UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Deborah Bulbarelli Valentini

Impasses pedagógicos contemporâneos: um estudo sobre a orientação vocacional em escolas

SÃO PAULO
2012

Deborah Bulbarelli Valentini

Impasses pedagógicos contemporâneos: um estudo sobre a orientação vocacional em escolas

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

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

SÃO PAULO
2012

Nome: VALENTINI, Deborah Bulbarelli

Título: Impasses Pedagógicos Contemporâneos: um estudo sobre a orientação vocacional em escolas.

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

Área de concentração: Psicologia e Educação

Orientador: Prof. Dr. Rinaldo Voltolini

Aprovado em: ____/ ____/ ____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr . _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr . _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr . _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Aos meus pais, **Marlene** e **Norberto**, que, *com amor*, ensinaram-me a persistir.

Ao meu marido, **Guilherme,** e meus filhos **Renato** e **Gustavo**, que, *por amor*, toleraram minha persistência**.**

Agradecimentos

A *Rinaldo Voltolini*, meu orientador, pelo respeito com que me ensinou a aprender com meu trabalho.

Às minhas irmãs, *Karyn* e *Cris*, meus cunhados *Renne* e *Clau*, meus sobrinhos *Bia, Rafa, Bruno* e *Júlio,* por terem criado intervalos tão carinhosos e divertidos durante o tempo de execução deste trabalho, e com os quais tenho composto belas cenas na minha vida.

A *Alejandro Viviani*, pela amizade de todos esses anos e pelo rigor teórico com que marcou minha formação em psicanálise.

A *Claudemir Belintane,* por ter me acompanhado desde a execução do projeto inicial desta pesquisa, e por ter reaproximado a poesia da minha vida.

À *Renata Petri*, inicialmente, por ter aceitado ler e contribuir de forma tão importante para esta pesquisa, e, depois, pela gostosa amizade.

A *Alfredo Jerusalinsky,* pelas tão importantes sugestões bibliográficas.

Ao grande amigo *Marcos,* pela confiança no meu trabalho e por não ter medido esforços para ouvir minhas idéias e reivindicações.

À *Cili* e *Nilton*, pela presença e disposição sempre tão acolhedoras.

À *Ilana*, fazendo minhas suas palavras "pela amizade de infância que conhecemos adultas".

À *Daniela,* pelo afeto e pela serenidade com os quais temperou diferentes momentos importantes da minha vida.

À Bel, pelas muitas situações bem-humoradas, fundamentais para colorir nossos dias.

À *Marion* e *Claudio Ferro*, pelo auxílio em todos os momentos em que precisei.

Ao Prof. *Júlio Groppa Aquino*, pela generosidade com que me incentivou a conhecer diferentes formas de conceber a escrita.

À *Vera, Odila e Raquel,* pela aposta inicial.

À *Celeste*, pela revisão criteriosa, pelas sugestões e pela disponibilidade.

Aos meus *analistas,* por terem me ajudado a encontrar outros caminhos.

A VERDADE

A porta da verdade estava aberta,
Mas só deixava passar
Meia pessoa de cada vez
Assim não era possível atingir toda a verdade
Porque a meia pessoa que entrava
Só trazia o perfil de meia verdade,
E a sua segunda metade
Voltava igualmente com meios perfis
E os meios perfis não coincidiam com a verdade...
Arrebentaram a porta.
Derrubaram a porta,
Chegaram ao lugar luminoso
Onde a verdade esplendia seus fogos.
Era dividida em metades
Diferentes uma da outra.
Chegou-se a discutir qual
a metade mais bela.
Nenhuma das duas era totalmente bela
E carecia optar.
Cada um optou conforme
Seu capricho,
sua ilusão,
sua miopia.

(Carlos Drummond de Andrade)

Resumo

VALENTINI, Deborah Bulbarelli. **Impasses pedagógicos contemporâneos: um estudo sobre a orientação vocacional em escolas**. 2012. . Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

O objetivo desta pesquisa é abordar o tema da orientação vocacional em escolas, precisamente, em projetos destinados a alunos do ensino médio. A partir da experiência da autora em um projeto de orientação vocacional em uma escola particular da Grande São Paulo, observou-se que a escolha de uma profissão migrou do ambiente familiar para o escolar. Analisando essa mudança, o trabalho procura evidenciar significativas alterações sócio-econômico-culturais que concorreram para transformar a Orientação Vocacional num projeto (psico) pedagógico. A metodologia utilizada para investigar estas alterações consistiu no levantamento de ideias e ideais que ao circularem discursivamente tem definido ações no campo da educação. Assumiu-se como definição de discurso a proposta por Jacques Lacan, segundo a qual o discurso é condição para que haja laço social. O estudo constata que o discurso capitalista, aliado ao da ciência – em sua versão tecnocientificista −, tem, por um lado, legitimado a transferência de responsabilidades que outrora eram das famílias para as escolas e, por outro, transformado a educação escolar em mais uma mercadoria disponível ao consumo. Após a descrição pormenorizada do projeto que inspirou esta pesquisa, elencam-se alguns elementos que, diante dessa temática, podem nortear o trabalho do psicanalista em escolas. A conclusão deste estudo propõe que às escolas caberia a função de delimitar a abrangência com a qual o projeto de Orientação Vocacional tem sido proposto. A partir da teoria psicanalítica, não se propõe a definição de outros projetos como sendo melhores ou mais completos, − em vez disso, reitera-se que a escolha de uma profissão é mais uma dentre as muitas escolhas com as quais o adolescente se verá confrontado, e, como toda escolha, será determinada pela posição fantasmática de cada um. Então, na escola, o aluno até poderá ser instruído sobre cursos e carreiras, mas não se aconselha a adoção de projetos que se proponham a instituir um outro que se prontifique a responder sobre o desejo dos adolescentes.

Palavras-chave: Psicanálise, educação, orientação vocacional, adolescência.

Abstract

VALENTINI, Deborah Bulbarelli. **Impasses pedagógicos contemporâneos: um estudo sobre a orientação vocacional em escolas**. 2012. . Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

The objective of this study is to address vocational guidance in schools, more precisely, projects designed for high-school students. From the experience of the author in a vocational guidance project in a private school in the metropolitan area of São Paulo, Brazil, we observed that the choice of a career has migrated from the family environment to the school environment. By analyzing this change, this study highlights significant social, economic and cultural alterations that have contributed to transform Vocational Guidance in a (psycho) pedagogical project. The methodology used to investigate these alterations consisted of gathering ideas and ideals which by circulating discursively have defined actions in the fields of education. We assumed as the definition of discourse the one proposed by Jacques Lacan, according to which discourse is the condition for the existence of social bond. In this study we verify that the capitalist discourse, with the scientific discourse – in its techno-scientistic version −, has, on the one hand, legitimated transferring to the schools responsibilities that formerly belonged the family and, on the other hand, has transformed education in another commodity available for consumption. After thorough description of the project which inspired this study, we list some elements that, in the face of this theme, can guide the work of psychoanalysts in schools. In the conclusion of this study we propose that the schools limit the scope with which the Vocational Guidance project has been proposed. From the psychoanalytic theory, we do not propose a definition of other projects as being better or more complete – on the contrary, it is emphasized that career choice is one choice amongst many which the adolescent will face and, as with all choices, it will be determined by the phantasmic position of the person. Therefore, in school, the student can even be instructed on courses and careers, but the adoption of projects to institute an other to give answers about the desires of the adolescents is not advised.

Key-words: Psycho-analysis, education, vocational guidance, adolescence.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 11

1. Ideias e Ideais: reflexões acerca das incidências discursivas no campo da educação 14
   1.1. Rumo ao Pedocentrismo 20
   1.2. A obsolescência da Pós-Modernidade: o cientificismo como produtor de verdades 32
   1.3. O discurso pedagógico contemporâneo 44

2. Adolescência e a Escolha Vocacional 54
   2.1. O fantasma e a informação 61
   2.2. O mundo e o i-mundo.....66

3. Orientação Vocacional e Educação 72
   3.1. Aspectos históricos 73
   3.2. Um estudo de caso 92
   3.3. Um psicanalista na escola 96

4. Conclusão 110

5. Referências Bibliográficas 114

INTRODUÇÃO

O estabelecimento do título e do objeto de estudo desta pesquisa surgiu a partir de um Projeto de Orientação Vocacional, desenvolvido e aplicado para os alunos do ensino médio de uma escola particular de classe média alta da Grande São Paulo. O projeto inicial de orientação vocacional sofreu inúmeras modificações, adaptações e ampliações durante os anos de sua aplicação; foi durante esse período que o circunscrevemos como objeto de nosso estudo e elaboramos questões a respeito da insistência que o tema da orientação vocacional assumiu para essa comunidade escolar, englobando, gradativamente, algo além da escolha profissional e passando a ocupar-se da adolescência como fenômeno mais amplo.

Ainda no rastro dessa experiência, observamos uma tendência nas escolas de assumirem para si responsabilidades que outrora eram claramente definidas como sendo das famílias, dentre elas, a escolha de uma profissão. Sob essa perspectiva, interrogamo-nos sobre o risco de se tentar transformar as escolhas, sejam elas de caráter vocacional ou não, num projeto psicopedagógico, reduzidas a uma práxis educativa, desalojadas do espectro familiar e, em geral, desarticuladas do desejo e da referência na qual tais escolhas são produzidas, qual seja, o inconsciente.

Diferentemente do cenário atual, houve um tempo no qual os filhos herdavam as profissões de seus pais, ou seja, a assunção de uma determinada atividade profissional não estava posta como questão, principalmente para as escolas. Os serviços destinados à orientação vocacional não nasceram no interior das escolas, e não eram destinados aos adolescentes; eles foram criados a partir de significativas mudanças socioeconômicas, atreladas tanto ao desenvolvimento dos processos fabris quanto aos acontecimentos que marcaram a humanidade de forma indelével, como as grandes guerras. Tendo isso em vista, inicialmente, ocupamo-nos de dados referentes à história da educação, que nos permitiram relacionar a construção e utilização de conceitos a determinadas ideias e ideais que sustentaram a atividade educativa ao longo do tempo. A partir dessa análise, pudemos identificar alguns paradigmas que, imersos no discurso como um conjunto de significantes que adquirem uma especial importância numa determinada época, influenciam a promoção de ações educativas nas instituições de ensino. Ao inserirmos essas ações numa perspectiva de imbricação das esferas sociais e econômicas,

procuramos localizar alguns eixos que balizam projetos escolares contemporâneos, como, por exemplo, a orientação vocacional destinada a adolescentes do ensino médio.

Em seguida, circunscrevemos a orientação vocacional realizada na escola e na adolescência, diferenciando-a de modelos clínicos endereçados a adultos fora do ambiente escolar. Para tanto, procuramos situar a adolescência como um fenômeno datado historicamente no Ocidente, e que tem sido afetado pelas exigências emersas do discurso contemporâneo.

Num momento subsequente, por entendermos que a implementação de projetos de orientação vocacional nas escolas é relativamente recente, em comparação ao surgimento das instituições de ensino, realizamos um levantamento bibliográfico a respeito do histórico da orientação vocacional, especialmente em escolas. Nesse levantamento, procuramos situar as respectivas orientações teóricas dos projetos que têm sido desenvolvidos, a fim de nos inteirarmos de outras experiências relacionadas ao tema, bem como identificar as possíveis alterações às quais os referidos projetos foram submetidos.

Antes de concluir essa pesquisa, procedemos à descrição pormenorizada do projeto de Orientação Vocacional que operou como disparador para as questões que nos propusemos a estudar, e realizamos uma análise da referida situação, a partir da experiência de psicanalistas nas instituições de ensino.

Em todo o nosso percurso, tivemos a preocupação de situar a hegemonia de certos ideais e valores que ao tomarem corpo, comparecem nas palavras, circulam discursivamente e passam a influenciar modos de vida de forma muito ampla, incluindo os que têm servido para nortear as escolas. Dessa forma, o termo *discurso,* a partir de pelo menos três de seus atributos, é fundamental e de uso recorrente em nossa pesquisa. Inicialmente, por entendermos que pela linguagem nos é concedida a possibilidade de estabelecermos laços uns com os outros, o discurso é posto, então, como condição essencial para que possamos nos ligar socialmente. Em segundo lugar, por ser pela via discursiva que se fazem circular os dogmas, as estratégias de domínio e/ou poder e os ideais que delimitam e caracterizam um determinado intervalo de tempo, ou seja, os discursos recortam e circunscrevem uma determinada realidade, a partir da qual são referidos conceitos, ideias, normas e enunciados dispostos num intervalo de tempo ou período. E, finalmente porque, diferentemente dos enunciados, a situação discursiva permite que o sujeito, em sua singularidade, apareça sob a forma de suas enunciações,

ou seja, a linguagem é o campo no qual a fala cumpre a função de distinguir o código de uma mensagem, definindo o lugar da verdade para cada um de nós.

Muito embora tenhamos reunido esforços para estudar o que tem sido tomado como preponderante no discurso pedagógico contemporâneo, insistimos na diferença entre hegemônico e homogêneo, pois em nenhum momento pretendemos homogeneizar fenômenos ou processos educativos. Isto posto, consideramos a coexistência de diferentes formas de conceber e agir criticamente sobre a educação, nas famílias ou nas escolas.

A psicanálise lacaniana serviu-nos como eixo de sustentação teórica em torno do qual procedemos às análises, críticas e inferências ao longo deste trabalho.

CAPÍTULO 1

IDEIAS E IDEAIS: REFLEXÕES ACERCA DAS INCIDÊNCIAS DISCURSIVAS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO

> *(...) a história da educação está essencialmente condicionada pela transformação dos valores válidos para cada sociedade.*
>
> (JAEGER, 2010, p. 4)

Neste capítulo pretendemos circunscrever algumas ideias que, inseridas discursivamente, sustentaram ideais de educação ao longo da história. Acreditamos que essas ideias e ideais que têm amparado atividades pedagógicas, bem como uma ampla gama de ações educativas, não foram sempre os mesmos, modulados que foram pelos valores e crenças de seu tempo, concebidos como um determinado estado de saber que governa os vínculos humanos e expressa um modo específico de relação com a verdade. (PUJÓ, 2006, p.61)

Para isto, utilizamos, como operador de leitura, a definição de discurso proposta pela psicanálise, precisamente, por Jacques Lacan. Além desse operador, fomos instados à escolha pontual de determinadas obras literárias que pudessem ilustrar e fazer referência à educação em diferentes períodos históricos.

Segundo Lacan, o discurso é tomado como aquilo que ata, que produz um laço social, conecta uns aos outros por intermédio da linguagem e promove a expressão e circulação do conjunto de enunciados qualificados que recortam e caracterizam uma época.

> *Mediante o instrumento da linguagem, instaura-se um certo número de relações estáveis, no interior das quais certamente pode inscrever-se algo bem mais amplo, que vai bem mais longe do que as enunciações efetivas.*
>
> (LACAN, 1992, p. 11)

A proposição da teoria dos quatro discursos, *como discursos radicais,* pode ser concebida como uma forma de abordar o estabelecimento da ligação ou do liame entre os seres falantes. Ao aceitarmos o inconsciente estruturado como linguagem, podemos dizer que o laço social, também ele, constitui-se pela linguagem:

> *Assim, os discursos introduzidos por Lacan correspondem às estruturas mínimas de todo e qualquer liame social, sempre concebido como fundado exclusivamente na linguagem.*
>
> (JORGE, 2002, p. 9)

Lacan propõe que a fundação e a definição de uma realidade acontecem pela via discursiva, pelo estabelecimento de uma rede simbólica cujos efeitos enunciativos serão sentidos pelos sujeitos que a engendram. Assim, atribuímos aos discursos a característica de fazer com que os homens possam ligar-se entre si através da linguagem, que tem o poder de nomear e constituir algo quando nomeia. A linguagem é a única possibilidade de dar consistência à realidade.

Os quatro discursos estão dispostos sob quatro lugares: *agente, outro, produção e verdade,* ocupados respectivamente por quatro termos diferentes: *S1* [1](significante mestre), *S2* (bateria dos significantes ou saber), *$* (sujeito barrado ou dividido) e *a* (objeto ou mais-gozar). Os lugares são fixos, variam as disposições dos termos que se articulam e fazem derivar formas de se endereçar a um outro, de dirigir-se a alguém e de fazer laço social.

> *Não há nenhuma realidade pré-discursiva. Cada realidade se funda e se define por um discurso.*
>
> (LACAN, 1985, p. 45)

A opção pelo termo *laço* social não é ingênua, carrega consigo uma evitação do termo relação, e alude ao modo como a psicanálise concebe o gregarismo entre os humanos. Para que haja laço, é preciso que estejamos conectados a um outro, numa estrutura ternária de enunciação: eu digo algo para alguém.

É pela via dos discursos, e seus efeitos no conjunto social, que pretendemos abordar a substituição e prevalência de paradigmas, bem como a implementação de determinados projetos nas escolas, dentre eles, o da orientação vocacional.

O conceito de discurso para Lacan inclui um registro histórico, razão pela qual optamos, ainda neste capítulo, por uma tentativa de caracterização de um discurso

---

[1] A utilização de letras ou a também chamada matematização da psicanálise, relaciona-se a uma preocupação de Lacan referente à questão do ensino e transmissão da própria psicanálise. Segundo ROUDINESCO (2008, p. 469*): Quando a psicanálise se reduz a uma terapêutica, dizia ele* (Lacan), *ela tende para a magia e para o não-ensinável: torna-se uma prática religiosa. Mas quando ela evolui para o dogma, transforma-se numa religião, ou numa Igreja, ou num saber universitário. Para evitar o inefável, sem cair no dogma, é preciso assim que o discurso psicanalítico seja capaz de ensinar. A injunção lacaniana de uma 'formalização' dos discursos era portanto uma última tentativa de salvar a psicanálise de suas origens ocultas e hipnóticas (o inefável).*

pedagógico contemporâneo, diferenciando-o de outras formas mediante as quais se concebeu a educação, fosse ela de responsabilidade da família, ou da escola. Mas a dimensão histórica da qual nos ocupamos não é a mesma aceita por alguns historiadores, que procuram o registro dos acontecimentos que produziram marcas, ou marcos históricos, situados em uma relação linear de periodicidade.

