

**RESUMO**

*O presente artigo trata a relação entre a adolescência e a educação no contexto social contemporâneo. Parte de pesquisas anteriores sobre a adolescência, tomada como trabalho psíquico imposto ao jovem em nossa cultura, marcada pelo individualismo e pela derrocada do espaço público enquanto lugar de exercício da singularidade referida a uma coletividade. Problematisa, então, o reencontro com o Outro da cultura que caracteriza a adolescência, presentificado nos impasses relativos à transmissão no mundo atual. Tal tarefa se sustenta na dimensão de anterioridade, suporte de um lugar de autoridade e pressupõe, por parte do sujeito, o confronto com o binômio promessa-renúncia.*

**Descritores:** *adolescência; educação; psicanálise; cultura contemporânea.*

# ADOLESCÊNCIA, CULTURA CONTEMPORÂNEA E EDUCAÇÃO

Luciana Gageiro Coutinho

---

## Elementos de introdução

O presente trabalho tem como antecedente uma pesquisa feita em 2006 em uma escola pública situada no município de Duque de Caxias, na qual realizamos grupos de reflexão com adolescentes da oitava série do ensino médio visando a investigar novas formas de intervenção na clínica da adolescência contemporânea. A psicanálise nos orientou no uso dos grupos de reflexão como instrumentos de pesquisa-intervenção, reconhecendo-os enquanto espaços de fala e construção de novos sentidos, sustentados pela transferência e pelas identificações horizontais e verticais entre os que deles fazem parte. Considerando que, em psicanálise, não há clínica sem pesquisa, nem há pesquisa sem clínica, aposta-

■ Psicanalista, Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF) e pesquisadora do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Intercâmbio para a Infância e Adolescência Contemporâneas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (NIPIAC/UFRJ).

mos em um saber que é sempre construído a partir do encontro entre um analista e um sujeito. O manejo da transferência sob a ética da psicanálise permite que as questões emergentes no grupo não sejam obturadas ou julgadas a partir de um saber prévio, mas possam ser desdobradas, arejadas e, muitas vezes, respondidas pelo próprio grupo através de um saber compartilhado construído ao longo do trabalho. Assim, o trabalho com a palavra e, mais especificamente, com uma fala endereçada, tem nos oferecido uma nova via de intervenção e de investigação com adolescentes, diferente do seu dispositivo clínico tradicional individual e privado.

Dentre as inúmeras considerações advindas dessa experiência, cujos resultados já foram apresentados e publicados anteriormente (Coutinho & Rocha, 2007), destacamos a identificação de uma demanda feita pela equipe da escola à coordenação do projeto para que fosse feito um trabalho observando os entraves na relação entre os jovens e os professores, que se diziam frequentemente “despreparados” para lidar com os alunos. Por outro lado, da parte dos jovens, notamos a menção a um mal-estar decorrente de um mau-encontro com a escola e com o saber por ela transmitido, associado à experiência de uma exclusão social mais ampla, presente emergente de forma hegemônica nas narrativas e produções realizadas nos grupos de reflexão promovidos ao longo do projeto. Como intervir nos impasses na relação entre os jovens e a escola, ou entre os jovens e professores, entendendo que aí se presentificam muitos dos impasses experimentados na relação da adolescência com o social, de forma mais ampla?

A questão da inclusão social dos jovens pela via da educação tem sido alvo de bastante preocupação no âmbito das intervenções e políticas públicas para a juventude. Neste trabalho, exploramos alguns dos possíveis pontos de impasse quanto ao sucesso dessas iniciativas, ressaltando a presença do sujeito e o modo pelo qual ele se apropria das referências simbólicas oferecidas a ele pela cultura e pela sociedade da qual faz parte, referências estas que o antecedem. Acreditamos que o trabalho subjetivo em torno da exclusão (real ou potencialmente experimentada) é imprescindível para uma política de inserção social, para além da oferta de condições materiais e oportunidades reais de acesso aos bens socioculturais.

Ao convocarmos os jovens a falarem sobre quem são, de onde vêm, com quem dividem os territórios por onde circulam, como são vistos por eles, etc; estamos convidando-os a refletir sobre o lugar

(subjetivo) em que se situam no laço social. Lugar muitas vezes identificado por eles próprios como um lugar de exclusão e restrição de possibilidades de participação e pertencimento, o que complica o processo de apropriação das referências simbólicas advindas da cultura, fundamentais para o trabalho subjetivo em curso na adolescência. Como definir este trabalho? Em que medida ele se encontra ou se desencontra com as instituições da cultura, dentre elas a escola?

