da Associação Brasileira de Psicopedagogia – ABPp (1996). Recuperado em 22 de abril de 2008. Disponível em: http://www.abpp.com.br/leis_regulamentacao_etica.htm

Cordié, A. (1996). *Os atrasados não existem: psicanálise de crianças com fracasso escolar*. S. Flach & M. D'Agord, trad.). Porto Alegre: Artes Médicas.

Fontes, A. M. M. (1999). Fracasso Escolar: sintoma social?. In *A psicanálise e os impasses da educação*. (I Colóquio do Lugar de Vida, pp 107-113). São Paulo.

Freud, S. (1992). Projeto de uma psicologia para neurólogos. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud). Rio de Janeiro: Imago. (Originalmente publicado em 1895).

Freud, S. (1987). *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, vol. VII). Rio de Janeiro: Imago. (Originalmente publicado em 1905).

Freud S. (1987). *Uma recordação de infância de Leonardo Da Vinci*. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, vol XI). Rio de Janeiro: Imago. (Originalmente publicado em 1910).

Freud S. (1987). *Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar*. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, vol II). Rio de Janeiro: Imago. (Originalmente publicado em 1914).

Freud S. (1976). *A pulsão e seus destinos*. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, vol. XIV). Rio de Janeiro: Imago. (Originalmente publicado em 1915).

Galvão, A. C. (2000). Adolescência em tempos modernos. In: *A Psicanálise, A Educação e Os Impasses da Subjetivação no Mundo Moderno*. (Anais do II Colóquio do LEPSI, pp. 80-84). São Paulo: Universidade de São Paulo.

Gutierra, B. C. C. (2002). O Mestre (Im)Possível para Adolescentes: uma especial posição subjetiva na transmissão. *Estilos da clínica: revista sobre a infância com problemas*, ano VII, n. 12, 36-47.

Gutierra, B. C. C. (2004). Transferência na adolescência: implicações clínicas e educacionais. In *Os adultos, seus saberes e a infância*. (Anais do IV Colóquio do LEPSI). São Paulo: Universidade de São Paulo.

Gutierra, B. C. C. (2003). *Adolescência, psicanálise e educação – o mestre "possível" de adolescentes*. São Paulo: Avercamp ed.

Jerusalinsky, A. (1999a). *Educa-se uma criança?*. Porto Alegre: Artes e Ofícios.

Jerusalinsky, A. (1999b). *Psicanálise e desenvolvimento infantil*. (2ª. Ed., D. Lichtenstein et al. trad.). Porto Alegre, RS: Artes e Ofícios.

Jerusalinsky, A. (2000). A Função Paterna e o Mundo Moderno. In *A Psicanálise, A Educação e Os Impasses da Subjetivação no Mundo Moderno*. (Anais do II Colóquio do LEPSI, pp. 15 a 20). São Paulo: Universidade de São Paulo.

- Kaufmann, P. (1996). *Dicionário Enciclopédico de Psicanálise: O legado de Freud e Lacan*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Kehl, M. R. (2004). A Juventude como sintoma da cultura. In Novaes, R., & Vannuchi, P. *Juventude e Sociedade*. São Paulo: Editora Perseu Abramo.
- Koltai, C. (2000). Impasses Subjetivos e contemporaneidade: primeiras reflexões. In *A Psicanálise, A Educação e Os Impasses da Subjetivação no Mundo Moderno*. (Anais do II Colóquio do LEPSI, pp. 49-55). São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Kupfer, M. C. M. (1990). *Desejo de saber: Um estudo Psicanalítico para educadores*. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Kupfer, M. C. M. (2000). *Educação para o Futuro: psicanálise e educação* (2ª. ed). São Paulo: Escuta.
- Kupfer, M. C. M. (2005). *Freud e a Educação: o mestre do impossível* (3ª. ed). São Paulo: Scipione
- Lacan, J. (1982). *O Seminário livro 20, mais ainda*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Lacan, J. (1989). O despertar da primavera. In Shakespere., Duras., Weddekind., & Joyce. *Pelas Bandas da Psicanálise*. Lisboa: Assírio e Alvim Ed. (Originalmente publicado em 1974).
- Lacan, J. (1999). *O Seminário V: as formações do inconsciente*. (J. A. Miller, trad.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Originalmente publicado em 1957[1958]).
- Lajonquière, L. (1992). *De Piaget a Freud: para repensar as aprendizagens. A psicopedagogia entre o conhecimento e o saber*. Petrópolis: Vozes.