> *O inconsciente, dizia Lacan, é o social. De uma forma talvez extrema, essa fórmula tem o mérito de lembrar que o sujeito individual depende estreitamente do quadro transindividual que a polis constitui e notadamente os discursos que fazem laço social.*
>
> (CHEMAMA, 2002, p. 241)

Procuramos na história a identificação de modos predominantes de uma determinada economia, ou, segundo Lacan, de modalidades de gozo.[2]

> *A realidade é abordada com os aparelhos do gozo. Aí está mais uma fórmula que lhes proponho, se é que podemos convir que, aparelho, não há outro senão a linguagem. É assim que, no ser falante, o gozo é aparelhado.*
>
> (LACAN, 1985, p. 75)

> *O discurso detém os meios de gozar, na medida em que implica o sujeito.*
>
> (Idem, 2008a, p. 18)

É pela linguagem que tentamos circunscrever aquilo que nos falta, e, justamente por faltar, nos faz desejantes, nos coloca em movimento. Ao renunciar ao gozo pleno e submeter-se às leis da linguagem, o sujeito instaura uma cadeia de objetos substitutivos,

---

[2] "O que é o gozo? O gozo é aquilo que não serve para nada (...) e é o ponto giratório que o discurso analítico interroga". (LACAN, sem. 20, 1985, p.20) O conceito de GOZO é bastante caro a Lacan, sendo referido a partir da filosofia de Georges Bataille e da teorização freudiana da repetição na pulsão de morte, la jouissance foi teorizada ora como um excesso intolerável de prazer, ora como manifestação do corpo mais próxima à tensão extrema, à dor e ao sofrimento. É preciso abordar o conceito de gozo em sua dupla oposição: ao desejo e ao prazer. Enquanto o desejo é movido por uma falta imanente, e o prazer limitado por uma satisfação temporária, o gozo mira ao ilimitado, cujos efeitos são devastadores. A toxicomania e o consumismo, entre outros, são exemplos que nos servem para ilustrar essa devastação. Ou seja, desalojados da plenitude paradisíaca, nos resta o limite da parcialidade, o desejo. Nesse sentido, há uma incompatibilidade entre gozo e a Lei. A palavra marca a ausência da coisa, a linguagem, então, evoca uma perda; onde há perda, há desejo, e o reconhecimento dessa perda marca a submissão às leis da linguagem. O gozo é marcado por uma repetição num esforço de extinguir o desejo, na medida em que há um esforço para encontrar uma satisfação plena que levaria a anular a falta. O gozo é sempre do corpo, é cifrado pelas palavras, é aquilo que escorre do discurso, é o que se decifra em análise. (BRAUNSTEIN, 2007, p. 12, 16, 17, 177)
Sobre a relação entre o gozo e a repetição: "O gozo contribui para determinar o sujeito porque ele é aquilo a que a repetição do significante visa: reproduzir a satisfação primitiva. Contudo, essa satisfação está por isso perdida para sempre, uma vez que deve passar pela marca que a comemora. O sujeito retoma uma relação com a marca, não com a satisfação sem marca, e a segunda marca não é igual à primeira. A segunda marca não repete a primeira: ela faz à primeira existir como definitivamente perdida. É justamente na possibilidade de articulação do gozo com a palavra que o psicanalista incide seu trabalho. O gozo aparece imbricado com o sintoma, é aquilo mesmo do qual não se quer abrir mão, é o que faz resistência a ser decifrado em análise". (PORGE, E. 2006, p. 249, 257)

que comparecem em seu discurso, e dos quais procura extrair um prazer possível, já que o absoluto é da ordem do impossível. A linguagem é tomada como aparelho no sentido de cumprir a função de vestir - ou recobrir a ausência - com as palavras.

> *Cada discurso refere-se a um regime de gozo. (...) O fato de a realidade ser abordada com os aparelhos do gozo não quer dizer que haja uma realidade anterior ou posterior ao gozo. Há uma conjunção entre constituição da realidade e regime de gozo vigente.*
>
> (GONÇALVES, 2000, p. 33)

O gozo refere-se, então, à relação do ser falante com seu corpo; ele comparece na fala, mas é sentido no corpo. Nesse sentido, o tipo de gozo ao qual nos referimos seria um esforço ordenado, repetido e ilimitado na busca de algo que pudesse nos livrar da condição desejante, das faltas.

Até chegar à contemporaneidade, a investigação ao longo de determinados períodos históricos nos ajuda a identificar a pregnância de ideais sociais nas ideias sobre educação, permitindo sublinhar, naquilo que o discurso social disponibiliza, a adoção de determinados significantes que adquirem uma especial importância para um determinado tempo, e que incidem direta ou indiretamente sobre as concepções de educação.

Segundo Alfredo Jerusalinsky[3]:

> *O conjunto social produz um discurso que incide sobre o modo de inscrição que molda cada sujeito. O discurso social produz certas matrizes enunciativas que entalham, produzem certas tatuagens, inclinando a todos e a cada um dos sujeitos a se ligarem às idéias prevalentes; embora esse discurso, que provém do coletivo, venha a sofrer torções particulares produzidas na sua passagem através do prisma do fantasma de cada um. A escola também trabalha encomendada por um discurso.*

De nossa prática como psicanalistas em instituições de ensino, observamos que as escolas nas quais trabalhamos têm estabelecido muitos de seus objetivos e práticas pedagógicas segundo disposições oferecidas no discurso do mestre e do capitalista, sob o corolário da ciência, na versão cientificista,[4] *que pretende reduzir todos os*

---

[3] In comunicação pessoal – abril de 2009.

[4] a) *É preciso, com efeito, diferenciar a ciência como procedimento de conhecimento e discurso da ciência como laço social inaugurado pela existência desse tipo de conhecimento, inclusive a forma pela qual ele se adquire e é adquirido. As ciências, quanto a elas, são apenas o conjunto dos conhecimentos assim elaborados, segundo o procedimento da ciência, nos mais diversos domínios. (...) falar em discurso da ciência é uma derrapagem com relação ao justo limite que a ciência supõe, uma utilização abusiva que podem fazer da autoridade da ciência. (*LEBRUN 2004; p.53, à55)

b) O cientificismo não é a ciência. Se o cientificismo consiste em estender ilegitimamente o campo de um saber científico ou em conferir a teoremas científicos um status filosófico onde se exporta um teorema

comportamentos humanos a processos fisiológicos experimentalmente verificáveis. O discurso do mestre estabelece-se por um lugar de poder de quem toma a palavra, e que imprime uma ordem, uma maneira imperativa de comandar, na qual *as coisas funcionem a seu gosto.*

> *(...) A Ciência caminha com o discurso do mestre que se alicerça e tem sua disposição fundamental no discurso do universitário. No discurso das ciências, entretanto, há uma eliminação do sujeito (...) que ilustra um saber sem cabeça, produzindo uma verdade do mestre e excluindo o sujeito. Assim, mesmo quando o mestre não está presente, permanece um imperativo categórico de seu discurso – continua a saber.*
>
> (SOUZA, 2003, p. 121)

O discurso do mestre caracteriza-se por acreditar-se unívoco, por tentar estabelecer 'universais' e recalcar aquilo que é da ordem do singular; não é à toa que a fórmula do fantasma encontra-se sob a barra ($ ◊ a), é a tentativa de fixar um significado comum, algo que seja igual para todos.[5]

O discurso do capitalista, como uma derivação e exceção dos quatro discursos oficiais, foi enunciado por Lacan apenas uma vez[6], como uma mutação do discurso do mestre.

> *O discurso do capitalista é uma viradinha de nada no discurso do mestre. É exatamente a mesma coisa, só que é mais simples, mais bem-feito, funciona melhor, vocês são ainda mais engambelados.*
>
> (LACAN, 2011, p. 61)

Nesse discurso, o saber do mestre que comanda, passa a ter, pela primeira vez na história, um valor de mercadoria, um objeto universal à disposição do consumo e que promete solucionar quaisquer dificuldades; no limite, promete o reencontro com aquilo que seria o que 'falta para tornar a felicidade completa'.

> *(...) a transmutação do Saber num bem de consumo, num 'objeto' com valor de mercado, produz uma subversão do desejo e altera sua própria relação*

---

para além de seu campo de pertinência, ele desfigura o que existe de mais respeitável na ciência. (Derrida, Roudinesco 2004; p.63)

[5] *Discurso do mestre*:

$$\frac{S1}{\$} \rightarrow \frac{S2}{a}$$

6 *Embora citado muitas vezes em seus seminários e em alguns textos, foi formalizado uma única vez, numa jornada de trabalho em Milão, em 12/05/1972. (* SOUZA, 2003, p. 134)

> *com o sujeito. Se até então havia uma impossibilidade estrutural discursiva do sujeito de ter acesso ao Saber e ao objeto causa de desejo (a), desde que esse Saber adquire o estatuto de um bem de consumo, ele vem sendo continuamente oferecido como uma promessa de satisfação possível para o sujeito.*
>
> (SOUZA, 2003, p. 138)

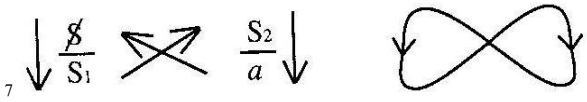
Tudo que se pensa ou sente não pode ser separado do que se diz sobre o que se pensa ou sente; o sujeito é uma consequência do discurso, e ao fazer laço social, mediante a discursividade, determina modos de relação com o outro. Ou seja, os discursos que circulam socialmente não são alheios ao *modus vivendi* dos sujeitos que compõem uma dada sociedade, já que eles exercem, a partir de certos eixos ou paradigmas, uma inspiração em diversos aspectos da vida humana. É dessa forma que são construídos os ídolos, a moda, os novos diagnósticos, os novos remédios para 'vestir velhas doenças', e os sintomas.

> *A estrutura discursiva está inscrita na realidade, está lá, produzindo-a e sustentando-a. Da mesma forma, o discurso, que funda e define cada realidade, não se reduz a uma espécie de 'visão de mundo'; esta pertence mais ao imaginário relativo ao discurso vigente. Vale dizer ainda que o discurso tampouco se confunde com a 'cultura'. O que existe é liame social, modo de enlaçamento, que só se instaura e reina na medida da imersão na linguagem, a qual atravessa e constitui o falante. Nesta dimensão importam o sujeito, a função da palavra e o campo da linguagem.*
>
> (GONÇALVES, 2000, p. 32-33)

Entretanto, à diferença dos outros quatro discursos escritos por Lacan, o do mestre, do universitário, da histérica e do analista, o discurso do capitalista é o único que não produz laço social: ao contrário, incita o enfraquecimento desses laços. Pela circularidade[7] que o caracteriza, esse discurso fecha-se sobre si mesmo, ou seja, é possível retornar ao ponto de partida, visto que não há barreiras, não há brechas, não há impossíveis. (PORGE, 2006, p. 333) Enquanto os outros discursos são movidos pela falta, o do capitalista alimenta o individualismo e a solidão. Daí o consumo ser uma atividade sempre solitária, que se presta a fins singulares, até mesmo quando se compra algo para tentar pertencer a um determinado grupo, ou tribo.

> *O que distingue o discurso do capitalismo é isto: a verwerfung, a rejeição para fora de todos os campos do simbólico, com as conseqüências de que já falei – rejeição de quê? Da castração. Toda ordem, todo discurso*

---

7 

> *aparentado com o capitalismo deixa de lado o que chamaremos, simplesmente, de coisas do amor, meus bons amigos. Como vocês vêem, não é pouca coisa, certo?*
>
> (LACAN, 2011, p. 88)

As escolas não estão alheias a essas inserções discursivas e tratam de instituir o que deve e não deve ser colocado na reunião de pauta dos projetos a serem desenvolvidos, tais como a adoção de computadores, a oferta de currículos opcionais, as aulas extras, os setores de apoio ao aluno, os métodos de avaliação, e até mesmo programas de curso à distância. Dessa forma, muitas vezes, as instituições de ensino assumem com esses projetos uma relação na qual todo e qualquer saber torna-se positivado, ou seja, não há o que não se possa saber, tudo dependendo do encontro das boas aplicações de estratégias técnicas. Qualquer projeto acadêmico pode ser revestido com essas características, arrastando para dentro das escolas a responsabilidade de um tipo de educação fornecido ao aluno, conhecido como "global", do qual nada escapa e no qual a responsabilidade das famílias – que por sua vez não detêm o saber científico -, na educação de seus filhos, torna-se sensivelmente diminuída.

1.1. Rumo ao Pedocentrismo

As concepções de pedagogia, as funções e objetivos das escolas, o papel desempenhado pelo professor, as atribuições e importância do aluno, os métodos pedagógicos, e tantos outros elementos que compõem o universo das instituições de ensino não foram sempre os mesmos. Também não se mantiveram inalteradas as definições para o que vem a ser aprender, conhecer e saber.

Num tempo no qual a Terra era o centro do Universo, a ciência estava absolutamente submetida aos dogmas religiosos e a noção de infância estava muito próxima à de um adulto em miniatura.

A criança como centro do processo educativo é uma concepção relativamente recente, decorrente de um determinado movimento pedagógico, que, por sua vez, foi diretamente influenciado por teorias psicológicas; o estabelecimento de metas escolares passou a se subordinar às teorias de desenvolvimento infantil e a uma atitude de respeito à autonomia do aluno, o que também alterou a configuração do professor.

Por aceitarmos que há uma imbricação entre esferas socioculturais e econômicas, que influem na relação do homem com a produção do conhecimento e que compõem e definem uma época, procuramos identificar pressupostos que subsidiaram o estabelecimento de metas, definições, propostas e paradigmas que caracterizaram ações pedagógicas em diferentes momentos.

Num percurso pela história das concepções a respeito da educação, encontramos os sofistas, como os primeiros a oferecer um contrato privado, mediante pagamento, pelos serviços oferecidos pela educação. Deste período, destacamos a seguinte citação:

> *Protágoras sabe que a vida do indivíduo está sujeita a influências educativas desde o nascimento. A ama, a mãe, o pai, o pedagogo rivalizam na formação da criança, quando lhe ensinam e lhe mostram o que é justo e injusto, belo e feio. (...) todos os homens aspiram a educar os filhos do modo mais cuidadoso possível, o que significa que a possibilidade de educar o homem pertence à communis opinio do mundo inteiro, e que, na prática, ninguém tem a mínima hesitação em educar.*
>
> (JAEGER, 2010, p. 360)

Às voltas com a questão da pedagogia[8] como ciência ou arte, os sofistas optam pelo termo *téchne*, para designar a teoria e a arte de educar como uma profissão. A educação, nesse momento, nasceu como uma das necessidades mais profundas da vida do Estado, cuja força reside na formação integral do homem grego. Os objetivos educacionais eram amplos, consagrando à tarefa de educar a maior riqueza de todos os dons do homem. A estreita vinculação entre a educação e a organização sócio-política e econômica se expressa de maneira muito clara, desde seus primórdios, na Grécia antiga. O conceito de saber incluía muito mais do que o domínio da leitura e da escrita, aparecendo atrelado à prática de exercícios físicos, estudo da música e ao desenvolvimento das chamadas virtudes desejáveis para o homem: a valentia, a prudência, a piedade e a justiça. Os problemas de lógica, os estilos literários, o conteúdo a ser aprendido aparecem vinculados à idéia da ética do bem viver, sendo de responsabilidade da *educação implantar no homem a mestria da palavra e da reta conduta.* (JAEGER, 2010, p. 1196)

---

[8] A palavra pedagogia tem origem na Grécia antiga, *paidós* (criança) e *agogé* (condução). Nessa época, não havia uma diferença entre a condução para o ensino e a educação. É com a Modernidade que a pedagogia assume o caráter de um saber específico como: "1.Teoria e ciência da educação e do ensino. 2. Conjunto de doutrinas, princípios e métodos de educação e ensino que tendem a um objetivo prático. 3. O estudo dos ideais de educação, segundo uma determinada concepção de vida, e dos meios (processos e técnicas) mais eficientes para efetivar esses ideais." FERREIRA, A. B. de H. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. RJ Ed. Nova Fronteira e BRANDÃO, J. De S. **Dicionário Mítico-Etimológico**. SP: Vozes, 2001.

Sob a égide desses princípios, a educação deveria ser iniciada na infância com o ensino das ciências matemáticas, entretanto, a respeito da infância, o autor sugere que Platão tenha tropeçado com um obstáculo enorme:

> *(...) a falta de interesse da criança em aprender. Esta falta de interesse não se pode combater pela coação, pois não há nada de mais oposto à essência profunda da cultura livre do que aprender pelo medo servil a um castigo. A coação pode empregar-se nos exercícios físicos, pois não lhes entorpece a eficácia, mas o saber imposto à alma não adere a ela.*
>
> (Ibidem, p. 915)

Inevitável formularmos uma questão, deixando a resposta para um passo mais adiante no nosso texto: estaria Platão às voltas com a questão do desejo?

Nesse momento da história, a educação era concebida como uma maneira de promover um saber herdado pela cultura, um meio de acesso ao conhecimento adquirido por aqueles que antecederam o educando, sempre vinculada à vida política do Estado. Data desse tempo, também, a desigualdade na educação dos filhos dos ricos e dos outros cidadãos: aos primeiros era oferecido um tipo de educação que tinha um início mais precoce e se estendia por mais tempo. Essa diferenciação permanece na Idade Média, quando a educação estava destinada à classe mais abastada da sociedade e que formaria a elite culta da época.

Em equivalência à paidéia grega, a Humanitas romana empreendeu uma concepção de educação humanística, ocupada com a formação de indivíduos virtuosos e inseridos na vida política. Entretanto, enquanto a escola grega acontecia nas ruas, nos espaços públicos, a escola romana passou para os ginásios e palestras.

De maneira geral, podemos distinguir três fases na educação romana:

- a educação latina original, de natureza patriarcal;
- a influência do helenismo, criticada pelos defensores da tradição;
- por fim, a fusão entre a cultura romana e a helenística, que supunha elementos orientais, mas com nítida supremacia dos valores gregos.

(ARANHA, 2006, p. 89)

Num primeiro período, o da Realeza, como produto dessa fusão cultural, os alunos aprendiam latim e grego. Até os sete anos, as crianças eram cuidadas pela ‘mãe romana’; depois dessa idade as meninas permaneciam em casa, para aprender os serviços domésticos: enquanto os meninos ficavam sob os ensinamentos do pai, que os

preparava tanto para a produção agrícola como para funções militares e políticas. A idade de doze anos marca uma nova separação, não só entre meninos e meninas, mas entre ricos e pobres.

