



Educação Unisinos

E-ISSN: 2177-6210

revistaeduc@unisinos.br

Universidade do Vale do Rio dos Sinos
Brasil

Britzman, Deborah

A professora adolescente: um olhar psicanalítico sobre regressão nas profissões

Educação Unisinos, vol. 16, núm. 3, septiembre-diciembre, 2012, pp. 195-204

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

São Leopoldo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449644459002>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

A professora adolescente: um olhar psicanalítico sobre regressão nas profissões¹

The Adolescent Teacher: A psychoanalytic note on regression in the professions

Deborah Britzman
fernandawanderer@gmail.com

Resumo: Encontros com a adolescência e a sua busca de verdade, beleza e reflexão podem servir de arcabouço psicanalítico no estudo da formação educacional nas profissões assistenciais. Um conflito significativo reside na condição do conhecimento profissional em relação à vida psíquica, que tende a ser expresso como uma alienação entre a teoria do desenvolvimento e a pedagogia. Trato meu curso de graduação na área de formação de professores, *The Adolescent and the Teacher* [A Adolescente e a Professora] como um estudo de caso psicanalítico sobre o processo de formação de adultos que cresceram dentro do sistema escolar e para lá retornam a fim de atuar profissionalmente. Este artigo focaliza questões na formação de professores – uma área raramente reconhecida como algo que afeta o imaginário da psicologia educacional, do aconselhamento e do trabalho social –, bem como discussões sobre a natureza da adolescência, e apresenta uma análise das profissões impossíveis dedicadas à educação. A discussão se alicerça na ideia psicanalítica de que adultos que atuam em escolas estão sujeitos à sua adolescência, a conjuntos elementares de conflitos internos, fantasias e defesas que se reconfiguram no conhecimento profissional na forma de exigências de certeza e de uma crença na noção de que o aprendizado constitui a tônica do conflito em vez de ser apenas um representante dele. A partir da noção de “síndrome adolescente da idealidade”, proposta por Julia Kristeva (2007), o artigo especula a vida psíquica como a nossa relação mais radical entre o self e o outro. Contudo, neste encontro, um grão de alienação é introduzido nas reações a conflitos na estrutura da escolarização, nas relações self/outro e na articulação do conhecimento profissional, estendendo-se até a confusão entre as fantasias de uma profissão e os imperativos cotidianos de uma atuação dentro dos limites da certeza.

Palavras-chave: educação, psicanálise, formação docente.

Abstract: Encounters with adolescence and its quest for truth, beauty and thought can be used as a psychoanalytic framework in understanding the education of the *helping professions*. A significant conflict resides in the state of professional knowledge toward psychical life that tends to be expressed as alienation between developmental theory and pedagogy. I treat my undergraduate teacher education course, *The Adolescent and the Teacher* as a psychoanalytic case study on the developing education of adults who grew up within the school system and return to work there. The paper focuses on problems in teacher education, an area hardly

¹ Este texto consiste na tradução da palestra de abertura do evento: “Contemporary Theory and Mathematics Conference”, ocorrido em Manchester, UK, em julho de 2011, intitulada “The Adolescent teacher: notes on developing education”. Uma versão ampliada do mesmo encontra-se publicada em inglês, com a seguinte referência: Britzman, D. (2012). “The adolescent teacher: a psychoanalytic note on regression in the helping professions.” *Journal of infant, child, and adolescent psychotherapy*. 11(3):272-283.

considered as affecting the imaginary of school psychology, counseling, and social work, and discussions about the nature of adolescence, yet provides a commentary on the impossible professions dedicated to education. The discussion leans on the psychoanalytic idea that adults working in schools are subject to their adolescence – elemental sets of internal conflicts, phantasies, and defenses – that return in professional knowledge as demands for certainty and as a belief that learning is a tonic to conflict as opposed to conflict's delegate. Working with Kristeva's (2007) formulation of "the adolescent syndrome of ideality," the paper speculates on psychical life as our most radical relation to the self and other. Yet in this meeting a kernel of alienation is carried into responses to conflicts in the structure of schooling, self/other relations, the arrangement of professional knowledge, and reaches into the confusion between phantasies of a profession and the daily imperatives to act with certainty.

Key words: education, psychoanalysis, teacher education.

A professora adolescente

É possível adolescente e professora encontrarem-se? Lancei esta questão para alunos de graduação em um curso de formação de professores chamado *The Adolescent and the Teacher*. Ao refletir sobre a questão, a classe reproduz a sua própria história extemporânea de aprendizagem associada a uma alienação exemplar entre as áreas da teoria do desenvolvimento e da pedagogia. Variações dessa alienação acham-se inseridas no tradicional conflito entre educação e psicologia, bem como entre ensino e aprendizagem, atingindo seu clímax na dicotomia entre teoria e prática. Em todos esses conflitos, o objeto de transferência do aprendizado humano produz uma maior dissonância, pois a problemática recai sobre as relações self/outro, ou seja, sobre o universo emocional. Entretanto, a pedagogia e a teoria do desenvolvimento apresentam não apenas afirmações prementes sobre a natureza da adolescência e instruções prefabricadas sobre o modo como adolescentes reais devem expressar a busca de reflexão, beleza e verdade, mas também caminhos contraditórios. Todos esses *encontros* envolvem exigências conflitantes entre os mundos interior e exterior.