Começemos, então, por alguns elementos de definição da adolescência, que passam por uma contextualização sociohistórica deste conceito, imprescindível para nos posicionarmos diante da visão naturalizante que, durante muito tempo, predominou na psicologia e na psicanálise sobre ele. Feito isso, podemos trazer uma compreensão do trabalho psíquico que caracteriza a adolescência na sociedade contemporânea, levantando assim seus pontos de encontro e desencontro com o campo da educação.

## **A construção histórica da adolescência**

Historiadores como Ariès (1981), Levi e Schmitt (1996) evidenciam que só na Modernidade, no contexto da escolarização, do advento da ciência e da família nuclear burguesa, é possível o surgimento de demarcações

mais específicas das “idades da vida”. Em primeiro lugar, destaca-se a infância, depósito de sonhos e investimentos compatíveis com o individualismo e o projeto científico moderno. A adolescência surge em seguida, como um derivado e um prolongamento da infância moderna, cujo período de permanência sob tutela da família e das escolas tende a se ampliar progressivamente. Paralelamente, o discurso do privatismo e do individualismo veicula a ideia de que cada sujeito deve encontrar o seu lugar e inventar seu próprio destino, de preferência, superando aquilo que foi alcançado pela sua família e sociedade de origem. No paradigma individualista, contradizer a tradição torna-se regra, o que já adianta algumas das questões que desenvolveremos mais tarde acerca das dificuldades relativas à educação, ou seja, à transmissão de um legado coletivo, em nossa cultura.

O termo adolescência aparece nos dicionários com o sentido que conhecemos hoje em 1850, como situam Huerre, Pagan-Reymond e Reymond (1997). Foi durante o século XIX que a concepção de adolescência alcançou uma razoável expressividade no meio social, seja no campo da literatura, através do romantismo, seja através das novas classes escolares ou dos hábitos vestimentares adequados a ela. Mas tratava-se inicialmente de um período curto, vivido privilegiadamente pelos burgueses, a ser rapidamente ultrapassado em direção à idade adulta, ideal social a ser atingido.

Somente no século XX, o conceito social de adolescência consolidou-se. Com a escolarização prolongada, com um sistema de ensino diversificado e adaptado a uma maior diversidade de áreas do conhecimento, cresceu o período de dependência dos jovens em relação à família. Paralelamente, com o avanço da industrialização e o crescimento das cidades, alterou-se igualmente o processo de entrada no mercado de trabalho. Os mais pobres ingressavam mais cedo na produção, mas levavam em conta a possibilidade de continuar a formação posteriormente e progredir na carreira com o tempo de experiência. Os mais ricos permaneciam mais tempo em formação e começavam a se especializar em diferentes domínios, em função da demanda de mão de obra cada vez mais adaptada à complexificação socioeconômica. O certo era que, em ambos em casos, estendeu-se o período entre o início da puberdade e o casamento, e os jovens passaram a deixar cada vez mais tarde o domicílio paterno.

Como diz Ariès, no século XX, chegamos ao século da adolescência: “Tudo acontece como se, a cada época, correspondessem uma idade privilegiada e uma periodização particular da vida humana: a “juventude” é a idade privilegiada do século XVII, a infância, do XIX, a adolescência, do XX. Assim, passa-se de uma época sem adolescência a uma época onde a adolescência é a idade favorita. Deseja-se alcançá-la cedo e demorar-se nela durante muito tempo.” (Ariès, 1981, p. 51).

Cresce assim o interesse pela adolescência, mas não sem receio, o que leva à adoção de posturas ambivalentes em relação a ela – por um lado, um certo fascínio; por outro, a necessidade de controle. É a partir desta ótica do controle e do risco que surgem as primeiras publicações sobre a adolescência no âmbito acadêmico-científico, oriundas das áreas da psicologia e da educação. Em 1904, Stanley Hall publica *Adolescência*<sup>1</sup>, um livro de caráter enciclopédico (dois volumes), marcado por uma leitura psicológica do fenômeno. Em 1905, Freud escreve os *Três ensaios sobre a sexualidade infantil*, nos quais se insere o escrito sobre “As transformações da puberdade” e, em 1919, a revista *L’Education*, dedica um número à, até então, inédita “crise da adolescência” (Huerre, Pagan-Reymond, & Reymond, 1997). O conceito de adolescência é então cunhado pela psicanálise e pela educação que, sem dúvida, têm uma participação importante na sua difusão. A psicanálise também contribui bastante para a consolidação da adolescência como conceito, já nas décadas de 70 e 80,

sobretudo através das produções de Erickson (1968/1987), a partir da ideia de “moratória social” e de Aberastury e Knobel (1970/1981), com a concepção da “adolescência normal”. Fica então cunhado o conceito de adolescência sempre como uma etapa natural do desenvolvimento, definida sempre através de uma visão normatizante e atenta ao caráter semi-patológico que apresentava.