> *Somente os meninos, se pertencem a uma família abastada, continuam a estudar: sob o chicote de um 'gramático' ou professor de literatura, estudam os autores clássicos e a mitologia (na qual não se acreditava absolutamente, mas cujo conhecimento identificava as pessoas cultas); como exceção, algumas meninas contavam com um preceptor que lhes ensinava os clássicos. (...) Durante esse tempo, os meninos estudam. Para se tornarem bons cidadãos? Para aprender seu futuro ofício? Para compreender alguma coisa do mundo em que vivem? Não, mas para adornar o espírito, para se instruírem nas belas letras.*
>
> (ARIÈS, 2009; vol 1, p. 30-31)

A partir da República, foram criadas as primeiras escolas particulares, cujo currículo, composto por disciplinas específicas, era ministrado por professores mal remunerados, que, quando necessário, castigavam os alunos que demoravam para memorizar o conhecimento ou se descuidavam na escrita com estiletes em tábuas de madeira. É no período Imperial que o Estado passa a intervir tanto na remuneração dos professores quanto na ampliação da educação para o povo. Muitas bibliotecas e espaços reservados para difusão cultural floresceram, para que os filhos dos aristocratas dedicados ao 'ócio digno', liberados dos trabalhos manuais executados pelos escravos, pudessem ser instruídos. Rigidamente estratificada, a educação romana era destinada aos 'bem-nascidos', e ao *paedagogus* era atribuída a função de preparar os jovens para os *officia vitae (mistérios da vida).* O modelo de educação humanística dos romanos influenciou decisivamente a concepção de escola gerida pelos jesuítas, da Idade Média à Moderna.

No longo período que compreende a Idade Média, existem diferentes concepções de educação, entretanto, tanto bizantinos, quanto islâmicos e cristãos imbricaram o ato de educar com a formação religiosa e os desígnios da fé. A finalidade última da educação, no Ocidente, coincide com a formação do homem cristão. Tanto as teorias quanto os métodos de ensino e o conteúdo a ser ensinado deveriam ser baseados e autorizados pelos preceitos da igreja católica. O humanismo passa a ter uma íntima relação com a religião. A fim de que os iniciantes na vida religiosa pudessem ser instruídos, os mosteiros passaram a abrigar em seu interior as primeiras escolas monacais. Os espaços públicos perdem sua função na educação monástica, além disso, por disporem de importantes acervos literários, era nos mosteiros que os jovens aprendiam a ler e escrever em latim, além de terem aulas de teologia e filosofia; a

educação visava a formação clerical. É o surgimento de um novo paradigma para a educação, pois os jovens passam a estudar e a morar nos mosteiros, "sua adolescência não pertence mais à cidade". Novas regras de conduta passam a ser lentamente ensinadas e cobradas pelos homens da Igreja, sob os auspícios de um Deus invisível, mas que a tudo vê:

> *João Crisóstomo arranca de sua cidade o jovem de Antioquia para entregá-lo ao medo sutil do próprio pai. Grande psicólogo do temor religioso, João Crisóstomo considera o temor a Deus – instilado dia após dia no menino pela pesada presença do pai cristão – a base de um novo código cristão de comportamento.*
>
> (ARIÈS, 2009, vol. 1, p. 266-267)

Foi a partir do século XII que surgiram algumas escolas para leigos, nas quais houve a inclusão de outras disciplinas, como história, geografia e ciências naturais. Nesse período foram construídas as primeiras universidades.[9]

> *O povo, durante a Idade Média – e durante muito tempo também na Idade Moderna -, é analfabeto. Seus conhecimentos estão ligados a crenças e tradições ou observações do senso comum: o seu horizonte cultural é muito limitado, mas bem firme na centralidade da fé cristã e à sua visão de mundo, que chega a ele por muitas vias alternativas à escrita: sobretudo através da palavra oral e da imagem.*
>
> (ARANHA, 2006, p. 118)

Enquanto os jovens ricos iam para os mosteiros ou para as poucas escolas laicas, o povo, grande maioria que não estudava, constituía o que se convencionou chamar de 'gentes de ofício': aqueles que não eram burgueses e que se tornaram alfaiates, sapateiros, marceneiros e ferreiros.

O surgimento dos primeiros colégios aparece historicamente situado no Renascimento, concomitante a uma nova concepção de infância, família, política e organização social.

> *A inteligência se forma em casa, assim como a sensibilidade; a educação do corpo e a do espírito são em primeiro lugar assunto privado; a escola vem em seguida, sob todos os aspectos, qualquer que seja a sua importância, que é objeto de discussões. (...) Nas famílias abastadas, o ciclo inteiro da formação infantil pode então se desenrolar majoritariamente, por vezes exclusivamente, no espaço privado.*
>
> (ARIÈS, 2009, vol. 2, p. 285-286)

---

[9] *A universidade mais antiga de que se tem notícia talvez seja a de Salerno, na Itália, que oferecia o curso de medicina, desde o século X. No final do século XI (em 1008) foram criadas a Universidade de Bolonha, na Itália, especializada em direito, e, no século seguinte, a de teologia, em Paris.* (ARANHA, 2006, p. 110)

A ampla gama de transformações renascentistas dos valores, às artes, edificada sob ideais humanistas e naturalistas, também impulsionou inúmeros avanços científicos, e é nesse momento, quando o tema da infância passa a requerer mais atenção dos adultos, que a palavra da ciência começa a tomar o lugar da autoridade do mestre tradicional. Quanto mais avança a Renascença, maior a importância do *paternum officium* e da busca por conselhos e leituras para a instrução das crianças.

A positivação da ciência e o crescente domínio do discurso científico amalgamados à idéia de progresso são excepcionalmente retratados pelo humor impetuoso presente na obra literária de François Rabelais, em Gargântua e Pantagruel. Rabelais criticou de maneira incisiva a sociedade renascentista, e não poupou a educação. Preocupado com a instrução de seu filho, o pai de Gargântua, ironicamente retratado, decide que o menino deverá permanecer na companhia dos preceptores da sua época, os pedagogos, pagos para levarem a termo a árdua tarefa de mudar a *viciosa maneira de viver* do garoto. (RABELAIS, 2003, p.109) Depois de ter o cérebro purgado e limpo de qualquer perversão e do que havia aprendido antes, Gargântua é levado para a companhia dos mestres. O corpulento aluno deveria aprender a ler as sagradas escrituras; louvar a Deus; entender os sinais da Lua e do Sol; copiar e decorar, exercitando a memória, trechos importantes dos escritores clássicos; exercitar-se; ouvir música; conhecer e aprender as novas invenções derivadas da aritmética e da geometria, sempre com a devida reverência à ciência. Também compunha seu currículo aprender a alimentar-se pela *verdadeira dieta prescrita pela arte da boa e segura medicina.* Entretanto, quanto mais seguia o programa educativo, mais engordava! (Idem RABELAIS, p. 112, 117).

Ainda no Renascimento, no ano de 1699, o padre francês João Baptista de La Salle (1651 – 1719) escreve um decálogo sobre educação, na forma de um "Guia das Escolas Cristãs". La Salle fundou a primeira escola de formação de professores, pois segundo ele, ao professor teria sido endereçada a missão divina de educar, gratuitamente. Também as escolas deveriam ser gratuitas e admitir os filhos dos artesãos e dos pobres como alunos.

Notemos que os alunos aparecem como os sujeitos a quem se dirige a ação de educar, e La Salle os categorizava da seguinte maneira: *os teimosos, os mimados, os meigos, os tímidos, os abobados, os malcriados, os atrevidos, os insolentes e os*

levianos.[10] La Salle também propõe o ensino de matérias específicas como ciências, física, matemática, comércio e o estudo de cartas de navegação.

A educação formal ou escolar, realizada num espaço físico concebido para as atividades educativas, vinculadas ao catecismo cristão, também contou com pessoas instruídas para instruir, ou professores especialistas.

A possibilidade de uma pedagogia desvinculada do movimento catequista surge na modernidade. Entretanto, tanto o ensino laico quanto o religioso mantiveram como sustentação os valores de seu tempo. O ideal de uma escola democrática, que possibilitasse um ensino equivalente, tanto às classes mais baixas da população quanto às mais abastadas economicamente, também persiste, embora malogrado.

A laicização do ensino é concomitante a uma nova concepção de ciência, que, diferentemente de outros momentos da história, vincula-se à técnica e à experimentação, sob a égide do método científico. Os pedagogos influenciados por esse novo paradigma e ideal de ciência passam a se ocupar dos métodos didáticos: é quando as palavras, a retórica, enfim, os humanismos, passam a ser menos importantes que as rigorosas e incontestáveis experimentações, e quando os pais passam a ser aconselhados 'por quem entende de educação':

> *Sem dúvida, nenhum deles (os pedagogos) desiste de fazer da família o local de uma educação específica, colocada sob a autoridade do pai. Porém isso não basta* (grifo nosso). *É preciso acrescentar-lhe uma 'disciplina', que só pode ser uma aprendizagem socializada pela escola. A partir daí, a civilidade tende a tornar-se um exercício escolar destinado a dispensar uma instrução inextricavelmente religiosa e cívica.*
>
> (ARIÈS, 2009; vol. 3, p. 179)

Empenhado em oferecer aos pais recursos para a educação das crianças, John Locke lança em 1693, *Da educação das crianças,* que se tornou um clássico da pedagogia moderna. A obra destinada "às novas relações" entre "os novos pais e as novas crianças", tratava de alertar os pais "apaixonados demais por seus filhos", a usarem a razão, pois à medida que as crianças se tornaram muito mais espertas e sagazes, os pais passaram a enfrentar mais dificuldades para conciliar os seus interesses com os de seus filhos.

---

[10] A pedagogia LASSALISTA ainda inspira muitas escolas atualmente. Para maiores informações, sugerimos o livro **Didatica A Partir Da Pedagogia De La Salle, A** - RANGEL, M.; WESCHENFELDER, I. L. SP: Vozes, 2006.

À revelia do modelo científico de seu tempo, outro tratado sobre pedagogia foi escrito pelo iluminista e precursor do romantismo, Jean-Jacques Rousseau, que publicou em 1762 um de seus mais importante trabalhos: *Emílio ou da Educação*. Emílio é o nome do personagem central de seu ensaio sobre educação, escrito sob a forma de um romance. Ao romper com o modelo de educação religiosa das escolas monacais, Rousseau foi duramente perseguido, e dessa perseguição, resultou o livro *As confissões*. Segundo Rousseau, são os sentimentos, e não a razão, os 'verdadeiros responsáveis' pela educação. Desde o início de *Emílio,* Rousseau enfatiza a presença dos pais, em especial a da mãe, na educação dos filhos, principalmente na tarefa de impedir que a sociedade corrompa a boa natureza das crianças.

> "A educação primeira é a que mais importa, e essa primeira educação cabe incontestavelmente às mulheres: se o Autor da natureza tivesse querido que pertencesse aos homens, ter-lhes-ia dado leite para alimentarem as crianças. Falarei portanto às mulheres, de preferência, em vossos tratados de educação; pois além de terem a possibilidade de para isso atentar mais de perto que os homens, e de nisso influir cada vez mais, o êxito as interessa também muito mais, porquanto em sua maioria as viúvas se acham quase à mercê de seus filhos e que então precisam sentir, em bem ou mal, o resultado da maneira pela qual os educaram. As leis, sempre tão preocupadas com os bens e tão pouco com as pessoas por terem como objetivo a paz e não a virtude, não outorgam suficiente autoridade às mães" [*Emílio ou da educação*, nota 1, p. 9-10].[11]

O projeto educacional rousseauniano, criticado pelo radical apelo à sensibilidade e à boa natureza das crianças, propõe que a educação se dê no interior das famílias, afastada das escolas.

Contra o obscurantismo sentimentalista, o positivismo entusiasta de Augusto Comte arregimentou também as humanidades, que ávidas pela sua inclusão no rol das ciências, trataram de se dedicar à criação dos laboratórios que pudessem estudar, medir e predizer o comportamento humano. Weber, Fechner, Helmholtz e Wundt foram os pioneiros em psicologia experimental.

A esse cenário, soma-se a aceleração dos modos de produção, a busca de mão-de-obra qualificada e o aumento das jornadas de trabalho. Dessa forma, os colégios, laicos ou religiosos, passam para a modernidade como uma exigência das famílias. Encorajados pelas idéias de que quanto mais precoce será melhor, a educação escolar,

---

[11] ROUSSEAU: UM OLHAR SOBRE A INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO – NETO, M. D. www.unicamp.br/~jmarques/cursos/**rousseau**2001/mdn.htm

cada vez mais cedo pais e colégios fazem com que as crianças passem a freqüentar as escolas, cada vez mais precocemente se tornem alunos.

> *O essencial, que aqui nos importa, refere-se ao novo enquadramento da infância e da adolescência em lugares separados e se possível fechados, colocados sob a autoridade exclusiva de uma pequena equipe coesa de especialistas adultos, que se apresenta como modelo educativo ao mesmo tempo tranqüilizador e fascinante para as famílias. (...) Sua divisão em classes, segundo as exigências racionalmente explicitadas de um programa de estudos e de uma aprendizagem progressiva dos conhecimentos. Enfim, uma pedagogia que enfatiza a modernidade dos conteúdos, a eficácia dos métodos, e a qualidade sob todos os aspectos – religioso, moral e intelectual – do resultado final, que permite aos jovens fazer bonito papel na sociedade e exercer os cargos e profissões que as famílias desejam e aos quais lhe asseguram o acesso sua posição, fortuna, rede de relações ou o simples acaso.*
>
> (ARIÈS, 2009; vol. 3, p. 473-474)

É na Idade Contemporânea que a Psicologia e também a Psicanálise produziram saberes que influenciaram diretamente as concepções de infância e adolescência, e, por consequência, colaboraram para que fossem estabelecidos os conteúdos e métodos pedagógicos. Como abordaremos num capítulo posterior, se a Revolução Industrial produziu um impacto sobre a estruturação familiar, as produções científicas encarregaram-se de instruir como ensinar, numa proliferação de conhecimentos que segue uma tendência cada vez maior às especializações.

Ao analisar 'as contribuições' da Psicologia e da Psicanálise sobre a Pedagogia, Georges Piaton (1999) procura mostrar que a problemática da educação escolar tornou-se mais complexa quando saberes estranhos à Pedagogia, oriundos de outros campos, impuseram-se sobre os educadores a tal ponto que chegaram a modificar a própria concepção de educação. Dessa análise, retiramos a seguinte crítica:

> *(...) desde 1905, Claparède*[12]*, pai da educação 'funcional', analisa as implicações educacionais da psicologia. Denunciando em seus estudos a insuficiência das noções até então comumente aceitas: o 'bom senso', o 'dom' e a 'prática diária', que não são capazes de 'resolver sozinhas os problemas encontrados pelo educador', salienta tanto a 'necessidade de dar uma base científica à educação', como a exigência de diferenciação que ela precisa assumir. Essa meta inovadora, compartilhada por muitos, encontrará no desenvolvimento das ciências psicológicas elementos de reforço, pois no início do século XX a abordagem teórica e experimental dos comportamentos de aprendizagem passa, no Ocidente, por progresso notável.*
>
> (PIATON, 1999, p. 39)

[12] Édouard CLAPARÈDE, (1873 – 1940), suíço, neurologista e psicólogo do desenvolvimento infantil.

Sobre a Psicanálise, o autor refere-se às noções introduzidas por Freud que tangem à importância e complexidade da infância, bem como as ambiguidades inerentes a todo processo de educação. Embora tenha havido psicanalistas que se interessaram por uma possibilidade de 'aplicação da psicanálise à educação', como Adler, a própria Anna Freud, H. Meng, E. Schneider, Jung, H. Zulliger, a conclusão sobre a impossibilidade estrutural de uma psicanálise aplicada à educação é extraída da obra de C. Millot, psicanalista sobre quem também nós nos ocuparemos mais adiante.

A inclusão desses 'saberes' foi interpretada sob uma perspectiva de atender às necessidades individuais da criança; não só pela inscrição de ambos os pais no mercado de trabalho, mas, também, pelo ideal cientificista de que a formação integral do aluno é tarefa a ser executada pelos especialistas em educação e comportamento. As escolas passam a assumir, paulatinamente, funções que outrora eram outorgadas à família.

No Brasil, em pleno romantismo, a educação concedida aos filhos dos ricos, delegada à escola, acontecia ao som da palmatória, dos castigos e dos famosos mestres dos internatos.

> *Ó palmatória, terror dos meus dias pueris, tu que foste o 'compelle intrare' com que um velho mestre, ossudo e calvo, me incutiu no cérebro o alfabeto, a prosódia, a sintaxe, e o mais que ele sabia, benta palmatória, tão praguejada nos tempos modernos, quem me dera ter ficado sob seu jugo, com minha alma imberbe, as minhas ignorâncias, e o meu espadim, aquele de 1814, tão superior à espada de Napoleão! Que querias tu, afinal, meu velho mestre de primeiras letras? Lição de cor e compostura na aula; nada mais, nada menos do que quer a vida.*
>
> (ASSIS, 2009, p. 46)

A 'santa férula' que se fazia ouvir quando a tabuada era trocada, o latim mal pronunciado, ou a gazeta descoberta, não afugentava os pais dos alunos, que viam nesse 'método pedagógico' um remédio eficaz contra a ignorância, fazendo 'santos até as feras'! (ALMEIDA, 2004, p.47) Uniformizados, os discípulos eram instruídos para a dureza da vida, aprendiam a decorar as lições, a arrumar seus quartos de maneira impecável, a comer a comida servida, a matutar para pular o muro da escola, mesmo cientes do perigo de serem pegos pelo decurião e levados frente ao diretor para o pior dos castigos. A escola era encarregada de preparar os jovens para a possibilidade de ter uma profissão diferente da dos pais. Essa é a história do menino Carlos de Melo, do engenho Santa Rosa, que é entregue pelo avô para estudar na cidade e ganha o apelido de Doidinho:

> *O filho falhara: vivia a cavalo pelos partidos de cana, com ele. Queria sem dúvida um neto, agora, para a sua fome de bacharel fazendo figura, engrandecendo a família. Por que não seria eu esse neto procurado, esse enche-gosto de seus sonhos? Coruja, quase da minha idade, estava na classe de francês. Sabia gramática, escrevia descrições sem um erro. Quando era que eu poderia assim corresponder ao ideal de meu avô?Só se desse somente para estudar.*
>
> (REGO, 2011, p. 119)

Os meninos chegavam aos colégios e eram agrupados pelas idades, vinham para aprender, para 'amansar', e muito embora se sentissem 'seviciados pelo mestre', ficavam ao lado dele, identificando-o com um pai severo, quase despótico, mas que amava 'seus súditos'.

> *- Papai disse que eu podia brincar no colégio.*
>
> *- O seu pai manda na casa dele.*
>
> *(...) A palmatória era a sua vara de condão; com ela movia o seu mundo. Pensava corrigir e iluminar com pedaço de pau os que lhe chegavam às mãos para serem moldados a seu jeito.*
>
> (Ibidem, p. 93 e 104)

Apesar de a palmatória ser proibida na Paraíba, o diretor do colégio de Itabaiana, o temido Sr. Maciel, logo na entrada já avisava os pais que castigava os alunos, principalmente os "agitados e impacientes" como Doidinho, que muitas vezes precisava ficar horas a fio dentro do dormitório, para que se aquietasse.