O problema maior refere-se à questão "o que mais podemos descobrir quando adolescente e professora tentam se encontrar?". Encontros com a adolescência, seja como linhas de desenvolvimento ou situação emocional, como sintoma ou relação objetal, e como constelação mental ou modo de reação conduzem-nos ao cerne das fantasias do aprender a ensinar com os outros. Inicialmente, os alunos que estão aprendendo a ensinar precisam acreditar que apenas o adolescente tem a psicologia e o professor deve gerenciar isso. Eles almejam técnicas que prometem uma pedagogia de sucesso e concebem a psicologia como último recurso para explicar o fracasso de um aluno. É como se o olhar retrógrado da teoria do desenvolvimento quisesse destruir a presença da pedagogia ao trazer aspectos que deveriam ser deixados na porta da sala de aula, tais como a vida atribulada de professores e adolescentes e o submundo obscuro da subjetividade. Os alunos do meu curso não são os criadores dessa fantasia, muito embora eles realmente vivam dentro da sua ansiedade. Com efeito, a sua identificação com o objeto ideal do conhecimento já se encontra enraizada na profissão que esperam abraçar e é imposta por rotinas, obstáculos e regras do coti-

diano da instituição que lhes são bem familiares, uma vez que cresceram ali. E, mesmo assim, devido à ambivalência da identificação projetiva, devido ao seu universo emocional, eles também se preocupam. Será que eles devem absorver a vida do outro e tornar-se emocionalmente envolvidos com seus alunos a fim de aprender como professores?

O curso *The Adolescent and the Teacher* é planejado na tentativa de conhecer a experiência emocional da aprendizagem e do ensino e reflete sobre a razão pela qual essa relação com a vida subjetiva é tão vaga e está sujeita ao que Bion (2000) chama de "tempestades emocionais" (p. 321), ou a atmosfera criada quando pessoas se encontram. Convido os alunos a se expressar na linguagem da psicanálise. Eles leem a peça de Sófocles, *Édipo Rei*, e pergunto-lhes: "por que o adolescente, ou o professor, não pode ser rei?". A partir de *Inside Lives: Psychoanalysis and the Growth of Personality*, de Margo Waddell (2005), introduzo a escrita clínica da Escola Britânica das Relações Objetais e a sua terminologia: seio, identificação projetiva, internalização, ansiedade, K e -K, amor e ódio e as posições esquizoparanoide e depressiva. Peço-lhes também para pensar sobre desenvolvimento desigual enquanto assistem a um filme

chamado *Entre os muros da escola*. A estrada da leitura é esburacada e está infestada de objeções, obstáculos e penosas lamentações. Eles se perguntam o que a escrita clínica, os romances e as peças de teatro têm a ver com educação, e o que o seio tem a ver com pedagogia. Reúno tudo isso como nosso material e nossa clínica.

Meu ato falho renomeou este curso, *The Adolescent Teacher* [*A professora Adolescente*], e minha formação psicanalítica me leva a analisar essa associação e a vagar pelo labirinto do inconsciente dinâmico, das cenas de continuidade psíquica que ganham ímpeto com o passar de cada instante. Além disso, com a psicanálise pergunto-me: é possível psicanalista e professora encontrarem-se? Isto também aloja inúmeras dificuldades pedagógicas, pois o apelo psicanalítico convida a uma junção de elementos disparatados com o interesse pelo desconhecido, a curiosidade em relação à rota tortuosa da transferência de sentimentos entre pessoas e, a partir das palavras sinuosas da livre associação, o cuidado para com os desvios e a fragilidade da simbolização. A fim de ampliar esse convite e, talvez, acolher o que é mais indesejado na psicanálise, mais uma virada acontece: exatamente como o ser humano pode ser caracterizado por conflitos de maturação, pontos de fixação e regressão, áreas de fusão e confusão e fantasias recônditas de educação, assim também podem ser caracterizadas as profissões. Sigmund Freud (1930) postulou essa relacionalidade radical em seu estudo sobre a infelicidade ao perguntar: é possível psicanalisar a neurose da cultura?

Este ensaio trata meu curso não apenas como uma ilustração das buscas de aprendizagem comuns de reflexão, beleza e verdade que um estudo tanto da adolescência quanto do ensino guardam em estoque,

mas também como uma alegoria extraordinária para analisar a vida emocional no processo de formação nas profissões assistenciais. Essa abordagem psicodinâmica advém do meu estudo atual sobre psicologia profunda do ensino, uma área de investigação voltada ao universo emocional geralmente deixado de lado na pedagogia e na psicologia escolar (Britzman, 2009). Analiso a psicologia dessa alienação através das lentes de uma configuração particular de transferência que antecipa o processo de formação. Em uma casca de noz ainda a ser quebrada, a adolescente na professora apresenta os conflitos da sua respectiva formação e produz a base maleável de relacionalidade que naufraga sob pressões de obediência, algo que adolescentes justificavelmente odeiam e que professores e professoras dever exigir e ao qual devem se submeter. A impressão de Helene Deutsch (1967) em relação ao universo adolescente é relevante tanto para professores quanto para adolescentes: “O adolescente, afinal, vive sua vida entre dois mundos: um que até então obedeceu às suas exigências e outro que agora exige a sua obediência” (p. 34). Mais adiante neste ensaio, relaciono essa tensão de autoridade e história psíquica à formulação da síndrome adolescente da idealidade, proposta por Kristeva (2007), uma defesa contra a perda do objeto. Essa configuração propõe uma psicologia profunda que envolve a luta de ambos, adolescente e professora, para atribuir sentido a algo que, de início, parece já estabelecido.

Minha discussão sustenta-se na ideia psicanalítica de que adultos que trabalham em escolas estão sujeitos à sua adolescência e que esses conjuntos elementares de conflitos internos, fantasias e defesas retornam no conhecimento profissional como exigências de certeza e como a crença de que a aprendizagem constitui a tônica do conflito em

vez de um representante dele. Isso me leva a especular a vida psíquica como nossa relação mais radical com o self e o outro. Quando pessoas se encontram, seus universos internos também se encontram com os mecanismos mentais de identificação e projeção, defesas melhor descritas como relação inconsciente de objetos que compõem e decompõem o que é intersubjetivo na vida intrapsíquica. Relaciono a contiguidade da vida psíquica à nossa busca de sentido e influência. Entretanto, é nesse encontro que também vejo a essência da alienação trazida para nossas reações a conflitos na estrutura da escolarização, nas relações self/outro, na articulação do conhecimento profissional e na confusão entre as fantasias de uma profissão e os imperativos cotidianos de uma atuação nos limites da certeza.