De modo diferente, gostaríamos de marcar que a adolescência, hoje em dia tão em voga, é fruto de uma situação social e histórica. Trata-se de uma experiência peculiar à nossa sociedade ocidental moderna, na qual cada indivíduo é responsável pela sua trajetória de vida e pelo lugar que ocupará no *socius*. Portanto, concebemos aqui a adolescência como um trabalho psíquico imposto ao jovem na saída da infância em nossa cultura, imposição esta que decorre não tanto das transformações corporais e fisiológicas advindas da puberdade, mas de uma determinada condição social (Coutinho, 2002; 2005). Nesse sentido, vale evocar a declaração contundente de Margareth Mead (citada por Huerre, Pagan-Reymond, & Reymond, 1997) que, ao se deparar com os jovens das Ilhas Samoa, constata que lá “não há adolescência”. Diferentemente das sociedades tradicionais, nas quais o ritual de iniciação conduzia o jovem nessa passagem, confrontando-os com aquilo que a comunidade exigia dele para que passasse a ser visto como um “iniciado”,

nossa cultura não oferece aos nossos “adolescentes” direções claras que o orientem neste percurso, nem papéis sociais definidos do que seja ser um adulto, daí todo o trabalho subjetivo. Entretanto, considerando a adolescência uma experiência subjetiva peculiar a nossa cultura, não devemos deixar de levar em conta as inúmeras variáveis que podem estar operando e marcando diferenças e especificidades da condição adolescente em determinados contextos locais. Assim, a teorização e a investigação sobre a adolescência é cara a nossa cultura porque expressa determinadas singularidades de uma organização social, mas também é uma tarefa delicada pelo risco de produzir ideais a serviço da reprodução de determinadas normas sociais hegemônicas, da exclusão da diferença e da neutralização da palavra dos próprios sujeitos adolescentes.

Pensamos que o rigor e o cuidado na abordagem da adolescência se fazem ainda mais necessários no contexto brasileiro, marcado por tantas desigualdades e pela exclusão social de muitos. Cabe atentar, no caso dos adolescentes pobres e/ou marginalizados, que, tão grave quanto à condição de privação material em que muitas vezes se encontram, é a situação de um desamparo discursivo – de falta de um discurso de pertinência – em que se encontram como mostra Rosa (2004). Sem um lugar no discurso social que não seja o lugar da estigmatização e do preconceito, esses adolescentes fi-

cam privados da possibilidade de serem ouvidos enquanto sujeitos, o que, muitas vezes só vem a ocorrer após algum ato extremo de violência, como única resposta possível.

## Definindo a adolescência

Sem perder de vista os riscos naturalizantes e universalizantes da teorização acerca da adolescência, passemos à definição de adolescência com a qual trabalhamos, ancorada na psicanálise e atravessada pelas ciências sociais. Partimos das indicações iniciais de Freud (1905/1972; 1914/1974), articulando-as com as contribuições atuais a ela, através das teorias lacaniana (Alberti, 2004; Lesourd, 2004; Rassial, 2000) e winnicottiana (Jeammet e Corcos, 2005; Winnicott, 1962/2001; 1968/1975). A ênfase é colocada na adolescência enquanto um momento, socialmente determinado, de passagem “da família ao social”, ressaltando-se os elementos psíquicos e sociais envolvidos nesta operação.

A presença do simbólico, da linguagem, nesse processo, permite, por um lado, integrar as variações históricas e culturais ao modo de conceber a adolescência, e, por outro, marca a necessidade de que o próprio sujeito adolescente, enquanto um ser de linguagem, deva se “apropriar”, de alguma forma, dos discursos que o constituem. Portanto, este desloca-

mento comporta, não apenas um deslocamento formal da família ao social mais amplo, mas um deslocamento discursivo, que, por sua vez, implica para o sujeito o engajamento em novas redes simbólicas e sociais e a assunção de uma nova posição do sujeito no *socius*.

A adolescência implica o afastamento do Outro parental da infância e o re-encontro com o Outro da cultura, de modo que diz respeito a uma mudança discursiva traduzida no modo pelo qual o sujeito é olhado e falado, com as novas exigências e renúncias pulsionais que se fazem acompanhar.