O professor como mestre detentor de conhecimento e autoridade, que privilegia uma relação hierárquica com os alunos, sob o movimento da escola nova, e afetado pela crise da autoridade dos pais, passará a receber o título de tradicional e conservador, visto como figura extemporânea. Sobre esse aspecto, encontramos a seguinte crítica ao modelo de escola tradicional:

> *Essa relação vertical, porque hierárquica, teve como consequência, nos casos extremos, a passividade do aluno, reduzido a simples receptor da tradição cultural. (...) A valorização do passado é inevitável, assim como o destaque ao estudo das 'obras-primas'. O exagero desses aspectos leva a um distanciamento com relação à vida e aos problemas cotidianos atuais.*
>
> (ARANHA, 1996, p. 158)

Uma análise dos prós e contras a respeito das diferentes concepções que balizam a escola tradicional e o movimento da escola nova resultaria num outro trabalho, o que

se distancia do objetivo de nossa pesquisa. Também não propomos uma homogeneização das instituições de ensino. Ocupamo-nos com a eleição e análise de pontos que consideramos importantes, complexos e problemáticos, ao serem tomados como eixos discursivos, e que produziram alterações significativas no que concerne às atribuições da escola na atualidade.

Se o professor da escola tradicional passou a ser criticado por impor uma disciplina rígida, sustentada por castigos e punições, o da escola nova pode ser considerado um animador que procura facilitar a construção de conhecimentos.

Fortemente influenciado pelas teses de Psicologia, o professor parte da posição autônoma do aluno, leva em consideração a idéia de desenvolvimento em etapas ou estágios sucessivos e tem a preocupação de tornar a execução das atividades pedagógicas, bem como a permanência do aluno na escola as mais prazerosas possíveis.

> *O movimento educacional conhecido como escola nova surge no final do século XIX justamente para propor novos caminhos á educação, que se encontra em descompasso com o mundo no qual se acha inserida. Representa o esforço de superação da pedagogia da essência pela pedagogia da existência. Não se trata mais de submeter o homem a valores e dogmas tradicionais e eternos nem educá-lo para a realização de sua 'essência verdadeira'. A pedagogia da existência se volta para a problemática do indivíduo único, diferenciado, que vive e interage em um mundo dinâmico. Daí o caráter psicológico da pedagogia da existência, segundo a qual a criança é o sujeito da educação, ocupando o centro do processo (pedocentrismo).*
>
> (Ibidem, p.167)

Representante do movimento da escola nova e que influenciou pedagogos em todo o mundo, a médica italiana Maria Montessori foi caracterizada por Claparède como aquela que realizou a *Revolução de Copérnico* na história da educação, deslocando o professor do centro gravitacional do processo educativo, para alojar a criança com sua espontaneidade infantil. O método montessoriano identificou o professor como adulto capaz de auxiliar a criança a aprender num ambiente calmo e alegre, sem uso de disciplina coercitiva; além disso, inspirou toda uma sorte de materiais (materiais montessorianos) utilizados para o ensino de conteúdos programáticos em diferentes séries.

Os projetos pedagógicos atuais, herdeiros dos ideais políticos, religiosos, laicos, científicos, atravessados por objetivos claramente econômicos, tornam difícil uma caracterização com fins voltados à educação. Parecem manter-se as oposições de longa

data, as das escolas públicas em relação às particulares, o ensino profissionalizante ou técnico versus a escola que se diz 'livre' da obrigação de orientar seus alunos para uma profissão. De nossa parte, o que temos observado como elementos comuns, por estarem presentes em muitas instituições de ensino, afiguram-se como um enaltecimento dos procedimentos técnico-informativos, numa excessiva oferta de produtos tidos como 'educacionais' disponíveis para o consumo, o que chegam, em alguns casos, a descaracterizar a função que seria própria da escola que a forja como item de qualidade: a dispensa da família na educação de seus filhos.

1.2. A obsolescência da pós-modernidade: o cientificismo como produtor de verdades

> *O pós-modernismo, dado o seu temor do natural, exceto quando ele se manifesta sob a forma de florestas tropicais, tende a negligenciar o fato de os seres humanos ficarem no limiar entre natureza e cultura (assunto de grande interesse para psicanalistas), e trata logo de reduzi-los à segunda, num culturalismo reduzido ao biologismo e o economismo.*
>
> (EAGLETON, 1998, p. 76)

Ao cotejarmos aspectos referentes à educação na Grécia antiga, deparamo-nos com ideais que não só influenciaram como, também, determinaram ações educativas. Referimo-nos, principalmente, ao ideal de ciência e às formas concebidas para obtenção de conhecimento. Esses ideais, presentes na forma discursiva, inauguraram a prática da retórica, como arte e técnica adotada para se falar sobre as idéias entre os filósofos, seguindo um modelo racional que ambicionava isolar a dimensão subjetiva dos interlocutores.

O ateísmo dos gregos foi substituído pelo fervor religioso que marcou a Idade Média. A figura de um Deus reunia os valores simbólicos transcendentais, respondia sobre a origem do homem, regia sua vida e o acolhia para a morte na eternidade; razão e fé andavam juntas. O homem, tributário de Deus, que o criou à sua imagem e semelhança tinha assim, sustentada sua negatividade fundamental. O limite para a ciência não era colocado pela razão, mas pela criação divina, razão pela qual, por um longo tempo, Galileu conferiu ao heliocentrismo um status de hipótese.

A ciência, constituída pelas idéias e não mais pelas percepções humanas, como única a responder de forma certeira, nasce com Descartes, que marca o início do

modernismo na França, tal qual Francis Bacon marca para a Inglaterra. De acordo com LEBRUN (2004, p.58):

> *(...) o cogito busca um ponto de certeza para a construção das ciências; o que quer é estabelecer algo de certo e constante nas ciências (...) que não se constitui mais pelas percepções* (ruptura com Aristóteles[13]), *mas pelas próprias idéias. (...) O procedimento do Discurso do Método ressoa e inaugura o da ciência, e, por isso, o da civilização científica, pois o que ele funda é a possibilidade de um saber que não está mais estorvado pela questão da verdade: é um saber sem verdade.*

Os abalos desse processo que se inicia na Idade Moderna instauraram, de forma bastante precisa e intensa, uma nova configuração social, e, por assim dizer, discursiva, no sentido dos relacionamentos entre os sujeitos. O modernismo propõe uma ruptura com métodos clássicos e tradicionais em favor do 'novo', baseado na crença do avanço do conhecimento desenvolvido a partir da experiência e por meio do método científico. (PETERS, 2000)

Se, por um lado, deixar de acreditar, ou desconfiar da idéia de um lugar transcendental que pudesse legitimar o Homem, trouxe num primeiro momento a possibilidade do livre pensar, por outro, levada a extremos, a instauração da dúvida fragilizou a instância da alteridade, não só na figura de Deus, mas naquela encarnada pelo Outro, indispensável à constituição subjetiva.

> *Havia lhe mostrado como Lacan descreve, na obra de Descartes, um momento decisivo para a modernidade, quando o homem cessa de se reconhecer no mundo, quando renuncia a imaginar os fins divinos, quando abandona suas pretensões à verdade e se dobra a um saber racional, dedutível, composto por encadeamentos e combinações de enunciados. Nesse registro, o que está excluído, talvez forcluído, é a dimensão da enunciação, ou seja, a implicação de um sujeito nos enunciados por ele formulados. No âmbito da lei científica parece que em nada se tem a necessidade de um sujeito. Ela aparentemente se impõe por si mesma, sem que nada possa redizê-la.*
>
> (CHEMAMA, 2007, p. 150)

Se para muitos e durante muito tempo Deus encarnou o absoluto e impôs leis, sob a forma de mandamentos, que funcionavam como limites ao gozo, hoje esse lugar tem alojado o discurso científico, que não só não instaura proibições como, atrelado às

---

[13] *"(...) Tenho certeza de que os mais apaixonados dos atuais seguidores de Aristóteles se considerariam muito felizes se tivessem tanto conhecimento da natureza quanto ele teve, ainda que fosse com a condição de jamais ir além dele. Sua maneira de filosofar, porém, é muito cômoda para aqueles que só têm espírito muito medíocre, pois a obscuridade das distinções e dos princípios de que se servem faz que possam falar de todas as coisas tão ousadamente quanto se as soubessem."* (DESCARTES, 2008, p.59)

leis de mercado só faz produzir a miragem de tudo ao alcance de todos - todos os que têm poder de compra.

> *É novo na humanidade essa paspalhice do ateísmo científico. Por defenderem-se, dentro da ciência, contra tudo o que possa lembrar um recurso ao Ser supremo, tomados de vertigem, precipitam-se alhures – para fazer a mesma coisa, prosternarem-se. Aí, não há mais nada a entender, tudo está explicado – é preciso que a consciência apareça.*
>
> (LACAN, 1985; Seminário 2, p. 66-67)

Num trabalho mais recente, LEBRUN (2008) enfatiza que o abalo na crença em Deus, diferente da perda da religiosidade, não nos livrou da necessidade de reconhecer coletivamente a negatividade que nos constitui. O lugar do sagrado abrigou, por séculos uma hierarquização que organizava os laços sociais e permitia fazer que funcionassem os invariantes antropológicos, entre os quais colocamos na linha de frente a perda requerida pela linguagem e a negatividade que esta introduz. Sob a denominação de 'grande confusão', LEBRUN dedica-se a tentar compreender os efeitos de vivermos, no nível coletivo, 'como se' não tivéssemos uma instância que legitimasse um lugar para a falta, para o incompleto, para a exceção no campo do imaginário social. Identificamos o 'social' não como um discurso à parte, mas como possibilidade de circulação, de reenvio dos discursos do analista, da histérica, do mestre, do universitário - e do capitalista, que desponta como hegemônico na atualidade.

O pós-modernismo, para os que se referem a um processo em curso, ou pós-modernidade, para os que defendem um processo histórico já plenamente edificado, próprio da cultura ocidental, caracteriza-se pela vinculação a uma nova forma de capitalismo, segundo EAGLETON (1998) pelo triunfo da indústria de serviços, do consumo e da informação sobre a produção tradicional e a política clássica de classes. Constitui um período marcado por uma forte atração em vencer as limitações da linguagem, pela vivência de uma sexualidade desimpedida e banalizada, pelo culto ao consumo intelectual "instantâneo". O autor situa o pós-modernismo como resposta retroativa ao desmascaramento das ambivalências e contradições que caracterizaram a modernidade, traduzindo a cultura pós-moderna como móvel, flexível, desregrada, instável e que transforma a história passada em matéria-prima para o consumo contemporâneo. Enfatiza, ainda, a cumplicidade que se estabeleceu entre a ciência e a economia, com a produção de conhecimentos atada ao processo de circulação de mercadorias. Pela primeira vez, na história, o Estado não funciona como um lugar

privilegiado para regular o sistema político-econômico, uma vez que, estabeleceu-se, também neste caso, uma cumplicidade entre as áreas.

Num estudo no qual diferencia os movimentos estruturalista, pós-estruturalista, modernista e pós-modernista, PETERS (2000) situa o modernismo como objeto tomado pelo pós-modernismo, em uma tentativa de superá-lo sob vários aspectos. Segundo uma perspectiva histórico-filosófica, o modernismo é definido como:

> *Uma ruptura autoconsciente com o velho, o clássico e o tradicional, e uma ênfase concomitante no presente.*

Embora a conceituação de moderno e pós-moderno não seja dada como 'fixa' ou 'estável', Peters elenca alguns autores, entre os quais Lyotard, para quem o pós-modernismo é definido simplesmente como incredulidade em relação aos metarrelatos, ou como emancipação progressiva da razão e da liberdade, emancipação progressiva ou catastrófica do trabalho, e o enriquecimento da humanidade através dos progressos da tecnociência capitalista.

O que esses autores nos sugerem é que o pós-modernismo poderia ser encarado como uma 'continuação do modernismo por outros meios'; indo mais além, sublinham a reunião inédita de dois elementos que anteriormente eram considerados separados: o econômico e o cultural. Essa imbricação não se dá sem consequencias, especialmente na educação.

Sem se ater à pertinência das expressões, - pós-modernidade, hipercontemporêneo ou supermoderno -, DUFOUR caracteriza nossa época da seguinte forma:

> *Pelo esgotamento e desaparecimento das grandes narrativas: a religiosa e a política*, acrescentando a esse desaparecimento, os seguintes pontos: *a supremacia progressiva da mercadoria em relação a qualquer outra consideração, o reinado do dinheiro, a sucessiva transformação da cultura, a massificação dos modos de vida combinado com a individualização e a exibição das aparências, o achatamento da história na imediatez dos acontecimentos e na instantaneidade informacional, o importante lugar ocupado pelas tecnologias muito poderosas e com freqüência incontroladas, a ampliação da duração da vida e a demanda insaciável de plena saúde perpétua, a desinstitucionalização da família, a evitação do conflito, a publicização do espaço privado, a privatização do domínio público...*
>
> (DUFOUR, 2003, p. 25)

Ao sujeito é oferecida uma liberdade indeterminada, que coloca em risco o próprio conceito de liberdade, pois separar-se de um Outro[14] é um efeito de esforço, e a liberdade não é sem limites e sim obtida como gratificação pelos efeitos narcísicos que possa vir a produzir em quem quer que seja, afetando, diretamente, as referências do laço social. Dessas idéias combinadas, podemos nos aproximar um pouco da compreensão a respeito da diminuição dos movimentos sociais que conseguiam agregar um certo número de pessoas em torno de grandes causas, pois na lógica do cada um por si, esse tipo de envolvimento perde o sentido.

Sem nos atermos especificamente à ordem do abalo em relação à fé religiosa, um ponto de complexidade para o qual dirigimos nossos esforços e que procuramos analisar são as consequencias da imbricação de três grandes fenômenos:

a) a perda de um lugar de exceção, de alteridade, representado pela figura de Deus, que impunha um limite ao 'tudo podemos;
b) a fragilidade ou o descredenciamento dos pais como figuras de autoridade e legitimação do possível e impossível, como responsáveis pela transmissão de um legado;
c) a substituição desse lugar pelo discurso da ciência na sua versão capitalista, na qual o conhecimento produzido é posto como mercadoria de consumo que não oferece barreiras ao gozo e que não prevê nenhum tipo de perda, até mesmo a fundamental para que se pertença a uma comunidade.

A técnica, *techné*, que na Grècia antiga significou 'arte', hoje assume um sentido absolutamente distinto, a saber: o de um conjunto de procedimentos para que se atinja um fim específico.

O nascimento da psicanálise se dá em meio às revoluções científica e industrial, ao mesmo tempo que fará objeção a esse entorno, ao discurso universalizante da ciência. Para a psicanálise, o sujeito é histórico e tributário do discurso social no qual ele está imerso (KOLTAI, 2000). E o que é possível recolher como cristalizações na trama desses discursos? Entre muitas promessas, a de que todo prazer é possível, que é possível driblar a lei para que se consiga atingir um determinado objetivo, que aprender algo é rápido e indolor, que quem sofre é porque não está bem informado a respeito dos

[14] Outro grafado com maiúscula em referência ao conceito lacaniano de um lugar, geralmente ocupado pela mãe, como sendo o campo da verdade no qual o discurso do sujeito ganha consistência; lugar que fornece a textura ao sujeito; também chamado de *tesouro dos significantes.* (LACAN, 2008, p.24)

novos medicamentos, de que se algo vai mal é porque houve uma falha no método, que, por sua vez, gerou uma aplicação incorreta de uma determinada técnica, logo, os resultados deixarão a desejar. Deixar a desejar é justamente o problema!

> *Dito de outro modo, o capitalista "cria a necessidade" para a qual o objeto produzido aparece 'sob-medida'. É o que demonstra sem equívocos o famoso slogan que não exageraríamos em tomá-lo como a tradução mais exata da visada capitalista: o 'Não deixar a desejar'.*
>
> (VOLTOLINI, 2009, p. 3)

Aprendemos com a psicanálise que o desejo nasce a partir da falta, portanto ignorar os limites da existência humana, com os olhos voltados para a satisfação completa só poderia promover a morte do desejo (MELMAN, 2003). A linguagem, única condição de estabelecimento do laço social, nos remete a esse limite. Por mais que tenhamos à disposição um universo de palavras, elas não dão conta de recobrir todo o Real[15] - como dizem os poetas, as palavras faltam para se falar da dor de uma paixão...

Neste momento de nosso trabalho, gostaríamos de introduzir outros dois elementos para reflexão: a transformação do desejo em necessidade (eu quero = eu preciso) e a modificação que se realizou no saber produzido pela ciência ao ser absorvido pelo discurso capitalista, que o transformou numa mercadoria de troca e consumo. Sobre esse segundo elemento, destacamos as seguintes citações:

> *Aqui, mais uma vez, as ciências entram em campo para animar o discurso do capitalista. Desenvolve-se cada vez mais um conhecimento sobre os objetos, transformando o não-saber, de uma impossibilidade estrutural, em falta de informação. (...) deixando o sujeito cada vez mais fascinado pela produção desse trabalho, que se especializa em produzir objetos a serem consumidos. (...) É onde se ancora a produção ilimitada de objetos (gadgets) que ao serem lançados no mercado passam a ser vistos como necessários, ou quando um não saber sobre o real vira sinônimo de falta de informação.*
>
> (SOUZA, 2003, p. 183)

> *Se todo objeto é de direito disponível, o objeto do desejo não pode mais se distinguir do objeto da realidade. Facilmente acessível, ele é destinado por isso mesmo a perder, mais ou menos rapidamente, todo o seu valor psíquico.*
>
> (CHEMAMA, 2007, p. 56)

---

[15] Real grafado com maiúscula como referência aos três registros propostos por Lacan (Real, Simbólico e Imaginário). LACAN, Seminário 22 RSI. CD FOLIO VIEWS de base documental.
"É certo que tem a ver com o que se tem chamado de realidade, mas para nela designar um ponto que lhe escapa à simbolização. Em vez de designar uma realidade das coisas, com a qual os pensamentos do sujeito estariam em adequação, o real concerne ao ponto de encontro falhado com ela, ao que não funciona, ao que se cruza e, ao mesmo tempo, retorna ao mesmo lugar e está ligado à repetição da busca do objeto perdido. Em suma, o real é o impossível." (PORGE, E. 119)

Há uma pregnância discursiva, na qual o desejo transformado em necessidade força a 'identidade' do produto a ser exposta, mesmo que esse produto seja o próprio corpo humano. No campo da medicina essa idéia também ganha visibilidade. A partir do conceito de Biossociabilidade, obtemos uma descrição seguida de uma análise das novas formas de sociedade surgidas da interação do capital com as biotecnologias e a medicina (ORTEGA, 2008). Um novo vocabulário se encarrega de atualizar as novas doenças e de lançar os novos medicamentos. Até as práticas esportivas e sexuais são renomeadas como práticas de saúde, enquanto os exames laboratoriais assumem uma conotação quase moral na regulamentação das taxas permitidas para o alcance da 'qualidade de vida' e da longevidade.