Como consequência para os que estão aprendendo a ensinar, antecipar o adolescente pode parecer estranhamente semelhante à circularidade e as digressões do retorno do recalcado. A adolescência que meus alunos trazem para a sua formação como professores é afetada pela ansiedade já bem ensaiada em relação à natureza conflitante da cultura escolar. Ao aprenderem a se tornar os professores de ensino médio que desejam ser, eles trocam a incerteza em relação a encontrar o adolescente e as reflexões sobre o seu próprio desenvolvimento por uma idealização do papel da professora. Essa ansiedade pode tocar o caos dos começos. Como fantasia, ela carrega também uma defesa na forma de uma idealização de currículo que é então simbolicamente igualada à autoridade da professora. Bons alunos simplesmente aprendem e depois vão embora. Maus alunos são culpa dos outros. Porém, a professora – aquela na sala de aula e aquela na mente do aluno – enfrenta, então, uma decisão impossível: é preciso

ser amiga ou inimiga pedagógica? *Grosso modo*, eles querem saber tudo o que for possível sobre como controlar adolescentes e, quem sabe, evitar o calço da porta da teoria do desenvolvimento a fim de conseguirem simplesmente ensinar sua matéria e continuar acreditando no que sabem. Essa redução do ensino à gestão de objetivos é notória, embora geralmente malsucedida, uma vez que o mundo sempre interfere e a relação educacional segue o princípio da incerteza de Heisenberg.

Há uma grande ironia em se atingir um nível de ansiedade na vida escolar, na medida em que isso não só afeta a relação objetual das profissões, mas também anima sua situação subjetiva e as escolhas sentidas. Esta é também uma qualidade da transferência como irrupção do passado no presente e como determinante, com ambivalência, da identificação; em virtude de a professora dispor apenas de palavras, minha alegação é a de que a psicanálise oferece um novo caminho dentro desse complexo de aprendizagem. Isto, porém, desde que se possa conceber a linguagem como um tratamento para o pensamento e se tenha curiosidade a respeito dessa pesquisa. Defesas contra o lado selvagem da aprendizagem revelam a situação da adolescência – aquela que meus alunos pensavam ter deixado para trás e que retorna na sua idealização do conhecimento, na autoridade da professora e na divisão entre bom e ruim. É também o lugar onde a teoria do desenvolvimento encontra a pedagogia.

A situação subjetiva que ocupa o restante deste ensaio indaga se o alcance psíquico da adolescência pode ser pensado como algo que afeta conflitos no âmbito do conhecimento profissional e sua formação. Para dar conta disso, volto-me para a linguagem da psicanálise e sua terminologia relativa ao processo de formação. De que modo o complexo da adolescência – como representação,

situação, relação objetual e pulsão de conhecimento, e como sujeito a deslocamentos, inversões e substituições – repete-se no imaginário profissional? Por que é tão difícil simbolizar esse processo de formação? Expressando a questão de uma maneira mais audaciosa, as profissões e o inconsciente podem se encontrar?

As profissões impossíveis

Isto posto, o que se pode dizer das profissões e de sua psicologia? Quando Freud (1925) reconheceu o ensino, a governança e a medicina como “as profissões impossíveis”, ele envolveu a vida psíquica nas dificuldades subjetivas do trabalho para depois estender o desenvolvimento psíquico às próprias profissões. Com a ideia de transferência, Freud advogava o envolvimento e a simbolização do praticante. Ele entendia o cerne das profissões assistenciais, inclusive suas técnicas, metas e linguagem, como algo afetado por restos da primeira infância, da infância e da adolescência, conforme defendido por lembranças encobridoras, e como algo eroticamente carregado de romance familiar e sublimação (Britzman, 2011). A partir desses processos na vida psíquica, Freud supôs que trabalhar com os outros traz para as profissões o paradoxo de simbolizar a história intersubjetiva por meio da dinâmica intrapsíquica. Nossas dúvidas acerca da veracidade do conhecimento, a nossa dificuldade de conhecer o outro e o nosso desejo de resolver problemas e de ajudar, por exemplo, são tecidos a partir dos fios descosturados primários do desamparo e da dependência. Assim como os indivíduos se defendem desses sentimentos de desamparo, as profissões possuem mecanismos semelhantes, embora dificilmente eles sejam diagnosticados como trans-tornos ou considerados fragmentos

comuns da vida psicológica. Não obstante, as profissões impossíveis ficam vulneráveis a seus desejos grandiosos e exigências e às condensações do universo emocional em desenvolvimento.

Entretanto, se a nossa causa pessoal leva a efeito traços das nossas raízes infantis – percepções internas e a sua tendência primordial à satisfação alucinada e, depois, a expressão para o outro – a nossa adolescência introduz uma nova tendência de idealização. No caso das profissões impossíveis, o objeto idealizado é o conhecimento dos outros, ao passo que a defesa é contra a perda de amor. Aqui, as profissões impossíveis estão sujeitas à adolescência nas formas pelas quais a paixão pelo conhecer se confunde com a necessidade de acreditar. O tratamento do conhecimento, pensava Freud (1915), exprime tanto sobre o nosso desenvolvimento interno quanto sobre os conflitos com a transferência na vida institucional.