“Quais são as três grandes referências ao Outro na adolescência? O Outro da metáfora paterna, o Outro da cultura e o Outro sexo... O adolescente é esse sujeito que escolhe sustentado na alienação ao Outro mas inscrevendo, na relação com o Outro, a vertente da separação. O trabalho da adolescência se inscreve na elaboração desse binômio alienação e separação. Atravessá-la é também suportar o fato humano de que somos todos alienados e, ao mesmo tempo, poder tirar conseqüências absolutamente singulares dessa mesma alienação – e se servir dela!” (Alberti, 2004, pp. 64-65).

Outra maneira de se pensar esse processo é supor que o trabalho psíquico da adolescência inclui uma reedição edípica, na qual o sujeito adolescente é submetido a um novo encontro com a castração. Frente à experiência presente de realização possível da sexualidade e dos ideais constituídos pelas identificações no Édipo, que o embalam durante a infância, o adolescente se depara com a dimensão do impossível do desejo e do ideal. Assim, como diz Melman (1995), o sujeito adolescente vive um momento de decepção frente à promessa edípica da realização possível de um ideal. Enquanto na infância o sujeito acata o ideal que vem do Outro, que ele próprio encarna ou vê encarnado nas suas primeiras figuras de identificação, a adolescência diz respeito ao momento em que o sujeito é convocado a agir em nome próprio e é aí que as idealizações começam a cair e a castração aparece. Isso ocorre, por exemplo, tanto no âmbito das primeiras experiências amorosas quanto na escolha da profissão ou de algum posicionamento necessário a ser tomado pelo adolescente no mundo público. Assim, o adolescente se depara com o fracasso dos ideais sustentados por seus pais e até mesmo por algumas figuras do universo social que possivelmente os encarnam, tal como os professores.

A operação da adolescência reedita a própria constituição do sujeito humano a partir de um simbólico que lhe antecede, o que se

dá desde o nascimento na tensão entre alienação e separação. É, portanto, igualmente necessária, pois é dela que advém a possibilidade da existência de um sujeito que, para isso, tem que sair de uma condição de alienação no discurso do Outro e se responsabilizar pelo seu ato e pela sua palavra. Realizar o ideal dos pais ou de uma cultura, sem nele acrescentar ou retirar nada, como uma marca de singularidade, é morrer subjetivamente. Daí a determinação inconsciente, tão típica de nossos adolescentes, em denunciar o fracasso dos adultos, matando-os, de certa forma, para poder existir. Existência que, em última instância implicará em aceitar conviver com uma renúncia da realização plena de um ideal, para assim poder dele se servir na vida.

Como lembra Winnicott (1968/1975) ao falar da adolescência, não há invenção sem uma base de tradição. Para que nossos adolescentes possam tomar a palavra para si e criar um sentido para as suas vidas, contribuindo simultaneamente para a renovação da cultura e de seus ideais, é preciso que sejam dadas a eles algumas condições. Para começar, ele deve encontrar no social referenciais que lhes permitam projetar-se no futuro, ou mesmo se contrapor a eles, para que o afastamento do primeiro suporte, oferecido em geral pela família, não se traduza em perda de todo suporte identificatório. Nesse sentido, consideramos que o material simbólico ofertado pela cultura, cuja transmissão é feita em grande parte pela escola, tem participação importante nesse processo. Supomos, portanto, que a marca fundamental do trabalho com adolescentes é o fato de nos depararmos com a tarefa de investigar e intervir, não apenas nas questões individuais de cada adolescente, mas também no contexto social e familiar no qual esse adolescente está se constituindo.

Assim, como também apontam Costa (2004) e Mello (2004), entre outros, o trabalho de subjetivação da adolescência depende das experiências do jovem no espaço público, o que reforça a importância do espaço escolar como uma de suas possíveis realizações, pois só este permite tanto reunir os sujeitos humanos em sua diversidade, quanto separá-los. Dessa forma, o espaço público constitui-se em um verdadeiro espaço transicional, no sentido winnicottiano, que, tal como o brincar na infância, fornece um meio fecundo para o exercício da singularidade, sempre referida a uma coletividade, que nos constitui a cada um.

## Adolescência e educação no contemporâneo

A partir do trabalho com jovens utilizando a escuta psicanalítica na escola, nos deparamos com os impasses que se colocam entre o adolescente e a educação no mundo de hoje. Impasses que, no nosso entender, não devem ser localizados única e exclusivamente nem do lado dos adolescentes nem do lado das instituições de ensino, mas muito mais nos laços que se estabelecem entre ambos, laços que não se fazem sem a presença do desejo. Assim, pensamos que, ao introduzir a dimensão do desejo e do inconsciente nas questões referentes à transmissão de saber que se opera nas instituições de ensino, a psicanálise tem muito a contribuir para uma reflexão e para a construção de possíveis estratégias de intervenção na relação do adolescente com a educação.