O corpo é observável de fio a pavio, a transparência corpórea do homem vivo é atingida como nunca antes imaginada. Entretanto, o corpo objetivado passa a ser desprovido de subjetividade, aparece como descarnado, materializado, tatuado, protetizado, desinvestido simbolicamente, apela ao Real, carece de sentido (ou de remédio?). O corpo descorporificado é falado pelos discursos da tecnobiomedicina, que engloba a inteligência artificial, a superação da condição humana, as novas formas de reprodução, o ideal de transplantar um cérebro para um computador, a medicalização dos comportamentos e humores! A definição de saúde também comporta modificações e carrega muitas prescrições:

> *A saúde não é simplesmente uma ausência de dor ou uma cessação de dor graças à cura. Ela é positiva, totalizante, sem falhas; é a felicidade na terra, a plena satisfação dos desejos. Ela supõe, portanto, um saber preditivo, isto é, a prevenção dos perigos que, eventualmente, podem introduzir uma falha.*
>
> (JULIEN, 2000, p. 25)

A própria definição de saúde, hoje, comporta um paradoxo, porque quanto mais proliferam especialistas e manuais para uma vida saudável, maior o número de diagnósticos que categorizam o conjunto das novas doenças, que por sua vez, estabelecem uma correspondência biunívoca com o conjunto dos remédios dispostos a tratá-las. A tal ponto, que a própria idéia de doença ficou difícil de ser conceituada.

Se a modernidade, desde Rousseau, foi marcada por uma cultura da singularidade, da personalidade, capaz de influenciar movimentos artístico-literários, como o Romantismo, a pós-modernidade propõe que essa cultura seja levada às últimas consequencias, num movimento hedonista extremado, no qual não há mais defesa da ordem e da tradição, onde a era disciplinar cedeu lugar a um consenso existencial

tolerante. Política e cultura enlaçam-se sob o fio da ordem técnico-econômica, que traduz desejo por necessidade, numa garantia de satisfação ilimitada. (LIPOVETSKY, 2005)

Pierre Lévy[16], árduo defensor da técnica científica, situa o tecnicismo como principal agente produtor de conhecimentos e de transformações sociais da atualidade. O computador, por exemplo, deixou de ser um dispositivo técnico, para assumir uma condição transcendental, na medida em que passou a estruturar as experiências sociais com as redes de comunicação interativas. O virtual é o real! Partindo da inevitabilidade da presença da(s) técnica(s) em nosso cotidiano, convoca a todos para uma discussão a respeito de seus usos e possibilidades, mas não qualquer discussão! Ele sugere uma discussão moderna - leia-se "não filosófica" -, como dispositivo que levaria a uma reapropriação mental do fenômeno técnico como pré-requisito indispensável para a construção prática da tecnodemocracia. Indo mais além, propõe um retorno à grande tradição grega dos estóicos, na qual nenhuma dimensão do universo deveria ser excluída, logo, a inclusão da técnica lhe parece totalmente justificada. Dispensar o uso da técnica, como elemento fundador de uma nova antropologia, equivaleria à assunção de uma visão obsoleta e preconceituosa, imputando à técnica a "encarnação da forma contemporânea do mal", o que resultaria "num impedimento ao progresso e levaria ao congelamento das disciplinas". A técnica produzida pela ciência e aplicada à vida gerou novos valores, uma nova cultura, "um novo estilo de humanidade é inventado".

O *Homo 'zappiens'* revela uma crescente necessidade de manter-se informado, e para satisfazer essa necessidade que não consiste na busca de algo em particular, mas em não deixar que nenhuma informação se perca, tem à disposição os novos celulares, que fazem de tudo, até ligações! A ideia é de um sobrevôo, uma atenção "flutuante" que capture, rapidamente, tudo o que os sites já se encarregaram de selecionar.

Ao tratar das "hipotecas subprime" e a crise econômica que afetou o EUA, o sociólogo polonês radicado na Inglaterra, Zygmunt BAUMAN (2010) conceitua o capitalismo como um sistema parasitário. Tal e qual acontece na biologia, os parasitas exploram um outro organismo para garantirem seu sustento, mas ao prejudicarem seu hospedeiro, debilitando-o ou levando-o à morte, são obrigados a procurar outros hospedeiros para garantir sua sobrevivência. O autor destaca que, se sempre houve ideias que se incumbiram de prescrever uma "vida boa", era preciso esperar e

[16] Professor no Département de Hypermédia da Université de Paris VIII, Saint-Denis e responsável pelo Neurope Lab do Centro Universitário de Pesquisa de Archamps.

economizar para se realizar uma delas. Com a oferta desenfreada das linhas de crédito, o slogan passou a ser outro: *Não adie a realização de seu desejo. Desfrute agora pague depois.* A receita para uma vida boa tem como ingrediente principal a satisfação ilimitada e imediata, ou seja, vende-se a eliminação de obstáculos para que se atinja o rápido preenchimento de todo e qualquer vazio!

Embora o capitalismo seja um velho conhecido, tal como encontramos em outros autores supracitados, a articulação pós-moderna monta um cenário inédito: à emancipação da circulação de mercadorias, alia-se o apelo ao desejo transformado em necessidade, e uma produção tecnocientífica que trata do conhecimento como um legitimador dos dois fenômenos anteriores. É uma lógica de consumo impulsionada pela obsolescência: produz-se o obsoleto para tornar a consumir.

> *Há um conceito econômico, o de utilidade marginal decrescente, que diz que a satisfação ou utilidade de cada unidade diminui com o consumo. Para driblar esta tendência, seria necessária a criação constante de novidades. Inovações que permitissem a rápida substituição. Inovar é de certa forma produzir 'falta'. (...) Para que exista aquele que consome, a condição é que esteja sempre a querer novos objetos.*
>
> (GONÇALVES, 2000, p. 69-70)

Dessa articulação podemos observar alguns paradoxos, como o de vermos um anúncio de livro que promete auxiliar os pais na dura tarefa de se colocar limites às crianças, na mesma página em que se lê: *Bem-vindo ao clube de quem não tem limites, chegou o Rádio Nextel + Smartphone Touch*. Esse paradoxo torna difícil fazer qualquer tipo de projeção, por enquanto nossos estudos apóiam-se nos sintomas decorrentes dessa articulação, o que virá ainda está por vir.

Sob a nomeação de economia líquido-moderna, BAUMAN (2010) define uma transformação na idéia de cultura, que passa a se sustentar pelas *ofertas* e não pelas *normas,* num tipo de economia "centrada no consumidor, que se baseia no excesso de ofertas, no envelhecimento cada vez mais acelerado do que se oferece e na rápida dissipação de seu poder de sedução – o que, diga-se de passagem, a transforma numa economia da dissipação e do desperdício". Neste ponto encontramos uma importante ambivalência nesse processo, porque para manter a *velocidade da circulação de bens* concomitante à necessidade de consumo, como é possível uma equalização com os cuidados que o planeta exige? Não é à toa que assistimos a um surpreendente aumento das toxicomanias, nas quais o consumo desenfreado torna-se 'o único fim' para a vida.

Inaugurando o termo *homo pharmacologicus,* a psicanalista Elisabeth Roudinesco (2009) refere-se à fabricação científica de um homem pós-moderno feliz e triunfante sobre o homem trágico freudiano. Um tipo de homem feliz sob efeito de medicação, resumido a um conjunto de neurônios, sob o primado da cognição consciente, sem afeto, nem sofrimento, nem fala, nem rebelião. Um homem largamente catalogado pelo DSM[17], mas sem direito a ter um inconsciente, pois o inconsciente, no sentido freudiano, tornou-se uma classe perigosa: algo parecido com alguém sem domicílio fixo.

A título de ilustração dessa tendência, a de eliminar do humano aquilo que o impediria de se tornar absolutamente satisfeito e perfeito, por meio de um poder de compra que lhe permita adquirir aquilo que ele 'precisa, gostaríamos de citar dois artigos: o primeiro, do músico João Marcelo Bôscoli, no qual comenta o software Auto-Tune e se diz a favor das novas tecnologias, mas com a ressalva de que elas não matem a voz humana. O segundo, extraído de uma revista de publicidade, no qual encontramos, com muita clareza, o discurso científico, patrocinado pelo capital advindo da publicidade, aliando as pesquisas 'científicas' ao triunfo do consumo das tecnologias sobre o homem.

A Morte da Voz Humana[18]

E essa é a grande preocupação: o estabelecimento de um padrão inatingível para o ser humano, logo, desumano. Dessa forma, em nome da 'perfeição', nunca mais corremos o risco de estarmos certos. Foi o que o Photoshop fez com a pele humana. Gerou um padrão estético onde poros, rugas de expressão, pêlos e outras características foram alçadas à condição de defeito. A capacidade desse padrão de gerar frustrações, tristeza e culpa é gigantesca. A quem interessa isso? A favor de quem é isso?(...) Hoje em dia tomamos remédio quando sentimos tristeza, comemos lixo pré-mastigado com gosto de comida quando sentimos fome, dopamos crianças quando elas estão muito agitadas, usamos software de afinação quando temos um cantor desafinado, passamos horas em frente ao computador quando nossa vida parece desinteressante, fazemos milhares de amigos digitais quando na realidade sabemos que temos menos de dez amigos de verdade. Onde vamos parar? Queremos nos tornar humanos robóticos sem talento? Queremos uma Idade Média digital?

[17] Manual Diagnóstico e Estatístico das Perturbações Mentais, uma publicação da American Psychiatric Association.

[18] BÔSCOLI, J. M. **A morte da voz humana.** Jornal O Estado de São Paulo, C2+música, 29 de maio de 2010.

Scanner da Mente[19]

Decifrar a cabeça do consumidor: o sonho dourado de anunciantes e publicitários pode estar mais próximo. Mapeando desde ondas cerebrais a movimentos do olhar, usando metáforas ou quadros com expressões faciais, o neuromarketing finca os pés, cada vez com mais força, no Brasil. 'A disciplina já é bem difundida nos EUA e na Inglaterra. No resto da Europa é usada em menor escala e, no Brasil, está começando a ganhar corpo'. 'É uma tendência da publicidade: as maiores marcas do mundo estão adotando técnicas e pesquisas da neurociência para medir o engajamento das pessoas com mensagens, anúncios, vídeos, embalagens, interfaces digitais'. (...) Para uma empresa da área de medicamentos, Rhodes conduziu um estudo em que as respostas do cérebro a diversos websites de remédios foram rastreadas. Descobriu que imagens formais de médicos com jaleco branco e equipamentos metálicos, causavam mais engajamento nos homens; já imagens de mães, bebês e famílias felizes estimulavam mais as mulheres. Por isso, ressalta, é importante mapear o olhar. 'Depois você afina a linguagem e direciona a comunicação de acordo com o estímulo e direciona seu público. (...) A agência brasileira que há dois anos aposta no neuromarketing, a África, já injetou mais de R$ 600 mil em projetos ligados à ciência e tem parceria com a consultora MindRoads, que usa a metodologia ZMET, um processo de entrevista patenteada que combina antropologia, sociologia, psicologia cognitiva, lingüística e neuromarketing. Desenvolvido pelo médico Gerald Zaltman, da Universidade de Harvard, o ZMET explora o poder de metáforas, símbolos e outras comunicações para descobrir estímulos inconscientes que movem os consumidores (...) estudos mostram que mais de 95% de todas as informações que consumimos ficam no inconsciente. (...) 'No momento em que as empresas souberem, com rigor científico, como criar mercadorias que despertem o desejo de consumo no ser humano, a garantia de retorno será total.

A educação não passou ao largo desse processo, pois os pressupostos básicos, que permaneceram inalterados ao longo de séculos, foram, pela primeira vez na história, relegados a um plano secundário. O conhecimento, posto a ser consumido, tem uma data para nascer e outra para se tornar obsoleto, sempre vinculado ao pragmatismo. A questão retorna para a perenidade da informação, e em se tratando de informação - confiável ou não – o computador pode ser endossado como o novo professor nos cursos de educação à distância. Em diferentes situações, presenciamos a discussão sobre a compra e adoção de novos suportes tecnológicos, seguida dos diferentes cursos aos quais os professores deveriam se submeter para operar as aquisições, superando o tempo destinado à discussão dos próprios conteúdos curriculares. Ao lado disso, em alguns casos, as novas tecnologias eram mais visadas pelo seu aspecto 'decorativo', como insígnia de escola de ponta, do que pelos reais benefícios para a aprendizagem dos alunos. Como se de posse dos mais recentes recursos – por pouco tempo, porque sempre

[19] **Scanner da Mente**, por Débora Yuri, Revista Proxxima, M&M, n°20, julho de 2010. www.proxxima.com.br

estamos diante de novos lançamentos –, o fracasso escolar pudesse ser contornado, e o sucesso dos alunos garantido.

A afirmação de que *o fracasso escolar é programado* provoca um grande mal estar, justamente quando as políticas educacionais miram seus esforços para tentar erradicá-lo ou no mínimo diminuí-lo. Entretanto, em seus trabalhos sobre educação, CHARLOT (2005) tem procurado pesquisar e analisar essas e outras contradições presentes, mas nem sempre reconhecidas, no campo educativo. Sob a expressão *mistificação pedagógica,* título de um de seus livros, Charlot investiga a imbricação das esferas sócio-políticas na educação, precisamente no discurso pedagógico. A título de exemplo, a articulação de estatísticas sociais com o planejamento econômico, na França, resultou num processo de *não qualificação de mão-de-obra,* pois um número significativo de trabalhadores qualificados não eram absorvidos pelo mercado, gerando um aumento nos índices de desemprego. Ou seja, havia um programa de qualificação concomitante ao de não qualificação, sendo que ao segundo não era conferida nenhuma visibilidade. Nessa mesma linha, o autor trata a questão do fracasso escolar.

De maneira semelhante, o Prof. Júlio Groppa Aquino destaca: *Temos as escolas que queremos! O problema das escolas é o excesso e não a falta!*[20]

> *A escolarização é essa grande marca distintiva da modernidade, que persiste no mundo contemporâneo como uma crença inabalável: todos a desejam, todos a enaltecem e a ela se submetem sem pestanejar. Não obstante, o direito de ser livre requereria o usufruto de um modo personalizado de educar, traduzido, no caso da classe média, na escolha da melhor oferta pedagógica para os filhos dentre aquelas disponíveis num mercado tão concorrido quanto em expansão. Temos aí uma amostra do processo de customização da lida educativa, como se fosse possível incluir o trabalho pedagógico na longa lista de serviços '<u>à la carte</u>'* (grifo nosso) *disponíveis nos catálogos de compra e venda, os quais se tornaram bússolas existenciais dessa fatia da população. No caso escolar, é exatamente isso que ocorre: escolhe-se a dedo um prestador de serviços que satisfaça à risca as fantasias de consumo da freguesia; concede-se o direito irrefreável de eleger um tipo específico de educação que mais convenha aos pais consumidores ou que aparentemente mais se aproximar de seus ditos valores pessoais.*
>
> (AQUINO, 2011, p. 125-126)

Quando à educação escolar é conferido um status de mercadoria, torna-se difícil estabelecer os objetivos da escola, cabendo a essas instituições, muitas vezes, a adoção de toda sorte de linhas de trabalho, ou a transformação de demandas em temas pedagógicos, numa extensão difícil de ser mensurada. .

[20] In aula. Feusp, segundo semestre de 2010.

1.3. O discurso pedagógico contemporâneo

> *O aparelho escolar pós-moderno apresenta, pois, essa particularidade espantosa: agora que a obrigação de escolaridade é (pela primeira vez na história) quase que generalizada, há cada vez menos educação.*
>
> (DUFOUR, 2005, p. 141)

A partir de referenciais conceituais propostos por Nietzsche, Foucault e Benjamin, o filósofo italiano Giorgio Agambem (AGAMBEN, 2009), situa a contemporaneidade como uma especial relação do homem com o tempo, relação esta que comporta uma dissociação e um anacronismo.

> *A contemporaneidade, portanto, é uma singular relação com o próprio tempo, que adere a este e, ao mesmo tempo, dele toma distâncias; mais precisamente, essa é a relação com o tempo que a este adere através de uma dissociação e um anacronismo. Aqueles que coincidem muito plenamente com a época, que em todos os aspectos a esta aderem perfeitamente, não são contemporâneos porque, exatamente por isso, não conseguem vê-la, não podem manter fixo o olhar sobre ela.*
>
> (AGAMBEN, 2009, p. 59)

Desta forma, contemporâneo é aquele que não cessa de interpelar seu tempo, em especial as "cesuras" que definem um antes e um depois no tempo presente, que produzem uma descontinuidade. É, também, aquele que não adere às regras, experiências e valores sem antes interpelá-los, sendo capaz de distanciar-se do instante – sempre inapreensível −, e operar tanto com aspectos do passado quanto do devir histórico; é aquele capaz de "introduzir uma desomogeneidade" na cronologia do tempo linear. Então, segundo Agamben, o contemporâneo interpola o tempo e percebe as trevas do presente, e, por isso, está à altura de transformá-lo.

É nesse neste percurso, e ainda enlaçando as dimensões histórica, política, sociológica e filosófica, que Hannah Arendt (2005) realizou uma vigorosa reflexão conceitual sobre os impasses educacionais contemporâneos. Ao analisar a crise na educação, a autora nos conduz aos efeitos do que caracterizou como o *esfacelamento da tradição.* Esfacelamento esse que guarda uma relação direta com o declínio da imago social paterna e, por sua vez, com as reverberações sobre professores e tantas outras figuras, inclusive da esfera política, que poderiam encarnar para as crianças e para os cidadãos adultos o que vem a ser a autoridade. Se por um lado é na educação que se fazem ver os sintomas dessa crise, não foi nesse mesmo campo que eles foram produzidos. Sob a definição de Agamben para contemporâneo, Arendt nos lança para

uma análise no domínio dos valores, ideias e ideais que delinearam a natureza da vida privada e do mundo público nas esferas sociais e políticas. Como consequência de um movimento que ordenou uma transformação do mundo público em privado e vice-versa, aliado a um *saber caprichoso da ciência,* e sem uma instância de alteridade que se autorize a legislar sobre isso tudo é que comparecem, no terreno da educação, problemas com múltiplas faces. E é na escola que se tenta 'resolver' o que aparece como problemático, seja no âmbito da família, seja no campo discente ou docente.