Ao menos quatro das ideias de Freud sobre o corpo psíquico atuam sobre a vulnerabilidade da experiência na educação e incitam novas narrativas para as profissões impossíveis: a consciência não é o somatório da vida mental; existe uma fluidez entre sanidade e loucura; o sujeito humano é cindido e afetado por conflitos internos, bem como pela ambiguidade da realidade externa; e a educação é uma questão não resolvida. Kristeva (2010) vê nesse esquema o que é mais criativo sobre o sujeito falante: a busca de beleza, verdade e reflexão. Portanto, se as profissões humanas são impossíveis, elas são também profissões reflexivas e carregam o peso adicional de questionar suas próprias teorias de aprendizagem com a responsabilidade de proteger e estimular o direito a pensar.

É quase como se Freud, ao falar sobre as profissões impossíveis, na

verdade abordasse o fato psicológico de que o ser humano é um aprendiz lento e impossível, aprisionado entre a pulsão de conhecimento de objetos no mundo ao mesmo tempo em que antecipa a sua própria recepção. Tudo isso ocorre na vida escolar diária, na qual a natureza humana inconsciente floresce e na qual as pessoas não formam suas opiniões tanto quanto se põem a pensar se suas inclinações estão se perdendo, são ignoradas ou irrelevantes. Devido ao fato de a origem das profissões impossíveis estar enraizada não apenas no fato social de que crescemos na escola, mas também no fato subjetivo da transferência do universo emocional, as profissões perpetuam imagens que antecipam a vida mental a partir da perspectiva daquilo que o outro tem armazenado (Britzman, 2009). Assim, muitos desejos conflitantes perseveram nesses eventos e, portanto, o que faz da própria psicanálise uma profissão impossível é o fato de ela ter de partir da complexidade de que o ser humano é um estranho, difícil de conhecer e de nadar contra a corrente do significado. Em seu último livro inacabado, Winnicott (1988) descreve a natureza humana a partir dessa perspectiva, mas afirma também: “A natureza humana é quase tudo o que temos” (p. 1). Consequentemente, isto coloca um problema terrível para todo processo educacional: é a realidade psíquica que é transferida e trazida para os processos da nossa transformação em sujeitos falantes. E a tarefa da professora e do professor envolve o que já pertence à natureza humana: o desejo de verdade, beleza e reflexão, produzido a partir da situação de uma realidade ambígua.

Psicanálise e educação

No campo psicanalítico, a vida escolar possui um destino psíquico,

e o processo de formação é contingente a esse intercâmbio entre o instinto epistemofílico e a ambiguidade da realidade. Esse desejo de busca propõe e registra fantasias de aprendizagem e cria a nossa primeira teoria da origem (Walsh, 2010). O ser humano é, assim, uma criatura de aprendizagem, influenciado pelo que é incapaz de conhecer e, na medida em que está em dívida para com a sua própria busca, está sujeito a fragmentações e a necessidade de acreditar custe o que custar. Essas dinâmicas inconscientes são tão importantes de compreender quanto, digamos, o histórico escolar oficial. O modo como esse histórico se torna fragmentado é também parte da história; para a ação psicanalítica, talvez essa história fragmentada/partida seja a mais importante.

Freud (1900) lança essa argumentação em seu texto inaugural, *A interpretação dos sonhos*. Cenas de exames escolares servem de exemplo para “sonhos típicos”. Lá, a vida escolar aparece na forma de um determinado teste, mas as respostas estão faltando. Ao associar a formação escolar aos sonhos, ele também destacou a relação inconsciente entre “responsabilidade e fiasco” (p. 274), na qual o sentimento do peso da responsabilidade faz brotar a preocupação de que uma *terrível confusão* já ocorreu. Na pós-vida inconsciente da formação escolar, o que há em relação a um exame que tanto fascina e tanto confunde as fronteiras entre sucesso e fracasso? Qual a razão dessa reescritura noturna do histórico oficial?

Quando o ego se rende ao sono e fica preso a uma lógica primária, as impressões da vida escolar retornam na forma de divagações dos pensamentos do sonho. Quem sonha vai mal na prova, não se lembra mais como lê, vai para a sala errada, chega atrasado inexplicavelmente, não consegue falar a língua, usa um

instrumento de escrita ridículo, acha que tudo o que um dia era claro agora virou incerteza e assim por diante. Freud observa que pacientes que relatam esses sonhos já são profissionais bem-sucedidos, não têm mais exames a fazer e, não raro, estão no papel de examinadores de outros. Associado a esse desejo incompreensível de fazer uma confusão, de não compreender e de decepcionar encontra-se algo não resolvido com o sucesso, ou seja, sentimentos deixados para trás em relação ao que é mais ridículo, inacreditável e incoerente em ter de crescer na escola, inclusive a equação infantil de aprender com a necessidade de ser punido.

Nos primórdios da história da análise de crianças, a psicanálise era considerada uma cura para a neurose na vida escolar como algo ao lado da instrução sexual. Anna Freud (1954) partiu para essa idealização quando generalizou o termo educação como “todos os tipos de interferência com desenvolvimento espontâneo” (p. 9) e, mais tarde, teve de concluir que “o surgimento dos conflitos neuróticos deve ser considerado o preço pago pela complexidade da personalidade humana” (p. 15). Marcia Cavell (1993) dá um passo adiante ao situar a neurose no centro da aprendizagem: “Freud encontrou a origem da neurose humana na nossa longa dependência dos outros e na nossa capacidade de simbolizar” (p. 1). Não é exagero sugerir que tanto a dependência quanto a simbolização estruturam a vida escolar, embora possa ser difícil a professores perceberem, no âmbito desses conflitos, as tendências neuróticas da pedagogia e considerarem como o aprendizado de relações carrega seus sintomas.