Remontando a Freud, é importante trazer aqui o seu depoimento em 1914 publicado em *Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar*, na conferência comemorativa aos cinquenta anos do colégio em que estudou quando adolescente. Nessa conferência, Freud afirma que, nos seus anos de jovem estudante, mais importante para o seu futuro interesse pela ciência, foi a sua relação com os professores e com os outros alunos, do que o conteúdo daquilo que lhe foi transmitido.

“É nessa fase do desenvolvimento de um jovem que ele entra em contato com os professores, de maneira que agora podemos entender a nossa relação com eles.... Foi por isso que, embora ainda bastante jovens, impressionaram-nos como tão maduros e tão inatingivelmente adultos. Transferimos para eles o respeito e as expectativas ligadas ao pai onisciente de nossa infância e depois começamos a tratá-los como tratávamos o nosso pai em casa.” (Freud, 1914/1974, p. 288).

Assim, lembra Freud que, em seu tempo de jovem estudante, “algo” era atribuído por ele aos professores que lhes colocava em um lugar de destaque e, assim, nos dá notícias da transferência e da autoridade decorrente desta operação, de forma similar ao que também constatou em relação ao lugar ocupado pelo analista numa análise. Freud observa que o professor muitas vezes assume o lugar de “pai substituto”, depositário de um ideal de eu que já não mais se sustenta nas figuras identificatórias da infância.

Gostaríamos de marcar, entretanto, a partir desse belo depoimento de Freud que, para que essa transferência com os professores e com a escola se instaure, assim como para que um ideal se constitua ancorado em referências de uma dada cultura – operação fundamental na adolescência – é necessário que haja para ele uma sustentação coletiva, fundada em identificações horizontais entre os membros de uma dada sociedade.

Como situar então esta relação do adolescente com a educação, mediada pela transferência e por ideais culturais, no contemporâneo? Com o acirramento do individualismo a instauração da sociedade de consumo, a globalização econômica e cultural, as bases de sustentação de ideais coletivos e relativamente estáveis se dissipam. Nesse contexto, os ideais de liberdade e autonomia tornam-se radicais, de modo que o que é dito aos adolescentes é que eles devem romper com o passado e com as tradições, para que possam se destacar do todo pela sua singularidade e autenticidade.

Assim, o caminho em direção a uma travessia da adolescência complica-se, o que pode ser bastante compreensível em se tratando de uma cultura centrada no presente que, como aponta Calligaris (2000), idealiza a adolescência como a encarnação do sonho da liberdade plena: “a adolescência, excluída da vida adulta, rejeitada num limbo, acaba interpretando e encenando o catálogo dos sonhos

dos adultos, com maior ou menor sucesso. Mas, através de todas as suas variantes, ela sempre encarna o maior sonho de nossa cultura, o sonho da liberdade. Ou seja, por tentar dispensar a tutela dos adultos, a rebeldia adolescente se torna a encenação do ideal cultural básico." (Calligaris, p. 57).

Nesse contexto, a tarefa de educar jovens hoje torna-se bastante complexa e desafiadora. Tem-se constatado que as mudanças aceleradas pelas quais vem passando a sociedade contemporânea afetam tanto os jovens quanto seus responsáveis e os profissionais que trabalham junto a eles, que, muitas vezes, não se sentem preparados para lidar com tais transformações. Particularmente, as questões referentes ao exercício da autoridade, à indisciplina e ao descompromisso com os estudos por parte dos jovens, bem como relativas à introdução de limites por parte de quem educa são recorrentes. Uma das maneiras de pensar sobre isso é pela via dos ideais, supondo que a escola e os professores não ocupam mais o lugar de ideal cultural sustentado socialmente, necessário para que possam constituir-se numa autoridade legitimamente sustentada.

O descompasso entre o adolescente e a educação também tem sido bastante pensado e discutido no campo da educação, ressaltando-se a inadaptação do modelo escolar às demandas e anseios dos adolescentes. Fala-se em desinstitucionalização da juventude (Sposito, 2005). Fala-se, também, em crise do modelo escolar universal e disciplinar, sustentado numa hierarquia colocada *a priori* que ignora os sujeitos e as diferenças, bem como exclui dela toda uma dimensão do saber e da cultura que são renovadamente produzidos dentro e fora dela (Candau, 2000; Kramer, 2006; Libâneo, 1997).