A relação educativa supõe uma assimetria entre quem educa e quem é educado, entre pai e filho, entre professor e aluno. As escolas tradicionais foram duramente criticadas por defenderem essa assimetria, como se todas elas estivessem a serviço de uma defesa do autoritarismo. Por sua vez, pais e professores viram questionada, pelas teorias que escreveram as chamadas pedagogias liberais que influenciaram a escola nova, a presença da autoridade necessária ao ato educativo, conforme observa AVANZINI (1999). Uma forte tendência da pedagogia científica, avalizada pela psicologia moderna, colocou em suspenso a dissimetria nas relações entre quem ensina e quem aprende, em favor de processos participativos e de autogestão, numa confusão que diluiu a responsabilidade do ato educativo entre todos os envolvidos e para a qual o professor psicologizado vira um agente facilitador.

A educação de alguém por um outro não se instaura sem essa relação assimétrica, que aloca lugares diferentes para um e outro e que se vê tensionada por uma relação de forças desigual. Numa tentativa de isolar a vertente violenta da autoridade do processo educativo - aquela representante do autoritarismo político que manteve tantas ditaduras no poder - , optou-se por uma diluição, e, em alguns extremos, pelo abolimento da autoridade, o que fez com que vivêssemos uma crise sem precedentes na educação.

Na mesma direção de Hannah Arendt, DUFOUR[21] (2005) define a assimetria necessária ao ato educativo fundada numa autoridade que não é nem igualdade, nem coerção, mas aquela sustentada por um fio do discurso geracional que distribui cada um dos sujeitos falantes num lugar. Usando a nomeação de *crianças sem antecedência*, Dufour interroga-se diante de uma geração que precedente que não quer envelhecer e nos coloca diante de uma das paradoxais características da educação contemporânea:

---

[21] Dany-Robert DUFOUR, filósofo francês contemporâneo, professor em ciências da educação na Universidade de Paris-VIII.

> *Estamos, pois, diante de uma verdadeira negação geracional. Tendo essa negação se tornado um dos dogmas marcantes da época pós-moderna, nós nos encontramos diante de um absurdo, crianças sem antecedência, erigido como verdade absoluta que literalmente impede o funcionamento do ato educativo. A questão é saber como abalar esse dogma quando se sabe que tudo e todos contribuem para fortalecê-lo: a opinião comum com os pais que não sabem como ser pais; a opinião sábia com seus pedagogos e seus psicólogos que, ao construírem o objeto teórico 'criança' como entidade específica isolada, contribuíram para justificar essa negação geracional; os filósofos do direito e os juristas que celebram a liberação e o direito das crianças e mesmo os poderes políticos que ratificaram na lei de orientação de 1989 o fato de que era preciso 'por o aluno no centro do sistema educativo', esquecendo que era preciso primeiramente instituí-lo. (...) A ruptura entre a modernidade e a pós-modernidade é surpreendente: uma geração não faz mais a educação da outra.*
>
> (DUFOUR, 2005, p. 138)

Dufour estabelece uma distinção entre os pedagogos, situando-os como *simples pedagogos,* aqueles que sustentam um trabalho para que o aluno entre no discurso do saber de forma crítica, e os *pedagogos pós-modernos,* que 'para o bem dos alunos' renunciam ao trabalho difícil, procurando transformar a educação num talk show democrático. O autor também se ocupa das instituições de ensino que, em sua opinião, perderam a capacidade mesma de instituir ao se abrirem para todo tipo de pressão consumista, nas quais os professores, doravante capacitados pelos saberes dos especialistas em educação, deverão estar mais preocupados com a autonomia e alegria do aluno do que com o próprio conteúdo da matéria a ser ensinada.

CALLIGARIS (2000, p.67) nomeia de "contradições pedagógicas" o que se observa no discurso pedagógico escolar ao se referir à dificuldade de "preparar as crianças para o futuro sem comprometer a imagem de sua felicidade. Surge assim a utopia do aprender prazeroso, da aula que seria eficaz como um cursinho acelerado e divertido como um jogo de jardim da infância".

Teríamos chegado, hoje, a uma etapa posterior àquela anunciada por Hannah Arendt, porque temos como enigma a instituição de uma educação que não prescinda nem da tradição, nem da autoridade, num mundo que vira as costas tanto para a tradição quanto para a autoridade.

É o que comenta LEBRUN (2008) destacando que a educação *tem por excelência a função de atar laço social e subjetividade.* A relação de educação não pode sustentar-se sob uma *relação contratual*, pois a reciprocidade de lugares contradiz a relação hierárquica. Os filhos não escolhem seus pais, mas estão, antes disso, submetidos à geração que os precedeu. A escolha entra em cena, mas não na infância, e

sim depois dela, quando é possível ao sujeito refletir sobre o que fazer com o legado recebido dos pais. As proibições e os consentimentos fazem parte dessa herança, bem como a maneira como ambos foram transmitidos.

Até este ponto de nossa reflexão, procuramos incluir no que se vê como uma crise na educação, a partir do que nos propõem os autores citados, uma imbricação das esferas sócio-políticas e, com Lacan, buscamos inserir outros elementos, os relativos ao capitalismo e aqueles que temos marcado como produção cientificista, a fim de que possamos nos aprofundar um pouco mais a respeito da pregnância de ideias, de ideais e de saberes que passaram a balizar o curso da educação:

> *Partamos de que a realidade capitalista não tem relações muito ruins com a ciência. Não se dá mal com ela. E tudo indica que isso pode continuar a funcionar assim por algum tempo. (...) É em relação ao saber, sob sua forma científica, que venho apreciar prudentemente o que se dá nas relações das duas realidades (do capitalista e da ciência) que se opõem em nosso mundo político. O saber não é o trabalho, em última instância é o que chamamos de valor. O valor, às vezes encarna no dinheiro, mas o saber também vale dinheiro, e cada vez mais. (...) Mas, para que se esclareça alguma coisa nessa história, é preciso que haja um mercado do saber. É preciso que o saber se torne uma mercadoria.*
>
> (LACAN, 2008, livro 16, p. 38)

A ciência é, também, um discurso, que tem a especificidade de apostar num sujeito cartesiano, elidido da enunciação, sob o reinado da consciência. Em cada discurso há uma intencionalidade que tenta prevalecer, no caso do discurso da ciência, essa forma é a racionalidade.

A vinculação do capitalismo à ciência, imputando ao saber um valor de troca na esteira das mercadorias, tem sido bastante eficiente para que se estabeleça uma 'crença' científica de que é possível trazer para as escolas a etiologia do que faz sofrer, do que não se adapta e não se enquadra. Cria uma expectativa de que é na escola que se deve endereçar a um outro a pergunta sobre o que fazer com o próprio desejo; estabelece-se que é na escola que se deve 'aprender' sobre sexualidade, balé, judô, astronomia e, -por que não?- , decidir uma profissão.

Quando algo vai mal na escola, via de regra, procura-se 'tratar' do problema com uma política que se assemelha à política da reciclagem, por sua vez derivada de outra modalidade, a do politicamente correto. Talvez não seja à toa que se convencionou adotar o nome 'reciclagem' para designar cursos de atualização para professores.

Entremos na política da reciclagem pela porta dos fundos, porque, pela porta da frente, todos os cidadãos estão muito bem informados, e sabem exatamente onde devem jogar seu lixo: para tornar a identificação mais rápida, cores foram associadas ao tipo de lixo a ser descartado, embora nem sempre as pessoas optem por fazer aquilo que sabem que devem ser feito. A idéia central da política da reciclagem é a de que devemos nos livrar corretamente do nosso lixo, de que devemos descartar o resto que sobra, que é indesejado, no local adequado.

Poderíamos imaginar que "no recipiente dos professores", encontraríamos os desatualizados, aqueles que serão direcionados aos cursos de capacitação, a tal da reciclagem! É preciso recorrer a toda sorte de instruções 'psis' para saber 'qual é o papel do docente' na sala de aula, quais as melhores estratégias didáticas apoiadas nos novos suportes tecnológicos, como inventar métodos de avaliação que não criem ansiedade nos alunos, etc. Também é bom lembrar que o conhecimento é construído em estágios ou fases, que não há necessidade de correção ortográfica, dado que num determinado momento a autocorreção será instalada. Sobre outras questões, referentes à crise na autoridade, por exemplo, conta-se com o auxílio da rede de apoio, que por sua vez conta com a rede de encaminhamentos. As aulas devem ser alegres e dinâmicas, aprender não requer esforço!

"No recipiente dos alunos", encontraríamos os hiperativos, indisciplinados, os que não aprendem, os que têm dúvidas, os que preferem ficar em casa ao invés de passar o dia inteiro na escola, os que se entristecem, os eufóricos, os obesos, os magrinhos, os filhos únicos, os de famílias muito numerosas, os filhos de pais separados, os adotivos, ...

"No recipiente das famílias", bem provável encontrarmos casais separados, pais desempregados, problemas financeiros e principalmente pais que não sabem como educar seus filhos, ávidos por um especialista que lhes indique como educar meninos e meninas para o sucesso. Para tanto, ajudaria estarem dispostos a prestar esclarecimentos sobre dados de sua vida privada que pudessem interferir na vida social - escolar, além de inscreverem os filhos numa vasta lista de atividades que a escola oferece, porque, afinal de contas, o mundo está muito competitivo e veloz, e quem não souber falar dois idiomas fluentemente até os cinco anos de idade corre o risco de ficar desempregado. Por fim, os pais devem se comprometer a seguir os eventuais encaminhamentos aos profissionais indicados pela escola, caso seja necessário.

Entretanto, não obstante esse jogo de ações, carregado das 'melhores intenções' *o lixo descartado e reciclado* reaparece, diferentemente do que se propôs de início, não gerando combustível, nem ajudando a proteger o planeta; ele volta sorrateiramente, instalando-se na sala de aula outra vez, no mesmo lugar ou em outro: com o mesmo nome ou com outro, é a volta da queixa insistente de que o aluno não aprende ou não para quieto, a do professor que não é respeitado, a de que a família é complicada.

A solução prometida não foi alcançada? Então, como ordena o mestre cientista, é preciso 'continuar a saber'.

O discurso pedagógico contemporâneo, sustentado pelo imaginário social, instaura a ciência no lugar de mestria, ou seja, a ciência ocupa a posição de mestre, do qual emanam verdades unívocas. Os paradigmas atuais supõem que não há barreiras para o gozo, e são mantidos a partir do estabelecimento de uma relação de conveniência a um saber – o científico –, e não por sua veracidade. O discurso do mestre promove a instalação de paradigmas, a partir dos quais se seleciona o que pode e não pode ser questionado ou contestado. Ao debruçar-se sobre os efeitos da pós-modernidade sobre a educação, LEBRUN (2008) nos oferece a seguinte reflexão:

> *Basta, por exemplo, entrar numa escola para ouvir coisas que não deixam dúvida: algo está acontecendo, ou aconteceu, que torna cada vez mais árduo o simples exercício da escolarização. Vai da dificuldade de atenção do aluno tão logo nos debruçamos por um certo tempo sobre uma questão à pura e simples evasão escolar, cada vez mais freqüente, passando pelas violências verbais – ainda que por blogs interligados ou por 'happy slapping'* (filmar uma cena com celular e difundi-la) – *e as passagens ao ato diárias com os professores, a ausência de solidariedade, quando não é um conflito aberto entre pais e professores por uma punição qualquer ou até uma simples menção negativa, a recusa freqüente, desde bem novos, de aceitar regras, a multiplicidade dos recursos de uns e outros tornando às vezes impossível tomar qualquer decisão.*
>
> (LEBRUN, 2008, p. 14)

Diante dessas e tantas outras cenas que delineiam o cotidiano escolar, a ação que se toma, com bastante frequência, procura identificar os inadaptados, encaminhando soluções geralmente incapazes de nos levar a uma análise das mudanças que têm ocorrido fora da escola, e que por sua vez têm tido suas consequencias, absorvidas pela escola.

Ao analisar a educação escolarizada pública, SILVA (1995) destaca ideias e ideais que determinam os projetos educacionais a partir da modernidade. O autor destaca o que comparece como central no discurso pedagógico:

> *A idéia de educação está montada nas narrativas de constante progresso social, da ciência e da razão, do sujeito racional e autônomo e do papel da própria educação como instrumento de realização desses ideais. (...) O sujeito educacional assim produzido encarna os ideais da narrativa moderna: emancipado, livre e racional.*
>
> (SILVA, 1995, p. 3)

Embora o autor faça referência à escolarização pública, não requer muito esforço identificar esses ideais, presentes, também, na escola particular, principalmente ao encontrarmos na teoria pedagógica, uma sustentação que viabiliza projetos escolares a partir desses ideais. Como temos ressaltado nesta pesquisa, o discurso pedagógico contemporâneo tomou para si tanto conceitos importados do discurso capitalista, em sua versão empresarial –, fato que pode ser comprovado quando as escolas passam a utilizar outro vocabulário, como por exemplo: *escolha, eficiência, direitos (do consumidor), excelência, padrão de qualidade* -, quanto da tecnociência, que para delimitar campos de estudo, se vale das seguintes expressões: *matemática e suas tecnologias, ciências e suas tecnologias, técnicas de apoio pedagógico, técnicas de informática, tecnologia da informação, etc.*

Ao decidir absorver a lógica capitalista, traduzida por um vocabulário advindo do discurso da ciência, a escola opta por uma concepção de mundo, por valores, por práticas e objetivos redefinidos, quando comparados com a escola tradicional. Palavras como competência, habilidades, competitividade, flexibilidade ganham visibilidade como produtos a serem oferecidos aos alunos e seus pais. Segundo GERZSON (2009), as escolas devem se reinventar de acordo com as demandas do mercado:

> *A educação deve formar seres criativos e empáticos. Essas personalidades flexíveis, sensíveis, polivalentes e capazes de autocorrigir-se e autoavaliar-se estão em estreita interdependência com o neoliberalismo, que precisa de identidades moldáveis e diversificadas, necessárias a um mercado de trabalho cambiante. (...) Matérias, imagens, propagandas mostram condutas para alcançar o 'sucesso'.*
>
> (GERZSON, 2009, p. 152)

A concepção de currículo passa a abrigar, numa linguagem empresarial, uma série de produtos (ou projetos) destinados ao consumo compatível com o poder aquisitivo de uma determinada parcela social. Indo mais além, e diretamente ao ponto de nosso interesse, a vinculação estreita desses discursos com o campo educacional leva em conta um aluno que deve ser preparado desde cedo para as competições do mercado

de trabalho. Daí que identificamos mais uma demanda que justifica, para as escolas particulares, a oferta de projetos, inclusive o de orientação vocacional.

Com base no que vimos discutindo, entendemos que a decisão de incluir um projeto de orientação vocacional nas escolas pode estar atrelada tanto ao propósito de bem servir ao discurso capitalista, como também, à tentativa de 'resolver', na escola, algo que é visto como um incômodo e que provoca um certo mal-estar: a escolha de uma profissão.

É o que se depreende das respostas dadas pelos alunos quando da inscrição para o projeto de orientação vocacional, que será descrito na íntegra no capítulo 4. Suas justificativas para a adesão ao Projeto foram:

1. Porque meus pais mandaram

2. Para ter certeza do que eu quero

3. Porque eu não sei o que eu quero

4. Para poder fazer o que eu quero

5. Porque a escola oferece e é gratuito

De nossa parte, entendemos que a orientação vocacional nas escolas ganhou notoriedade recentemente, e por diferentes razões:

- gerou uma oportunidade de trabalho para orientadores educacionais, psicólogos ou pedagogos;
- consolidou a escola como lugar privilegiado para tratar desse tema, além de ampliá-lo como auxílio para 'passagem pela crise da adolescência';
- liberou as famílias de participarem ou se incumbirem de tratar dessa questão com seus filhos, sob o argumento de que se trata de uma questão para especialistas no assunto;
- ao lado de outros projetos, tem sido concebido como um diferencial na série de produtos educativos dispostos ao consumo.

Nos moldes da experiência que optamos por analisar, bem como na revisão da literatura sobre o tema, esses projetos encampam muito mais do que a oferta de informações sobre diferentes cursos universitários e possibilidades profissionais, o que acreditamos que possa ser admitido como sendo de responsabilidade das escolas. Os grupos de respostas dos alunos que mantivemos como elementos para análise neste

trabalho, revelam-nos que, também por parte deles, não está posto, apenas, o que poderia ser de competência da escola. A partir da abrangência com a qual esses projetos se intitulam, o aluno sente-se orientado a tratar na escola, e não mais na família, sobre toda e qualquer questão ou sofrimento, sobre sua posição diante do próprio desejo. Indo mais além, interrogamo-nos a respeito da possibilidade de se processarem escolhas, no caso a vocacional, desarticuladas da referência fundamental na qual são produzidas: o inconsciente.

A escolha profissional, muitas vezes, tem sido situada como a primeira e mais importante escolha realizada pelo adolescente, demandando, nesse estágio, a necessidade de projetos específicos nessa área. O que poderíamos dizer então sobre outras escolhas, como matar ou não matar aula, sobre ficar ou namorar com alguém, sobre responsabilizar-se ou não pelas atividades escolares –, por acaso essas também não são escolhas? Será necessário que as escolas planejem um curso de orientação também para elas? Algumas acham que sim e propõem cursos sobre sexualidade, drogas, relacionamentos etc. Não somos avessos à idéia de que se possam trazer para a escola debates informativos a respeito dos mais variados temas, como projetos transversais ou interdisciplinares, secundários ao conteúdo pedagógico, função primeira da escola. Entretanto, destacamos algumas questões a respeito desses projetos, quando estes desconhecem a dimensão do desejo e os limites da escola:

- Se a informação e a discussão sobre um tema são consideradas tão eficientes, com a disseminação tão veloz das informações que temos hoje, por que persistem os casos de gravidez na adolescência? Poderíamos pensar o mesmo sobre o uso de drogas? Sabemos que o consumo do tabaco politicamente incorreto diminuiu em relação inversamente proporcional ao aumento da utilização de outras drogas, como por exemplo, os comprimidos de ecstasy.
- Até que ponto a orientação vocacional e outros projetos escolares articulam-se entre si, considerando o espaço vago deixado pelas famílias e que as escolas assumiram para si como um diferencial?
- Por que tentar reduzir a dúvida na escolha da carreira a uma questão de aprendizagem? Nesse caso, aprendizagem autêntica sobre si mesmo?