Ao contrário, se educação são todos os tipos de interferência, a professora sofre interferência também. Assim como a psicanalista, as professoras devem acolher mais do que

sabem. François Roustang (2000) lança este dilema ao introduzir na questão a dificuldade da psicologia de grupo:

a pedagogia, que busca trazer todos a um mesmo nível de capacidade, ainda assim insurge contra resistências coletivas e individuais na medida em que cumpre seu programa, e deve levar em conta essas resistências (...). De que modo ela vai inspirar o desejo de crescer e progredir? Ela terá de colocar em jogo forças que não podem ser elencadas nos livros (p. 83).

O material clínico da psicanálise infantil apresenta o outro lado: pacientes jovens, ao brincarem com brinquedos, comunicam uma boa parte do que sentem como sua formação desafortunada. Eles assumem o caráter de professores bons e ruins e punem aqueles *outros* alunos que têm problemas quando alguém lhes diz o que fazer. São capazes de atuar em todos os papéis e desempenham a fragilidade da comunicação como algo vulnerável à má compreensão e a sentimentos de perseguição pontuados por injúria narcisista. Mesmo sendo a vida escolar contemporânea ao tratamento e geralmente a razão pela qual existe uma análise, essas fantasias de educação propõem uma história de desunião entre sentimento e experiência (Green, 2000).

Tanto na educação quanto na psicanálise, a adolescência apresenta-se como uma crise para a identidade adulta. Perret-Catipovic e Ladame (1998) sugerem que a adolescência levanta um problema teórico de cura ao afirmarem: “não existe adolescência sem uma crise de adolescência” (p. 162). A perspectiva deles coloca a incerteza no centro de visões morais que geralmente amplificam a divisão entre normalidade e patologia na teoria do desenvolvimento e entre sucesso e fracasso nos projetos pedagógicos. Winnicott (1994) assinala uma crise mais imediata ao

argumentar que é normal e prazeroso para adolescentes o desejo de não serem compreendidos: “Na verdade, adultos deveriam esconder entre eles o que vieram a compreender na adolescência” (p. 145). E, ainda assim, o que adultos vêm a compreender em termos do que o adolescente quer é, na realidade, rapidamente esquecido, talvez porque adolescentes perguntem mais do que saibam e porque há um resto revelado pela revolta adolescente.

Adolescência impossível

Para Helene Deutsch (1967) a verdadeira adolescência desafia o corpo psíquico e apresenta uma tempestade torrencial dedicada ao outro e produzida a partir dos exageros mais precisos dos desejos e defesas da mente. Ela enfatiza as suas agonias:

As mudanças caleidoscopicamente flutuantes no campo de batalha interior: vitórias dos instintos sobre o superego ou vice versa; a rejeição ou o reaparecimento de identificações prévias, a perturbação do ideal do ego; a busca de novas identificações; fixação narcisista e autodepreciação masoquista – todos estes são exemplos do turbilhão que ocorre durante o processo de maturação (pp. 22-23).

Exatamente como a infância influencia a vida mental do adulto, Deutsch sugere não haver um adeus final à adolescência. Tendências adolescentes são eternas e, para o adulto, inconscientes.

Anna Freud (1969) trouxe suas observações sobre a adolescência de volta para o campo psicanalítico, sugerindo a razão pela qual adolescentes são tão difíceis de conhecer e relacionando essa dificuldade à sua observação de que a “adolescência continua sendo uma criança adotiva na teoria psicanalítica” (p. 141). Ela identifica duas dificuldades para a

psicanálise. Primeiro, a adolescência não pode ser reconstruída enquanto se está passando por ela. E, segundo, na análise adulta, até mesmo dentro da reconstrução, uma história de efeitos escapa:

Em regra, o que não conseguimos recuperar é a atmosfera na qual o adolescente vive, suas ansiedades, o clímax da elação ou a profundidade do desespero, o entusiasmo que surge rapidamente, o desamparo absoluto, as incandescentes – ou às vezes estereis – preocupações intelectuais e filosóficas, a aspiração de liberdade, a sensação de solidão, o sentimento de opressão por parte dos pais, as fúrias impotentes ou os ódios ativos dirigidos contra o mundo adulto, as pressões eróticas – quer homo ou heterossexualmente orientadas – as fantasias suicidas etc. (p. 143).

A perspicaz observação de Anna Freud levanta a questão: por que algum adulto iria querer trazer essa atmosfera de volta? Porém, nas relações atuais entre adultos e adolescência, pode a atmosfera desaparecer?

Kristeva (2009) parte da discussão de Deutsch (1967) de adolescência perpétua ao longo da vida com a ideia de que a adolescência, enquanto teste de maturidade, deixa respostas que são vulneráveis e estão sujeitas à defesa da idealidade, onde o conhecimento não é bom nem ruim, onde amigos são leais ou falsos e onde a linha divisória entre convicções e absolutismo se torna difusa. O adolescente é um crente, sugere Kristeva. Mas também como uma formulação da mente, a adolescência eterna, escreve ela, “indica ainda uma certa elasticidade de formas de agir, uma adaptabilidade, uma capacidade de se modificar conforme o ambiente e o outro, assim como contra eles” (2009, p. 51). Essas visões metafóricas da adolescência são difíceis de manter em mente, em

parte porque adolescentes reais parecem exigir uma boa dose do mundo ao perguntarem *quem sou realmente para você?* Portanto, numa luta por reconhecimento, o adulto exige tanto quanto o adolescente.