Cabe aqui também evocar a fala dos próprios jovens brasileiros, na pesquisa nacional feita pelo Instituto de Cidadania publicada em Retratos da Juventude Brasileira. Podemos perceber, como marca a análise de Sposito (2005), que a escola e a família, tal como outras instituições consolidadas na Modernidade, não ocupa mais o lugar de ideal no discurso social e, portanto, também não o fará para os adolescentes que chegam até ela. Ou pelo menos não de forma dada ou imediata. Como acrescenta Novaes (2005), apesar da notável aspiração pela escolaridade, a escola não é mais vista por eles como meio de acesso a um futuro profissional, mas sim como um espaço, entre outros, de exercício da sociabilidade e das relações, que, segundo os jovens, deve fazer falta para aqueles que param de frequentá-la. Talvez possamos tomar essa fala em favor de um trabalho possí-

vel a ser feito com adolescentes de (re)construção de acordos e laços na escola e com a escola, de uma nova contratualidade a ser instaurada em permanência, em lugar de uma hierarquia estabelecida *a priori* tal como já se deu anteriormente.

A propósito, o depoimento de Dubet (1997), sociólogo que faz a experiência de atuar como professor de adolescentes em uma escola da periferia de Bordeaux, caminha numa direção semelhante. Dubet constata o valor das relações que estabeleceu com os jovens como sujeitos, interessado em suas histórias de vida e particularidades para além do lugar de alunos, o que, segundo ele, foi surpreendentemente importante para a conquista de algum reconhecimento da parte deles, ainda que isso não tenha se dado de forma imediata nem planejada. Assim, ao quebrar a notada “resistência ao professor”, reflete sobre a necessidade de intervir na “guerra fria” que existe hoje entre os adolescentes e a escola; o que o leva a propor a necessária existência de verdadeiros “contratos de vida em comum” entre os professores e os adolescentes, com direitos e deveres para ambos. Com isso, Dubet acentua a importância de algum tipo de intervenção visando à relação entre os adolescentes e a escola, reconhecendo que, para além da hipótese da desinstitucionalização, a escola ainda é uma importante agência socializadora para adolescentes, embora a forma pela qual isso se dê possa ter mudado. Nesse sentido, segundo Dubet, há que se suportar ver os alunos como eles são e não como deveriam ser, o que o leva a abordar a importância da formação dos professores incluir um pouco de psicologia do adolescente.

Na psicanálise, uma maneira de desenvolver as questões referentes ao adolescente em relação à educação no mundo atual é através do binômio promessa- renúncia. Como observam Jerusalinsky (1994) e Melman (1994), a educação implica numa renúncia à possibilidade da realização plena do desejo em um ideal.

“É por isso que dizemos que a educação se faz apesar do desejo. Porque a mãe desejaria ser tudo para seu filho, tanto quanto ela desejaria que seu filho fosse tudo para ela.” (Jerusalinsky, 1994, pp. 18-19). Que ela não seja tudo, e que o filho também não o seja, os leva a precisar de outra coisa. Ou seja, os leva, paradoxalmente, a desejar. A educação se faz através do desejo, mas apesar dele. Ela é, então, uma operação de recalque.

Nesse sentido, só há educação à medida que há o sujeito humano que deseja saber, mas, se há sujeito, há também uma renúncia a

incorporar o saber total, completo, que o Outro lhe transmite; da mesma forma que a criança renuncia ao lugar de objeto da mãe para se tornar sujeito de seu próprio desejo.

Isso nos leva a retomar as palavras de Freud (1937/1969) quando coloca a tarefa de educar, ao lado do psicanalisar e do governar, como uma missão impossível. Pensemos sobre o estatuto desse impossível na relação dos adolescentes com a escola hoje. Se, para Freud a educação é impossível, é exatamente pela impossibilidade de realização plena do ideal de educar. No sujeito, haverá sempre algo que resiste a receber inteiramente o que é transmitido, assim como haverá sempre um saber singular àquele que aprende. Ora, os adolescentes, pela sua própria condição histórica e cultural, atentos que estão aos furos na possibilidade de realização dos ideais por parte de seus mestres, serão particularmente sensíveis à imposição deste ideal da educação. Ou seja, quanto mais o professor se coloque em conformidade com o ideal da educação como possível, nos parece que, mais ele vai encontrar resistência por parte dos adolescentes. Por outro lado, as experiências de renúncia, de poder lidar com os furos e as incompletudes próprias ao movimento em direção ao saber, podem ajudar os alunos a acatarem as renúncias necessárias ao aprender, como já notou Kupfer (1989).