Diante dessas dúvidas e do que desenvolvemos até agora, poderíamos pensar que, o capitalismo também se interessa pela ‘bola da vez’, as subjetividades em sua

versão individualista, e tentará oferecer, também na educação, um produto indispensável à necessidade dos alunos. Dessa forma, conhecemos produtos escolares[22] dirigidos 'ao aprendizado individual do aluno', 'aulas de cidadania e ética preocupadas com a formação do caráter de cada educando, sempre criativas, dinâmicas e revelando paixão', 'projetos atentos ao pleno desenvolvimento dos potenciais singulares dos alunos', 'instrumentalização de cada aluno para que ao final do ensino médio tenha aprendido a fazer escolhas e consiga ingressar nas melhores universidades', 'atendimento de todas as necessidades individuais dos alunos, sejam elas de ordem emocional, física, social e ética', 'ênfase ao atendimento personalizado a todos os alunos' etc. Enfim, para retirar os alunos da massificação numérica da escola tradicional ganharam visibilidade as chamadas 'filosofias educacionais', que garantem o individualismo dos alunos e das famílias, além do 'compromisso' com a educação total, como se não houvesse mais nada que não fosse da competência da escola.

Mais uma vez, como fizemos notar na Introdução deste trabalho, nossas análises, críticas e considerações estarão sempre referidas a certas determinações presentes no discurso social, que, de maneira insistente, tem organizado relações e exercido influência nas concepções sobre educação. Entretanto, procuramos sempre incluir em nossas reflexões a prudência necessária que nos distancia de uma homogeneização das escolas e famílias, como condição para o reconhecimento da presença das mais diferentes ideias, críticas e práticas educacionais.

Especificamente sobre a escolha de uma profissão, espera-se que ela se dê num determinado tempo da vida. Também olhando para esse tempo é que são montados muitos projetos de orientação vocacional. E é sobre esse tempo, sobre a adolescência, também ela situada no discurso contemporâneo, que pretendemos nos ocupar no próximo capítulo.

[22] Expressões obtidas mediante consulta no Guia de Escolas de São Paulo, 2010.

CAPÍTULO 2

ADOLESCÊNCIA E ESCOLHA VOCACIONAL

> *Eu não posso lhe falar senão da minha experiência pessoal. Para tomar uma decisão de importância secundária, sempre achei por bem pesar com cuidado prós e contras. Ao passo que para assuntos de capital importância, tais como a escolha de uma companheira ou de uma profissão, a decisão deverá vir do inconsciente, do fundo de nós mesmos.*
>
> (FREUD, apud GOLDENBERG, 1994, p. 10)

Neste capítulo pretendemos analisar, como temos procedido desde o início deste trabalho, os impactos e as incidências dos discursos contemporâneos na caracterização de nosso tempo. Em outras palavras, procederemos a uma análise das *coordenadas de uma forma histórica e determinada de traços, de posições e de valores que os sujeitos de uma época têm em comum, em suas relações com o Outro.* (ASKOFARÉ, 2009). Ao delimitarmos para nosso estudo a orientação vocacional na adolescência, vamos num primeiro momento, nos ocupar em definir esse período da vida segundo o campo teórico da psicanálise, incluindo as incidências discursivas de nosso tempo naquele que adolesce, para depois tratarmos da questão da escolha profissional na adolescência.

Nos escritos de Freud e de Lacan não há uma definição clássica para adolescência, nem textos referentes especificamente aos adolescentes, diferentemente do que encontramos sobre a infância.

Num dos textos célebres de Freud, *Três Ensaios sobre a Teoria da Sexualidade* (1905), a palavra puberdade caracteriza o final do período da latência, o surgimento de um novo objetivo sexual e a subordinação das pulsões parciais ao primado da zona genital. Nesse período ocorre um aumento da excitação sexual, que encontra no desenvolvimento corporal a possibilidade de uma manifestação sexual diferente daquela da infância, mas que envolve a escolha de um objeto sexual sempre afetado pelas fantasias infantis.

Em Lacan, a adolescência também é definida como sendo marcada pelo reencontro com as promessas edipianas, pelo encontro com o outro sexo e pela descoberta da impossibilidade da relação sexual. Sobre essa impossibilidade, Lacan aponta para o fato de não se encontrar um objeto sexual capaz de estancar o desejo; de

dois não se pode fazer UM, ou seja, num encontro sexual entre duas pessoas, cada um estará diante de sua construção fantasmática; daí encontrarmos, com frequência, uma queixa relativa ao desencontro entre o que se esperava e com o que se deparam os casais após uma determinada convivência. É nesse sentido que Lacan pronunciou várias vezes um aforismo que se tornou célebre, o de que *não há relação sexual*, ao fazer referência, justamente, à inadequação do objeto diante do desejo, pois não há um objeto que estabeleça uma relação harmoniosa e durável entre o que eu quero e o que encontro. Num outro aforismo, não menos polêmico, encontramos novamente enaltecida essa relação de inadequação entre desejo e objeto, quando Lacan postula o amor *como dar o que não se tem para aquele que não é*. (LACAN, 1995, 1998) Deparar-se com essas impossibilidades constitui-se como um dos grandes desafios para o adolescente.

Embora não haja, por parte desses dois autores, textos específicos sobre adolescentes, muitos psicanalistas que seguiram as trilhas propostas pela psicanálise lacaniana dedicaram-se ao estudo da adolescência como fenômeno localizado historicamente, situado na modernidade ocidental e que tem sofrido alterações na contemporaneidade.

Dispor a adolescência como um momento lógico, mais que cronológico (RASSIAL, 1997) não nos impede de tentarmos inserir a questão do tempo na adolescência. Por esse motivo, para esta pesquisa, imbricamos acepções distintas para a palavra tempo, mas não incompatíveis:

- o **tempo** atual, que porta as características da contemporaneidade que influenciam os modos de adolescer hoje, que por sua vez diferem daqueles de outros momentos históricos.
- **tempo** enquanto durabilidade da adolescência, que depende menos da idade cronológica do que do tempo necessário e singular para constituir a subjetividade adulta.
- o **tempo** da infância que comparece na cena adolescente como um reencontro com as promessas edípicas.

O adolescente confronta-se com uma modificação do corpo, tanto no que diz respeito ao corpo bio-fisiológico, quanto do valor mesmo que o corpo adquire ao despertar um olhar que não é mais o dos pais, mas aquele capaz de revelar um desejo de um outro, como semelhante. Encarnar sujeito e objeto do desejo sexual constitui-se, então, como um dos avatares dos adolescentes e os coloca diante de sua própria posição

diante da sexuação. Entretanto, pode-se dizer que o desejo sexual do adolescente é *hesitante*, remetido aos interditos do Édipo; o objeto sexual ou é posto para um lugar inacessível, ou trazido para muito perto e aí se torna familiar demais; "a contemporaneidade da escolha profissional é atingida por isto, de modo que são freqüentes as 'vocações' para uma ocupação que não seria comprometida pela sexualidade". (RASSIAL, 1999, p.22)

LESOURD (2004, p.12) define a adolescência como *a passagem do discurso infantil referido ao Pai para os discursos sociais referidos ao Outro social.* Essa passagem é marcada pela alteração simbólica da referência infantil do Outro completo para a do adulto castrado. A adolescência escancara, então, a incompletude dos pais, é o que Lacan marcou como S(Ⱥ), ou significante da falta no Outro. Essa passagem requer do adolescente uma boa dose de trabalho psíquico, por vezes realizado em silêncio, em outros momentos com muito barulho e, geralmente, acompanhado pelas dores de existir.

Como um tempo marcado por várias e intensas transformações, a adolescência é situada por JERUSALINSKY[23] como:

> *Uma época na vida, na qual as ações e relações pessoais e sociais são determinadas por uma sexualidade que inclui o ato sexual, sem necessariamente que ele se realize, como um ato em suspensão. Um momento que concentra uma boa dose de escolhas, inclusive a profissional, e que trarão conseqüências reais para a vida.*

A adolescência, na íntima relação com a questão da autoridade, pode também ser definida como um *processo singular de mutação subjetiva, que se situa na conjunção do indivíduo com o coletivo, do psíquico com o social e que por isso, ademais, dá conta de questionamentos específicos da sociedade.* Na medida em que o adolescente confronta-se com a assimetria de lugares, com o lugar de autoridade do Outro enquanto fundadora, reencontrará o legado que lhe fora transmitido e tentará autorizar-se a viver novas experiências. Em outras palavras, a adolescência marca um momento da vida, muito diferente da infância, no qual se é chamado a responder em nome próprio, com aquilo que foi possível construir na infância. (MELMAN; FLEIG, 2009).

Especificamente sobre a questão da autoridade, temos enfrentado alguns sérios problemas nos dias de hoje, na medida em que faltam proibições claras e firmes,

---

[23] In comunicação pessoal, 2008

sustentadas por um adulto capaz de promover estabilidade para aquele que pretende interrogar, transgredir ou violar limites.

O que outrora fora concebido como juventude hoje guarda poucas relações com o que se define como adolescência, seja pela *transformação da infância que a precede, seja pela da vida adulta que a sucede*. Observamos um encurtamento da infância e, portanto, um alongamento do período da adolescência, aliados à medicalização dos comportamentos e aos novos contornos assumidos pela figura que encarna e representa a alteridade. Essas características funcionam como operadores que regulam a adolescência hoje e a distinguem da outros momentos no tempo da história. (BIRMAN, in CARDOSO, 2006)

RUFFINO (1993) elabora uma importante análise a respeito da imbricação do tempo da adolescência com o tempo característico da contemporaneidade. O autor situa a adolescência como um tempo necessário para que se produza uma resposta singular ao enigma proposto pelo Outro, diante da percepção da sideração do sujeito, vinculada às disposições oferecidas pelo discurso social. Diferenciando as visões *biológica, social, organogênica e sociogênica*, Ruffino reserva para a psicanálise a seguinte definição de adolescência:

> *(...) longe de ser puramente biológica ou social, é antes o produto do impacto pubertário e a intensificação de exigências sociais sobre o jovem em vias de deixar a infância, (...) é mais um trabalho psíquico do que uma etapa etária.*
>
> (RUFFINO, 1993, p. 37)

Ao debruçar-se sobre a adolescência na contemporaneidade, CALLIGARIS situa alguns paradoxos, com os quais os adolescentes precisam haver-se:

> *(...) numa cultura individualista como a nossa, espera-se de antemão que qualquer sujeito se construa um lugar e se invente um destino contra a tradição e o berço onde lhe reservaram; espera-se que ele atinja autonomia e continue sua dependência.*
>
> (CALLIGARIS, 2000, p. 63)

O que vem sendo chamado de enfraquecimento da autoridade paterna nas famílias, como temos discutido, não é sem consequencias, tanto no plano individual quanto no estabelecimento dos laços coletivos. Diante disso, a partir da conceituação da noção de supereu postulada por Freud, e dos desdobramentos propostos por Lacan e outros psicanalistas, ŽIŽEK afirma:

> *O declínio da figura ideal paterna não significa em absoluto decréscimo da pressão do supereu. (...) Fundamentalmente, significa dizer que a identificação do sujeito com tais tipos será introjetada através de um supereu não mais vinculado à repressão, mas ao imperativo do gozo.*
>
> *(...) Se alguns dos sintomas mais correntes na atualidade são a ansiedade e a depressão, eles talvez nos indiquem resultados da pressão desse supereu vinculado ao puro imperativo de gozo, pois tanto a ansiedade quanto a depressão pressupõem a consciência tácita da incapacidade em sustentar escolhas de objeto. Enquanto a ansiedade é exigência do desejo em atravessar de maneira cada vez mais rápida escolhas de objeto, a depressão é exatamente a impossibilidade de vincular-se a uma relação de objeto.*
>
> (ŽIŽEK, 2005, p. 130, 133)

Aos adolescentes, então, não parece fácil a tarefa de decifrar os enigmas e paradoxos advindos do mundo adulto sobre eles, pois, ao se constituírem como ideal de juventude para os adultos, como receber o pedido de deixar a adolescência para atingir a subjetividade adulta, marcada por um fatalismo e por uma incalculável responsabilidade sacrificial, e que solicita ao mesmo tempo um jeito de gozar a vida que não prevê frustrações? O slogan do eternamente jovem está aí para acentuar essa dificuldade!

Na mesma direção, Diana e Mario CORSO (in APPOA, 1999) propõem-se articular dois binômios que, segundo esses autores, regem a adolescência na atualidade:

> *FILHO & ÓRFÃO; DEVER & LIBERDADE – caracterizado pelo desejo dos pais de não influenciar no destino do filho, de não maculá-lo com a explicitação dos desejos parentais (...) jogam o filho no dever de ser órfão, de ser livre deles. Mas como diabos ser livre de quem espera tanto de nós?*
>
> CORSO (in APPOA, 1999, p. 92)

A situação se passa como se os pais pudessem liberar os filhos de seus referenciais, numa troca entre liberdade e garantia de felicidade. Esse excesso de liberdade pode ser interpretado pelo adolescente como uma hesitação da parte dos pais, como uma tentativa de deixar em suspenso a intervenção que vem do Outro. Essa liberdade não é sem preço e uma das conseqüências que podemos observar aparece sob a forma de desamparo. Num trabalho anterior sobre esse tema, Diana Corso (1995) já havia tratado desse tipo particular de orfandade dos tempos modernos, ao analisar que não se trata de uma ausência dos pais, mas uma "presença vazia (...) não faltam pais de carne e osso, falta a crença de que a família possa de fato ser doadora de um padrão com o qual se possa pautar a vida(...) não há mais profissão segura que um pai possa aconselhar num mercado competitivo e mutante". A autora dedica-se a investigar paradoxos que nos saltam aos olhos, tanto na clínica quanto nas escolas, ao pontuar que as mesmas "famílias grudentas, que esperam muito de seus filhos, sintam-se vazias de

rumos a oferecer; ainda mais, como entender a difícil articulação entre a falência dos ideais familiares e o aumento da idealização do futuro dos filhos"?

Não se trata de comparar regras, padrões e ideais atuais com os de tempos passados, mas salientar sua ausência ou hesitação em determiná-los por parte de muitos pais e professores. Segundo a psicanalista Maria Rita Kehl, "não que os pais 'de antigamente' soubessem como os filhos deveriam enfrentar a vida, mas pensavam que sabiam, e isso era suficiente para delinear um horizonte, constituir um código de referência – ainda que fosse para ser desobedecido". (KEHL, 2008, p.12)

Ao analisar a própria definição que assentimos para a palavra educação, hoje, AQUINO ressalta que para além da questão da simetrização dos lugares entre quem educa e quem é educado, conferimos à educação uma extensão nunca dantes vista, chegando ela a representar um dos lemas da contemporaneidade (educação para o trânsito, para a cidadania, sexual, afetiva, etc). Se tudo converge para uma questão de educação, o que a especificaria, então?

> *A geração das pessoas mais velhas conhece bem o que vou relembrar: nossos pais não se importavam exatamente com a educação de seus filhos; eles se importavam com a criação deles. Criar é algo parecido com aquilo que hoje imaginamos fazer com os animais e as plantas. 'Comeste? Bebeste? Tens dor? Estás com frio? Com calor? Dormiste direito? Estás vestido decentemente? Então, vai para a vida. Aventura-te.' Os pais antigos tinham coisas mais importantes para fazer além de controlar sua prole; e a geração posterior a eles sobreviveu, ou quase. Mas o que fazemos hoje? Tentamos encapsular os mais novos, enclausurá-los, protegê-los ao máximo do contato com a vida e suas cruezas. Se perguntarmos aos antigos se eles educaram bem, eles concordarão sem titubear, já que a vida prosseguiu como tinha que ser: com suas encruzilhadas, seus atropelos, seus revezes. Para a atual geração de pais e professores, no entanto, uma sobra de fragilidade crônica parece perseguir os mais novos, estes que terminarão encalhando em algum consultório de especialista da conduta, quando não de médico. Por sinal, de todas as coisas terríveis que fazemos com eles, a mais injusta e desleal é, sem dúvida, a medicalização de todos aqueles comportamentos tidos como desviantes da obtusa norma psicológica. Vide, por exemplo, o montante de drogas lícitas que as crianças e os jovens brasileiros ingerem – algo amplamente desejado pelos médicos, pelos farmacêuticos, pelos profissionais da educação e, em última instância, pelas próprias famílias dos envolvidos. Se olharmos para os mais novos e detectarmos patologia, anomalia ou disfunção, o que, então, atribuiremos à velhice? O que será de nós?*
>
> (AQUINO, 2011, p. 135-136)

No momento de escolher uma profissão, à escola é concedida a orientação vocacional, porque sob a tutela de especialistas, e empunhando a bandeira de uma liberdade sem limites, quer-se crer que os adolescentes são capazes de assinar o roteiro

de sua própria vida. Basta que contem com a orientação daqueles que detêm o domínio das técnicas e dos testes.

Numa contundente crítica à educação contemporânea, e ao que chamou de "sobreviventes da modernidade", uma jovem romancista alemã (ZEH, 2009) criou uma ácida história ambientada em uma escola, na qual alunos, professores e famílias tentam criar sentidos para suas existências, num mundo dessacralizado, pragmático, anônimo e no qual os valores tradicionais perderam totalmente o sentido.

> *Aqueles jovens não tinham desejos, não tinham convicções, quanto mais ideais, não buscavam uma profissão determinada, não queriam nem influência política nem uma família feliz, não queriam filhos, animais de estimação, não queriam pátria, e também ansiavam tão pouco por aventuras e revoltas como pela tranqüilidade e pela paz do tradicional. Além disso, haviam deixado de conceber a diversão como um valor. Tempo livre e tempo não livre eram igualmente dificultosos, e se diferenciavam em primeira linha pelo fato de se ganhar ou gastar dinheiro. Hobbies e matar o tempo eram coisas supérfluas, uma vez que o tempo passava por si mesmo. Olhar televisão era entediante, a cena literária estava morta, e no cinema há anos que só passavam variantes de três ou quatro filmes.*
>
> (ZEH, 2009, p. 318)

A autora explora, de maneira incisiva, questões centrais do que vem a ser a globalização de uma sociedade individualista, na qual os jovens veem-se como mais 'instruídos' do que seus professores, como uma "geração que pensa saber de tudo e professa não acreditar em nada" (ibidem, p. 530) Dessa forma, torna-se muito difícil identificar os motivos para se fazer ou não alguma coisa, para proceder a uma escolha, a não ser pelos benefícios materiais e/ou narcísicos. Como filhos de pais que abriram mão de servir de modelos que inspirassem a geração seguinte, e lançados à obrigação de um estado de felicidade eterno, parece-lhes cada vez mais difícil e entediante entregar-se à introspecção, vasculhar o passado e tomar decisões acerca do futuro da própria vida.

Se o lamento nostálgico não nos seduz como alternativa possível diante do que temos problematizado, talvez possamos engrossar o coro dos que procuram as lacunas e questionam o texto dos manuais para uma vida feliz. Ou seja, podemos nos juntar àqueles que duvidam:

- Será que liberdade imposta como obrigação é mesmo liberdade?
- Será que o ecologicamente correto no descarte do lixo ou da economia da água é mais importante do que mínimas noções de boa educação entre as pessoas?