A formulação tentadora de Kristeva (2007) sobre a “síndrome adolescente da idealidade” é quando ela vê a flexibilidade da mente enrijecer. Ela propõe a crença adolescente como uma constelação mental hipnotizada pelos campos de força da cultura e do desenvolvimento psíquico e cativada por uma escolha imaginária entre beleza ou reflexão. O adolescente, um crente incrível na necessidade de acreditar sem saber porque, acaba preso na atmosfera das suas próprias crenças na perfeição do objeto. O elemento que falta é o outro real, e Kristeva vê na síndrome da idealidade

um novo tipo de sujeito falante que acredita na existência do objeto erótico (objeto de desejo e/ou amor). Ele apenas procura estar convencido de que *aquilo deve existir*. O adolescente não é um pesquisador num laboratório, ele é um crente. Somos todos adolescentes quando estamos fascinados pelo absoluto (p. 717, itálico no original).

A alegação de Kristeva (2007) é a de que a adolescência troca a ambivalência da busca infantil pelos absolutismos do conhecimento. Ao fazê-lo, o outro é sempre uma ameaça, caso não possa ser perfeitamente controlado. Devido à força da crença – sua idealidade e sua tendência a eliminar a diferença de significado por meio da separação entre bom e ruim – o adolescente se defende contra a sua própria posição depressiva. A crença é mantida com a dor da ansiedade paranoica ou esquizoide. Para o adolescente, há uma terrível beleza na crença na perfeição: em um objeto ideal que é totalmente satisfatório e, portanto, deve ser

verdadeiro e imutável. A partir da formulação de Kristeva, pode-se perceber a força da certeza em “uma corrida para o paraíso” (p. 718), mas também uma tragédia: uma queda no sofrimento quando a idealidade é desilusionada ou não consegue estabilizar o sujeito. Kristeva compara esses apegos passionais a *Romeu e Julieta*, em que o casal, em nome do amor ou da idealidade, é destruído ou se destrói.

Contudo, deve-se tomar partido? Esta talvez seja a maior questão para a professora. Em sua recomendação para o início de um tratamento psicanalítico, Freud (1913) enfatizava a necessidade de analistas serem modestos, esperarem mal entendidos e evitarem conselhos ou a necessidade de prescrever ao paciente seus próprios valores. Aqui, imprime-se à técnica a sua negatividade, pois o significado é elusivo e está sujeito a autoengano e gratificação narcisista. Kristeva (2007) descreve a cura como uma questão de estabelecer “um vínculo criativo com os outros” (p. 716), que demanda um interesse permanente naquilo que inibe nossos vínculos e destrói o desejo. Porém, para compreender essa realidade psíquica, o analista deve compartilhar a idealidade do adolescente, “e, assim, ser capaz de metabolizar a *necessidade de acreditar* não por meio da representação, mas por meio do prazer que acompanha o pensamento, o questionamento e a análise” (p. 724-725). É aqui o lugar onde psicanalista e professora podem fazer coincidir o seu desejo comum de expressar as coisas em novas palavras a fim de abrir o mundo do pensamento.

Entre les murs, ou entre os muros

A abordagem psicanalítica desenvolvida ao longo deste ensaio ganha vida quando meus alunos

assistem ao filme de Laurent Cantet (2008), *Entre os muros da escola*. Eles sentem o toque da sua própria história de formação educacional e a fisgada da transferência a partir da sua identificação ora com o professor do filme, ora com os alunos, os jovens atores. Assim como os alunos do filme, minha classe enfurece quando o professor é injusto ou causa alguma decepção. Eles parecem estar igualmente preocupados com o seu próprio senso de justiça e com a possibilidade de evitar o sentimento de uma vida conflitiva. A nossa discussão sobre o filme passa lentamente da ansiedade em relação ao que o professor deveria fazer no intuito de evitar erros para o dilema mais incerto quanto ao seu modo de interpretação e a razão pela qual, para eles, os históricos estão fragmentados/as histórias estão partidas. Pode a pedagogia ser também uma pulsão de reparação? Minha turma se surpreende com o ponto crítico da troca de palavras: elas são gritadas, murmuradas, cortadas e depostas com afeto.

O filme acompanha professores e alunos da nona/sétima série durante um ano acadêmico, com enfoque à classe de francês do professor Marin, desde o caos do primeiro dia, quando ele se mostra preocupado com a perda de tempo em decorrência de tanto barulho e interrupções, até o último encontro, quando, antes da despedida, ele pede aos alunos que falem sobre o que aprenderam. Na última cena, os espectadores se inteiram dos segredos de estudantes e professores e do ritmo dos conflitos esparsos: das formas como a comunicação fracassa e é revitalizada, até as estratégias dos jovens alunos em busca de verdade, beleza e reflexão e o modo como todos esses acontecimentos emocionais revelam a verdade desse movimento circular para expressar não só o sentido, mas também as forças que

o alienam. Quanto aos alunos do filme, eles desafiam a pedagogia do professor quando perguntam se ele também está em busca de beleza, verdade e reflexão. Ao retrucar, fazer perguntas sem respostas, falar uma coisa querendo dizer outra, os alunos também dão uma aula de linguagem.

O filme se passa em uma grande escola de ensino médio, localizada numa Paris de classe operária e multicultural. Marin, um jovem professor de francês, dedica-se ao desenvolvimento dos estudantes e ao idealismo de uma pedagogia inovada, mas passa boa parte do tempo tentando perceber se seu tempo está sendo desperdiçado. O filme começa com uma discussão: o professor tenta explicar aos alunos que eles perdem minutos preciosos enquanto não se concentram nas suas atividades. Porém, os alunos contestam a matemática do professor, alegando que a aula dura apenas 55 minutos, e não 60, e ele é obrigado a admitir que seus cálculos estão errados e acaba sentindo a disparidade entre o seu desejo expresso e o de seus alunos. Durante uma aula, a classe questiona suas preferências culturais: os exemplos que usa nada têm a ver com o mundo deles. Um aluno recomenda: “Mude só um pouquinho”. Revela-se aos espectadores os prazeres da discussão e a dor que toma conta da classe quando o jogo vai longe demais e, tão repentinamente como começou, dissolve-se em sentimentos feridos, desejo de vingança e históricos fragmentados/histórias perdidas.