- Lebrun, J-P. (2004). *Um mundo sem limite: ensaio para uma clínica psicanalítica do social*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud.
- Machado, J. P. (1952). *Dicionário etimológico da língua portuguesa* (1ª. ed.). São Paulo: Editora Confluência.
- Medeiros, C. P. (2000). Ensinar: O desafio de suportar e sustentar a diferença. In *A Psicanálise, A Educação e Os Impasses da Subjetivação no Mundo Moderno*. (Anais do II Colóquio do LEPSI, pp. 99-102). São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Mitsumori, N. M. (2000). Psicopedagogia de Orientação Psicanalítica em Instituições: Uma possibilidade? In *A Psicanálise, A Educação e Os Impasses da Subjetivação no Mundo Moderno*. (Anais do II Colóquio do LEPSI, pp. 160-164). São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Ocariz, M. (2001, janeiro/julho). O sintoma e a clínica psicanalítica. *Revista Percurso*, n. 26, 7-20.
- Outeiral, J. (2007). Educar nos tempos de hoje. In M. C. P. S. (Org.). *Sexualidade começa na infância* (pp. 27-50). São Paulo: Casa do Psicólogo
- Palhares, O. (2000). Contribuições da Psicanálise à Psicopedagogia. In *A Psicanálise, A Educação e Os Impasses da Subjetivação no Mundo Moderno*. (Anais do II Colóquio do LEPSI, pp. 166-171). São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Patto, M. H. S. (1988). O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. *Cadernos de Pesquisa*.
- Rassial, J.J. (1997). *A passagem adolescente: da família ao laço social*. Porto Alegre: Artes e Ofícios.

Rassial, J.J. (1999). *O adolescente e o psicanalista*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud.

Rassial, J.J. (2002). *O que os adolescentes ensinam aos analistas?* São Paulo IP-USP.

Roudinesco, E. (2003). *A família em desordem*. (A. Telles, trad.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

Sanada, E. R. (2006). A Criança e o Adolescente na Contemporaneidade: entre o declínio da família e a insuficiência da instituição escolar. In *Psicanálise, Infância e Educação*. (Anais do 5º Colóquio LEPSI/FE-USP). São Paulo: Universidade de São Paulo.

Santos, L. A. R. (2000). E a Subjetividade do Professor? Um enfoque psicanalítico sobre o tema, seus dedobramentos e vicissitudes. In *A Psicanálise, A Educação e Os Impasses da Subjetivação no Mundo Moderno*. (Anais do II Colóquio do LEPSI, pp. 139-143). São Paulo: Universidade de São Paulo.

Vorcaro, A. M. R. (1999). *Crianças na Psicanálise: clínica, instituição, laço social*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud.

ANEXOS



FUNDAÇÃO EDSON QUEIROZ
UNIVERSIDADE DE FORTALEZA
ENSINANDO E APRENDENDO

UNIVERSIDADE DE FORTALEZA
VICE-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
Comitê de Ética em Pesquisa – COÉTICA

PARECER N.º. 275/2007

Projeto de Pesquisa: Adolescência e desejo de saber: um estudo sobre psicanálise e educação.

Pesquisador Responsável: Renata Pires Basto Costa

Data de apresentação ao COÉTICA: 10/10/07

Registro no COÉTICA: 07-310

CAAE: 0139.0.037.000-07

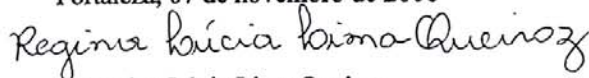
Parecer: APROVADO na data de 29/10/07

Prof. Dr. Haroldo Rodrigues de Albuquerque Júnior
Presidente do Comitê de Ética em Pesquisa da UNIFOR – COÉTICA

DECLARAÇÃO

Eu, **Regina Lúcia Lima Queiroz**, RG nº 2003009118840 SSP/CE, CPF nº 229.716.703-25, devidamente registrada no Ministério da Educação e Cultura sob o nº 5795, declaro que realizei a revisão textual da dissertação de Mestrado em Psicologia da aluna Renata Pires Basto Costa (Matrícula: 0624164/6), para fins de comprovação junto Universidade de Fortaleza - UNIFOR

Fortaleza, 07 de novembro de 2008



Regina Lúcia Lima Queiroz
MEC nº 5795

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)