Porém, no contexto do avanço do discurso da ciência e a disseminação do discurso neo-liberal que apon-

tam na direção do “tudo é possível” ou “do mundo sem limites”, como formulou Lébrun (2004), a possibilidade de sustentar tais furos se dificulta; assim como a relação de autoridade (simbólica), ligada a ideia de uma anterioridade, que permite sustentar um lugar de transmissão, de suporte da transferência. Trata-se de uma ausência de ideais culturais ou da presença de um ideal cultural tirânico, que não dá lugar ao sujeito nem ao desejo, mas sim a um gozo mortífero que é prometido a todo tempo junto com a promessa de uma realização possível do ideal? Parece-nos que o imperativo contemporâneo do goze! vem justamente na contramão da experiência do adolescente (necessária) com relação a dimensão de impossível de um ideal. Assim, numa sociedade cujo discurso predominante pretende anular a experiência da castração, complica-se para o adolescente o trabalho de elaboração da dimensão do impossível, cujo atravessamento, como vimos, é necessário e inerente à educação. Necessário porque é ele que assegura um lugar para o sujeito, no caso para o adolescente, diante daquilo que lhe está sendo transmitido. Necessário para que o adolescente possa erguer e sustentar seus ideais e desejos, admitindo a renúncia de gozo necessária para tal.

Confrontados com um excesso de saber sobre eles, que hoje vigora e no que a psicologia e até mesmo a psicanálise têm grande participação, podemos dizer que os adolescentes,

hoje, precisam mais e mais barrar as práticas que anulam o sujeito, dentre as quais podemos incluir alguns modelos da educação. A educação não pode estar a serviço da morte, do calar do desejo, mas sim da vida e da invenção contínua, no que nos parece, os adolescentes não estão desavisados. ■

#### ADOLESCENCE, CONTEMPORARY CULTURE AND EDUCATION

##### ABSTRACT

*The present article deals with the relation between adolescence and education within the contemporary social context. It starts from former research about adolescence taken as a psychic work, imposed upon youngsters in our culture, marked by individualism and by the downfall of the public space, as a place for exercising the individual's singularity referring to a community. It questions then the problem of re-encountering the Other of the culture that characterizes adolescence, represented by the impasses regarding transmission in the current world. Such task is sustained by the anteriority dimension, supporting a position of authority, and presupposes on the part of the subject, a confrontation between the promise–resignation binomials.*

**Index terms:** adolescence; education; psychoanalysis; contemporary culture.

#### ADOLESCENCIA, CULTURA CONTEMPORÁNEA Y EDUCACIÓN

##### RESUMEN

*El presente artículo trata de la relación entre la adolescencia y la educación en el contexto social contemporáneo. Se basa en investigaciones anteriores sobre la adolescencia tomada como trabajo psíquico impuesto al joven en nuestra cultura, marcada por el individualismo y el derrocamiento del espacio público como lugar de ejercicio de la singularidad referida a una colectividad. Problematisa entonces el reencuentro con el Otro de la cultura que caracteriza la adolescencia, presentificado en las trabas correspondientes a la transmisión en el mundo actual. Tarea que se sostiene en la dimensión de anterioridad, soporte de un lugar de autoridad, y supone, por parte del sujeto, el enfrentamiento con el binomio promesa-renuncia.*

**Palabras clave:** adolescencia; educación; psicoanálisis; cultura contemporánea.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aberastury, A. & Knobel, M. (1981). *Adolescência normal*. Porto Alegre: Artmed. (Trabalho original publicado em 1970)
- Alberti, S. (2004). *O adolescente e o outro*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Ariés, P. (1981). *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Calligaris, C. (2000). *Adolescência*. São Paulo: Publifolha.
- Candau, V. (2000). Construir ecossistemas educativos – reinventar a escola. In V. Candau (Org.), *Reinventar a escola* (pp. 11-16). Rio de Janeiro: Vozes.
- Costa, A. (2004). A transicionalidade na adolescência. In A. Costa, C. Backes, V. Rilho, & L.F.L. Oliveira (Orgs.), *Adolescência e experiências de borda* (pp. 165-196). Porto Alegre: UFRGS editora.