No filme, muitos desses alunos de 14 e 15 anos têm papéis dominantes, conhecidos de qualquer pessoa que já foi à escola: o palhaço da classe, o gênio, o dorminhoco, o entediado, o fofoqueiro, o quieto, o inquieto, o ausente, o mandão, o que não vai conseguir chegar lá etc. Há interrupções engraçadas: canetas que explodem, pedidos para

ir ao banheiro, insinuações sexuais e, quando irrompe a frustração, palavrões e situações embaraçosas. O professor Marin está sempre diante de uma decisão impossível: vai dar uma de amigo ou inimigo, obstinado ou passivo, atento ou indiferente? Ele deve por em jogo suas próprias crenças a fim de cumprir as normas da escola?

Além disso, os adolescentes do filme ainda andam com muitas coisas grandiosas na cabeça; a principal delas é se o professor é amigo ou inimigo. Como primeira tarefa, o professor Marin pede que os alunos redijam um autorretrato, focalizando o que amam e o que detestam. Eles respondem que não têm nada a dizer, e o professor pede que façam algo a partir do seu nada absoluto. Ele descreve a tarefa como uma forma de praticar a gramática do francês e de usar a linguagem como um meio “de aprender coisas a partir dos seus sentimentos”. Esses alunos também querem conhecer os sentimentos do professor, suas paixões e aversões, e querem saber se podem influenciá-lo. Será que o professor vai compartilhar sua vida com eles? E como fica o muro entre eles? Na verdade, conforme o filme avança, as concepções equivocadas vão se sobrepondo umas sobre as outras, o professor se torna o professor adolescente. Perde-se momentaneamente a diferença da qual o professor necessita para abrir algumas possibilidades e fechar outras, para dizer sim ou não aos alunos. A adolescência possui essa qualidade atemporal e propõe o paradoxo do inconsciente como algo que ao mesmo tempo exige uma gratificação imediata e apresenta nosso maior adversário ao adiamento do pensamento. Em vez de simbolizar o tormento dos alunos e o seu próprio, o professor Marin representa a sua incrível necessidade de acreditar e, nesse processo, perde a linguagem de que necessita.

Em uma cena dramática, duas representantes discentes participam de uma reunião de professores para discutir o progresso dos alunos e testemunham a frustração de um professor em relação a um determinado aluno, de quem Marin também tentara se aproximar, porém sem sucesso. As representantes relatam à classe o que foi dito. Durante a aula de francês do professor Marin, os alunos o enfrentam usando as próprias palavras dele. Ele perde a paciência e, enfurecido, diz a uma das jovens representantes da classe que elas se comportaram como verdadeiras “vagabundas”. Entretanto, o professor Marin nega à palavra o seu significado, e uma reação em cadeia se deflagra, culminando com a expulsão de um aluno. Embora quase todo o filme se passe entre as quatro paredes da sala de aula, perto do final, o professor Marin vai até o pátio – o território dos alunos – para confrontar as meninas que ele julgava terem causado problemas para ele. Há uma longa tomada durante a qual os alunos o cercam. Ele diz a eles: “O professor pode dizer coisas que um aluno não pode!”, e, na sequência, um dos alunos o chama de “cuzão”. Embora ele proteste, uma menina grita: “você diz vagabunda, nós dizemos cuzão”. Em meio à troca de insultos, o professor perdeu a batalha. Mesmo assim, por ser amigo e inimigo ao mesmo tempo, ele também deve querer “aprender coisas a partir dos seus sentimentos”.

A análise de Cantet (2008) sobre a recepção do filme observa que a sua controvérsia residia no debate público sobre se professores deveriam se envolver emocionalmente na vida de seus alunos. Esta questão talvez esteja no cerne da alienação entre a teoria do desenvolvimento e a pedagogia. Ela preocupa minha turma de graduação, tão bem formada em sua área, mas tão assustada diante da possibilidade de seus futuros alunos

acharem as suas paixões relevantes ou não. Na verdade, que se deva atravessar o universo emocional a caminho de uma realidade compartilhada é algo que meus alunos exigem quando me perguntam por que têm de realizar uma tarefa, questionam a sua aplicação ou se vou dar atenção à compreensão das suas perspectivas e mudar só um pouquinho. Esse processo educacional se desenvolve pela via da digressão, funciona contra o relógio da sala de aula e introduz a questão atemporal da diferença entre o conhecimento do professor e a aprendizagem do aluno.

Quanto ao filme, todos temos dificuldade para lembrar se estamos diante das ficções da educação ou diante da arte dramática. Talvez isto se deva à nossa transferência, a verossimilhança do filme e a velocidade de digressão que a linguagem carrega, geralmente até o ponto de destruir o significado. Conforme discutem o filme, meus alunos se perguntam o que teriam feito. Será que seriam capazes de tolerar os erros e os enganos do professor, os momentos em que ele perde e decepciona? Será que as suas identificações podem conter a dramaticidade e a comédia da obra enquanto tentam conhecer algo mais sobre o desencontro inevitável e necessário entre ensino e aprendizagem?

E quanto àquele outro personagem, a saber, a escola? Meus alunos de graduação parecem surpresos diante do fato de que, embora a escola tenha regras, os alunos têm representantes no conselho da faculdade. Eles sabem, desde a sua época de ensino médio, que tanto alunos quanto professores criam a cultura escolar, mas parecem ter se esquecido disso. Eles sabem ainda que seus professores voltam a ser adolescentes a cada vez que insistem haver apenas uma maneira de fazer as coisas, que a ordem pode ser perfeita e que o tempo ou é desper-

diçado ou valorizado. Porém, essa corrida para o paraíso pedagógico dissolve o vínculo humano, fazendo restar apenas a síndrome adolescente da idealidade que vem junto com a representação do confronto do amigo ou inimigo. A professora é os dois ao mesmo tempo, e cada posição subjetiva carrega uma história transferencial de ambivalência, amor e ódio. Esta consiste também na agonia e na criatividade das profissões impossíveis, tão dependentes que são da capacidade de metabolizar a atmosfera e colocar o seu campo de força nas palavras que envolvem a vida subjetiva.

Um dos paradoxos curiosos no meu curso e no filme é que o estudo do processo de formação não tem um ponto final e não pode ser perfeito. Esta é também uma característica das profissões impossíveis, nas quais a aprendizagem acontece em meio a quebras e reparação e, em geral, é difícil determinar suas diferenças. Assim, essa incerteza radical pode desencadear a síndrome adolescente da idealidade, encontrada na vida institucional, no conhecimento profissional e nos traços de adolescência na mentalidade da professora que também são necessários na busca de beleza, reflexão e verdade.

Mas, lançar suspeitas sobre a educação, como faz a psicanálise, e ver nosso desenvolvimento entre esses muros de fato levanta questões relativas ao que mais fazemos uns com os outros na jornada das relações pedagógicas. É sabido que uma abordagem psicanalítica a essas questões faz diferença, especialmente quando ensinar adolescentes ou ensinar professoras é contrário à maioria dos projetos de aprendizagem e mandatos institucionais que requerem resultados observáveis e evidências de progresso. A tensão é que esses desenvolvimentos desiguais estão também sujeitos à pulsão e a catexia libidinal dedicada ao

objeto de conhecimento, ou à síndrome adolescente da idealidade.

Professores não são analistas, mas, para compreender os outros, para cultivar um interesse em vínculos criativos, professores e professoras podem dar atenção ao envolvente universo emocional quando aprendem sobre si mesmos. No atormentado mundo da professora que encara um grupo de estudantes, essa ideia de que o universo emocional é difícil de entender por afetar a compreensão é o lugar onde adolescente e professora se encontram. A curiosidade em relação a essa transferência inaugura a ideia de que a educação, inclusive a formação profissional, é a nossa situação emocional e, desse modo, carrega as tensões entre o mundo interior e o exterior, bem como os meios para interpretar seus derivados.

Referências

- BION, W.R. 2000. Making the best of a bad job, 1979. In: F. BION, *Clinical seminars and other works*. London, Karnac Books, p. 321-331.
- BRITZMAN, D. 2009. *The very thought of education: Psychoanalysis and the impossible professions*. Albany, State University of New York Press, 166 p.
- BRITZMAN, D. (2011). *Freud and education*. New York, NY: Routledge Press.
- CANTET, L. 2008. *The class (Entre les murs)* [DVD]. Culver City, Sony Pictures/Home Entertainment.
- CAVELL, M. 1993. *The psychoanalytic mind: From Freud to philosophy*. Cambridge, Harvard University Press, 276 p.
- DEUTSCH, H. 1967. *Selected problems of adolescence: with special emphasis on group formation*. Madison, International Universities Press, Inc, 134 p.
- FREUD, A. 1954. Psychoanalysis and education. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 9:9-15.
- FREUD, A. 1969. Difficulties in the path of psychoanalysis: a confrontation of past and present viewpoints. In: A. FREUD. *The writings of Anna Freud*, Volume 7. New York, International Universities Inc, p. 124-156.

- FREUD, S. 1900. The Interpretation of Dreams (First Part). *SE*, 4:xxiii-338.
- FREUD, S. 1913. On beginning the treatment (further recommendations on the technique of psycho-analysis I). *SE*, 12:123-144.
- FREUD, S. 1914-1915. Observations on transference-love (further recommendations on the technique of psycho-analysis III). *SE*, 12:157-171.
- FREUD, S. 1925. Preface to Aichhorn's wayward youth. *SE*, 19:273-275.
- FREUD, S. 1929-1930. Civilization and its discontents. *SE*, 21:64-157.
- GREEN, A. 2000. Experience and thinking in analytic practice. In: J. ABRAM (Ed.) *André Green at the Squiggle Foundation*. London, Karnac Books, p. 1-15.
- KRISTEVA, J. 2007. Adolescence, a syndrome of ideality. *Psychoanalytic Review*, 94(5):716-725.
- KRISTEVA, J. 2009. *The sense and non-sense of revolt: The Powers and limits of psychoanalysis*. New York, Columbia University Press. 288 p.
- KRISTEVA, J. 2010. *Hatred and Forgiveness*. New York, Columbia University Press, 336 p.
- PERRET-CATIPOVIC, M.; LADAME, F. 1999. Normality and pathology in adolescence. In: M. PERRET-CATIPOVIC; F. LADAME (Eds), *Adolescence and psychoanalysis: The story and the history*. London, Karnac Books, p. 161-172.
- ROUSTANG, F. 2000. *How to make a paranoid laugh: Or, what is Psychoanalysis?* Philadelphia, University of Pennsylvania Press. 280 p.
- WADDELL, M. 2005. *Inside lives: psychoanalysis and the growth of the personality*. London, H. Karnac Books, 268 p.
- WALSH, J. 2010. Freud's Wissensbegierde and the research projects of childhood: Revisiting Little Hans. *Sitegeist: A Journal of Psychoanalysis and Philosophy* 5:55-74.
- WINNICOTT, D.W. 1988. *Human nature*. Bristol, Brunner/Mazel, 189 p.
- WINNICOTT, D.W. 1994. Struggling through the doldrums (1963) . In: C. WINNICOTT, R. SHEPHERD; M. DAVIS (Eds). *Deprivation and Delinquency*, NY, Routledge, p. 145-155.

Submetido: 28/05/2012

Aceito: 13/06/2012