- Coutinho, L. (2002). *Ilusão e errância: Adolescência e laço social contemporâneo na interface entre a psicanálise e as ciências sociais*. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Coutinho, L. G. (2005). A adolescência na contemporaneidade: ideal cultural ou sintoma social? *Pulsional Revista de Psicanálise*, (18), 16-23.
- Coutinho, L. G. & Rocha, A. P. R. (2007). Grupos de reflexão com adolescentes: elementos para uma escuta psicanalítica na escola. *Psicologia Clínica*, 19 (2), 71-86.
- Dubet, F. (1997). Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor. *Revista Brasileira de Educação*, (5/6), 222-230.
- Elia, L. (2000). Psicanálise: clínica e pesquisa. In S. Alberti. & L. Elia (Orgs.), *Clínica e pesquisa em psicanálise* (pp. 101-135). Rio de Janeiro: Marca D'água.
- Erikson, E. (1987). *Identidade, juventude e crise*, 1968. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Erikson, E. (1969). Análise terminável e interminável. In S. Freud, *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (J. Salomão, trad., Vol. 23, pp. 239-288). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1937)
- Freud, S. (1972). Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In S. Freud, *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (J. Salomão, trad., Vol. 7, pp. 123-253). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1905)
- Freud, S. (1974). Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar. In S. Freud, *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (J. Salomão, trad., Vol. 13, pp. 281-288). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1914)
- Jeammet, P & Corcos, M. (2005). *Novas problemáticas da adolescência: Evolução e manejo da dependência*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Jerusalinsky, A. (1994). Apesar de você amanhã há de ser outro dia: dialética da demanda e do desejo na educação. In C. Calligaris et al. (Orgs.), *Educa-se uma criança?* (pp. 13-23). Porto Alegre: Artes e Ofícios/APPOA.
- Kramer, S. (2006). Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In L. C. Bazílio & S. Kramer (Orgs.), *Infância, educação e direitos humanos* (pp. 83-106). São Paulo: Cortez.
- Kupfer, M.C. (1989). *Freud e a educação: O mestre do impossível*. São Paulo: Scipione.
- Lébrun, J. (2004). Des incidences de la mutation du lien social sur l'education. *Le Débat* (132), 151-176.
- Lesourd, S. (2004). *A construção adolescente no laço social*. Petrópolis: Vozes.
- Levi, G. & Schmitt, J. (1996). *Histoire des jeunes en occident: De l'Antiquité à l'Epoque Moderne*. Tome 1. Paris: Editions du Seuil.
- Libâneo, J. C. (1997). Pedagogia e Modernidade: presente e futuro da escola. In P. Ghiraldelli Jr (Org.), *Infância, escola e Modernidade* (pp. 150-174). Paraná: Editora da UFPR.
- Lacan, J. (1996). *O seminário, livro 11: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise, 1964-65*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Mello, E.D. (2004). O espaço público na passagem adolescente. In Comissão de Aperiódicos da Associação Psicanalítica de Porto Alegre (Org.). *Adolescência: Um problema de fronteiras* (pp. 57-69). Porto Alegre, APPOA.
- Melman, C. (1994). Sobre a educação de crianças. In C. Calligaris et al. (Orgs.), *Educa-se uma criança?* (pp. 31-40). Porto Alegre: Artes e Ofícios/APPOA.
- Melman, C. (1995). Haveria uma questão particular do pai na adolescência? *Revista da APPOA*, (11), 7-24.
- Novaes, R. (2003). Juventude, exclusão e inclusão social: aspectos e controvérsias de um debate em curso. In M. R. Freitas & F. C. Papa (Orgs.), *Políticas públicas: Juventude em pauta* (pp. 115-134). São Paulo: Cortez.

- Huerre, P., Pagan-Reymond, M. & Reymond, J-M. (1997). *L'adolescence n'existe pas: Histoire des tribulations d'un artifice*. Paris: Odile Jacob.
- Rassial, J. (2000). *O adolescente e o psicanalista*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud.
- Rosa, M. D. (2004). Uma escuta psicanalítica das vidas secas. In Comissão de Aperiódicos da Associação Psicanalítica de Porto Alegre (Org.). *Adolescência: Um problema de fronteiras* (pp. 148-161). Porto Alegre: APPOA.
- Sposito, M. (2005). Algumas reflexões e muitas indagações sobre a relação entre juventude e escola. In H. Abramo. & P. Branco (Orgs.), *Retratos da juventude brasileira: Análises de uma pesquisa nacional* (pp. 87-128). São Paulo: Instituto. da Cidadania/Perseu Abramo.
- Winnicott, D. (1975). Conceitos contemporâneos de desenvolvimento adolescente e suas implicações para a educação superior. *O brincar e a realidade* (pp. 187-203). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1969)
- Winnicott, D. (2001). Adolescência: transpondo a zona das calmarias. *Família e desenvolvimento individual*. São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1962)

## NOTA

1 Título original em inglês: *Adolescence: Its psychology and its relation to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion, and education*. Disponível em: <http://www.archive.org/stream/adolescenceitsps01halluoft#page/ii/mode/2up>

lugageiro@uol.com.br

Recebido em dezembro/2008.  
Aceito em abril/2009.