- Será que os atos de violência, em grande ou pequena escala, podem ser decorrentes das invariantes de uma sociedade que se diz globalmente autorregulada?
- Será que os remédios podem silenciar todas as dores?
- Será que as 'boas escolas' são aquelas que empunham o jargão de que os filhos poderão prescindir de seus pais, e serão, todos eles, os primeiros colocados em tudo?

2.1. O fantasma e a informação

> *Afirma-se - como se fosse o distintivo destes tempos - que vivemos no 'mundo da informação'. Mais ainda, que todo e qualquer desarranjo existencial deriva de sua falta. Assim, como nossas modernas vidas estão tomadas pela exigência de sucesso no amor e no trabalho, aos jovens adolescentes lhes faltaria, então, informação sexual e profissional para poder entrar com o pé direito no mundo adulto. (...) Assim, as mazelas mundanas seriam supostamente solúveis em informação.*
>
> (LESOURD, 2004, p. 8)

Entendemos que para realizar uma escolha o adolescente ancora-se na sua posição fantasmática, naquilo que ele representa para cada um de seus pais, segundo a posição de onde ele supõe ser amado pelo Outro. O momento de escolher uma profissão, então, exige uma boa dose de independência, para que o adolescente se apodere do que lhe é singular e coloque à prova o legado que recebeu. (KANCYPER, 1999)

E no que consiste esse legado? Em primeiro lugar, por efeito do pai, ou da metáfora paterna, esse legado tem como centro a transmissão de uma lei, que por sua vez determinará uma estrutura psíquica. Essa lei, que interdita a mãe para o filho, que introduz a linguagem, coloca em cena a castração e insere o sujeito na cultura, é simbólica, mas não está dissociada das dimensões imaginária e real. Maria Rita Kehl (2008, p. 59) propõe que "o sucesso na tarefa dos pais de transmitir valores a seus filhos, depende muito de sua confirmação pelo meio social". Nesse ponto aloja-se uma das principais dificuldades que enfrentamos em relação à educação, na medida em que esse respaldo, que viria do social, do senso comum, tem faltado. No lugar desse apoio que se esperaria do imaginário social, o que encontramos, com mais frequência, são pais

presos na impossibilidade de limitar um gozo, como se sob a influência do discurso capitalista nenhuma interdição fosse cabível, o que torna a aceitação das perdas, requeridas por qualquer escolha, algo extremamente doloroso. A dificuldade dos pais em supor em si próprios um saber a respeito da educação dos filhos, num sentido amplo, encontra no discurso cientificista um aliado, pois não faltam especialistas que se oferecem para explicar e legislar sobre toda sorte de impasse educacional. Se como pai não me sinto legitimado a refrear meu filho, se os valores que tenho a transmitir são negociáveis, se corro o risco de ser criticado, não é difícil que eu procure um saber que se intitule científico e inequívoco, e que me isente da responsabilidade de educar.

> *A partir desse discurso, o ato do adulto não aparece sustentado por um desejo em nome próprio, o que seria impensável para a constituição de um sujeito do desejo. O adulto opera no sentido de colocar seu ato na conta de um saber dado por manual, desvestindo-se da responsabilidade por suas palavras.*
>
> (PETRI, 2003, p. 28)

É como se a fala, em sua equivocidade, perdesse espaço para certezas inequívocas, ou certezas 'certas'. (LEBRUN, 2010, p. 40) Ser pai e mãe são funções sustentadas pela fala, fala referida à enunciação, há alguém nomeado para encarnar o lugar de pai e mãe. O que temos observado, não sem preocupação, é que alguns pais e mães precisem se assegurar de suas funções num tipo de fala regulado pelo discurso científico, ou seja, repleto de enunciados. Ainda bem que nos restam frases e palavras que só se autorizam pelo próprio dizer:

> *Assim, dizer 'eu te amo', apesar de poder justificar por tal traço do outro, não impede que, afinal de contas, isso não possa se autorizar de nenhuma certeza senão aquela de dizê-lo.*
>
> (Idem, p. 41)

Diante do reencontro com as promessas edípicas da infância e da revelação da incompletude no Outro, o adolescente contemporâneo, então, se depara ainda com práticas societárias que hesitam em sustentar as perdas requeridas pela linguagem, vendo-se diante de apelos que driblem as proibições, as frustrações, as perdas e os limites. A escolha de uma profissão é atravessada por essas marcas, e poderá tanto se situar ao lado da possibilidade de comportar perdas como a preterição de qualquer outra escolha, quanto como a possibilidade imaginária de reencontro com o objeto dado por alguém que suporia um saber técnico sobre o adolescente, e que conteria a insígnia do

absoluto, resultando em algo a mais do que emprestar uma identidade – *ser médico, professor, etc.* – que poria um fim na metonímia desejante.

Em relação ao conceito de objeto[24], faz-se necessária a construção de um aporte teórico que nos auxilie a ir mais além e nos permita situar esse processo imbricado com a orientação vocacional.

A da passagem da teoria freudiana do trauma para a da sedução nos oferece elementos para conceituação da *fantasia.* Ao se referir às descrições de suas pacientes a respeito das 'memórias de infância' como 'falsificação ou 'mentiras', Freud fez notar que as frequentes cenas de sedução que eram descritas não correspondiam a fatos vividos por aquelas mulheres, mas fantasiados. (FREUD, 1972, 1976). Esse giro conceitual em direção às fantasias possibilitou a Freud tomar como única realidade possível a realidade psíquica, ou seja, a fantasia é a paisagem que o sujeito enxerga pela janela de seus olhos.

Ao retomar o conceito de fantasia de Freud, LACAN (1966, 1967) passa a escrevê-la sob a forma algébrica $<> a (leia-se "S" barrado punção de pequeno a), na qual $ representa o sujeito barrado ou dividido porque operou a lei da castração e, por sua vez, instaura uma perda representada pela letra **a;** <>indica a relação desejante. O objeto representado por **a** indica tanto a falta, a perda, quanto a causação do desejo. A causação do desejo por uma falta é caracterizada pelo deslocamento de um objeto a outro, por isso chamado de metonímico, sem que seja possível ao sujeito, reencontrar o objeto outrora perdido, porque se trata de uma suposição imaginária do sujeito como objeto capaz de suturar a falta da mãe (Outro) – ou, dito de outra forma, na posição de falo. Lacan refere-se a $<> a como fantasia fundamental, por atrelá-la à função do recalcamento originário e à fundação do sujeito. Importante diferenciarmos a fantasia fundamental ou fantasma do que vêm a ser fantasias, porque não se trata de um devaneio: o fantasma é uma cena imaginária que funciona como articulador ou realizador do desejo, aquilo que marcará e orientará a posição do sujeito no mundo,

---

[24] *A noção de objeto aí é infinitamente complexa, e merece ser acentuada a cada instante, se quisermos ao menos saber de que objeto estamos falando. (...) Em Freud, fala-se, é claro, de objeto. A última divisão dos 'Três Ensaios sobre a teoria da sexualidade' se chama precisamente, 'A descoberta do objeto', Die Objektfindung. Fala-se implicitamente do objeto, a cada vez que entra em jogo a noção da realidade. Fala-se dele, ainda, de uma terceira forma a cada vez que é implicada a ambivalência de certas relações fundamentais, isto é, o fato de que o sujeito se faz de objeto para o outro. (...) Não se trata, em absoluto, do objeto considerado na teoria moderna como o objeto plenamente satisfatório, o objeto típico, o objeto por excelência, o objeto harmonioso, o objeto que funda o homem numa relação adequada.(...)* (LACAN, 1995)

"produz um efeito de encadear significantes, ao mesmo tempo que estes se cristalizam no efeito de significação" (LACAN, 2008a, p. 23).

Freud abandona a cena de sedução vivida na realidade por uma outra, a encenada ou fantasiada, que ele postulou como realidade psíquica, relacionada ao desejo, entretanto não menos traumática que a primeira. O caráter traumático da cena sexual será retomado por Lacan, ao conceituar o Real, grafado com maiúscula, como diferente da realidade, e representante de tudo aquilo que resta como 'inassimilável', como 'o sem palavras'. (JORGE, 1998) Inscrita nessa ordem, a sexualidade infantil é sempre traumática para a criança, e a fantasia tentará amortizar o trauma pela mediação do simbólico. O registro simbólico é representado pela linguagem, pelas palavras, pela nomeação das fantasias que balizam o encontro do sujeito com o Real.

A fantasia fundamental é sempre incestuosa, o que não quer dizer que se refira diretamente à cena sexual entre pais e filhos, mas para a possibilidade de reencontro do objeto perdido que fosse capaz de cessar o desejo e trazer a satisfação plena, que como sabemos é impossível. É uma busca do sujeito de tentar reencontrar uma condição anterior vivida como completude narcísica.

Nas palavras de Marco Antonio Coutinho Jorge:

> *(...) a fantasia que vai, em seu largo escopo da fantasia inconsciente ao devaneio, é a manifestação mais palpável no psiquismo da insatisfação inerente à própria pulsão sexual. A perda de gozo inerente à entrada do sujeito no mundo da linguagem, ou seja, na ordem simbólica, tem como corolário a entronização da fantasia como verdadeira promessa de gozo ao alcance do sujeito. É a ela que o sujeito recorre a cada vez que um obstáculo se erige em relação à satisfação pulsional. Como tais obstáculos são onipresentes, tem-se que a fantasia é também onipresente em sua função de produzir alguma homeostase psíquica e Freud manifestou repetidas vezes sua surpresa em relação à acentuada capacidade de fantasiar do neurótico.*
>
> (JORGE, 2005, p. 13)

No texto *A direção da cura* LACAN (1998) propõe como final da análise a travessia do fantasma, ou fantasia fundamental, como um encontro do sujeito com o impossível da satisfação absoluta e submetido ao movimento do desejo. O reconhecimento do impossível, longe de ser uma posição pessimista, só faz desincumbir o sujeito de arrastar os sintomas visando a cessação do desejo.

Segundo SOUZA (2003, p. 48), a fantasia ou fantasma fundamental ancora o sujeito naquilo que ele se crê como objeto capaz de satisfazer o Outro, é uma cena *que regula a vida de cada sujeito no que diz respeito a todas as suas escolhas, inclusive da sexual e, também, da profissional.*

Dessa forma, em relação à orientação vocacional, entendemos que a decisão por uma carreira estará, como qualquer outra escolha, recortada pela fantasia, o que significa estar intensamente marcada pela tentativa de reencontro com esse objeto perdido, que sob a forma identitária atribuída ao *ser* engenheiro, médico, administrador, recolocaria o sujeito na posição de falo. A escolha de uma profissão está inscrita na cena fantasmática, é na fantasia que o sujeito projeta seu futuro e vive seu dia a dia. Dito de outra forma, "o que eu desejo é predeterminado pelo grande Outro, o espaço simbólico em que habito. Mesmo quando eles violam normas sociais, essa própria transgressão depende do que ela transgride". (Žižek, 2010, p. 55)

A etimologia da palavra *informação* vem do latim *informatio, onis*, ("delinear, conceber ideia"), ou seja, dar forma ou moldar na mente, como em educação, instrução ou treinamento. Assim sendo, conceber a escolha profissional com base apenas no critério da informação pressupõe uma concepção de sujeito racional e calculista, para quem a consciência é dotada de um centro, origem e fonte única de todas as suas ações, como um sujeito unitário e não dividido (SILVA, 1995). Por outro lado, quando a escolha de uma profissão interroga algo que escapa à primazia da informação, para um sujeito segundo a concepção psicanalítica de alguém constituído na e pela linguagem, no processo de alienação e separação do Outro, não será na escola que isso poderá ser respondido.

Ainda sobre a questão da informação, Ada, uma garota de 14 anos, personagem central do romance de Julie Zeh, já comentado no capítulo anterior, descreve uma vertente angustiante do panorama atual dos adolescentes:

> *No terreno da moral, quer dizer, da alma, não há nada que um psicólogo possa ensinar aos representates da minha geração. Nós conhecemos os modos de funcionamento dos traumas. Sabemos o que são projeções, sentimentos de inferioridade e complexos de culpa. Conhecemos Édipo e Electra, lemos Freud, Adler, Jung,e Psicologia hoje, sabemos explicar a síndrome de borderline tão bem quanto as quatro categorias do medo, o funcionamento neurológico da esquizofrenia e os motivos da bulimia. Até há pouco, um lar deteriorado era motivo principal para os danos da alma nos adolescentes de meu formato. A nova geração, contudo, é provida da convicção de que mais do que um dos pais nem sequer é necessário para a manutenção do bem-estar, e contempla os filhos de famílias intactas com desconfiança. Um milagre da evolução!*
>
> (ZEH, 2009, p. 489)

Com grandiloquência e um estilo, por vezes, desconcertante, Ada refere-se à inutilidade da invasão de uma massa de informações, excessiva e ineficaz diante de

questões essenciais de sua vida, principalmente as decorrentes do esfacelamento das figuras de autoridade e da fragilidade emocional dos pais.

Se hoje nos deparamos com muitas famílias nas quais o vigor parece ter esmorecido, elas ainda são um modelo (ou vários) de organização social que não dá sinais de desintegração num curto espaço de tempo. Diante das incertezas e hesitações, a instituição familiar hetero ou homoparental poderia ser incitada a criar uma nova ordem, na qual as linhas de força pudessem estar tensionadas para saciar o desejo de um porto seguro para seus filhos.

> *Da infância ao fim da vida, de maneira inequívoca, desenvolve-se uma vocação. (...) É preciso um tempo suficiente para que se teçam as familiaridades entre as gerações. Esse tempo deveria ser reconhecido e garantido por um código social. É verdade que, no decorrer das últimas décadas, as transmissões entre gerações se complicaram. O que é 'objetivável' e mensurável ganha fácil do subjetivo, do aleatório, do sensível. As oportunidades para que pais e filhos se conheçam não são dadas.*
>
> (HUERRE, 1998, p. 112)

O que temos testemunhado é que o desaparecimento de antigos ritos familiares incrementou as dificuldades que os adolescentes enfrentam para identificar seu patrimônio, sua filiação no momento de decidir por uma profissão. Se, como afirma Huerre, as 'oportunidades' para que pais e filhos se conheçam não têm sido dadas, poderíamos pensar que é preciso recriá-las, ao invés de direcionar os adolescentes para que respondam às questões – advindas de sua filiação – nas escolas. Entendemos que a parentalidade não deveria se tornar dependente dos saberes de especialistas, ou mesmo ser regulada pela legislação do Estado, ou seja, colocada para fora de seu lugar, o das famílias.

2.2. O mundo e o i-mundo

> *O Real, podemos concebê-lo como o expulsar do sentido, é o impossível como tal, o anti-senso, é o contragolpe do verbo, é a reação do verbo como o verbo que não está lá só para isso,. O que está em causa, nomeadamente, é a imundície do mundo, se é que há um mundo, isso não quer dizer que se chegue a ele. O homem está sempre lá, a ex-sistência do imundo, para saber o que não é mundo, aqui é o Real.*
>
> (Sem. RSI 22. Classe 10. 15/04/1975 Folio Views)

O i-mundo (é o mundo) *linguageiro onde o sujeito habita*
(SOUZA, 2003, p. 173)

Ao se ocupar de tentar entender o conceito de inconsciente, JURANVILLE (1987) cita 'fenômenos externos a qualquer mundo', inclusive os da consciência, referindo-se a Lacan: trata-se do i-mundo: O Real é o i-mundo, aquilo que jamais poderá ter um lugar no mundo.

O i-mundo para Freud seria o *unheimliche*; para Lacan, o Real. O inconsciente, segundo a concepção freud-lacaniana, não é nem bom, nem mau, antes disso, aloca os fenômenos psíquicos que orienta o sujeito, sem que o sentido dessa orientação possa ser antecipado. No i-mundo situam-se os sintomas, fenômenos psíquicos cujo sentido escapa à norma, ao familiar, e que por sua vez, perturbam a ordem do mundo. A racionalização de um sintoma, ou seja, a tentativa de dar-lhe um sentido por meio da razão consciente, não resulta em poder apreendê-lo, pois ele contraria a tendência a esse tipo de compreensão. A construção de um sentido para um sintoma *que marca a insuficiência de um saber* do próprio sujeito sobre si próprio só poderá advir do sujeito mesmo, ao se admitir dividido, determinado pelos significantes, pela linguagem. É o que Lacan propõe, reorganizando a teoria de Ferdinand de Saussure, com a expressão *anterioridade do significante,* que precede o sujeito.

> *Longe de o significado preceder o significante, é exatamente o significante que se dá em primeiro lugar. O significante puro, ou seja, sem significado. (...) O significante é aquele que significa, tal como o comandante é aquele que combate. O significante é o próprio agente.*
>
> (JURANVILLE, 1987, p. 46)

O significante assujeita o significado que passa a não depender mais do mundo da representação, mas do i-mundo, do Real inconsciente.

O mundo consciente das representações tem uma ordem, uma harmonia e uma anterioridade, no que se refere a uma antecipação de sentido, mas não um saber. A expressão 'tomar consciência' invoca uma 'verificação' do que já se sabe.

No inconsciente não contamos com essa antecipação, o sentido do que falamos nos é dado a conhecer ao final da frase, por um efeito de retroação. Ao terminarmos de dizer algo é que podemos saber o que dissemos, e algumas vezes não sabemos o que fazer diante do que pronunciamos, veja-se o constrangimento que alguns lapsos podem nos causar.

O i-mundo, ou Real, ou inconsciente, escapa à antecipação de sentido, o inconsciente nos rouba pela linguagem, não de forma acidental, mas constituinte. Somos determinados, pela linguagem, a não sermos possuidores de 'plenos saberes'

sobre nós mesmos, antes somos sim, determinados pelo que não sabemos sobre nós mesmos.

O inconsciente destitui o sujeito como detentor de um saber absoluto, coerente e ordenado pela racionalidade consciente, e o situa na dimensão da atemporalidade e das contradições que o caracterizam; para o inconsciente não se trata de 'ou' isso ou aquilo, mas isso 'e' aquilo.

As repercussões da idéia do inconsciente freudiano não cessam de se fazer ouvir, na medida em que contrariam a marca da ciência positivista que apregoa o domínio consciente do sujeito sobre si mesmo.

Enfraquecido ou não, o pai continua presente, e ao assumir um bebê como seu filho, ele lhe dará seu sobrenome. Essa nomeação inclui o recém-chegado numa família, mas também introduz a lei do incesto, ou seja, a nomeação pelo pai traz consigo tanto o pertencimento como a interdição sexual (MELMAN, 2008). Essa interdição obrigará o adolescente a procurar objetos sexuais fora de casa, mas sempre ancorado na história que construiu durante a infância. A escolha de uma profissão está situada nesse momento, no qual o adolescente, para que encontre e trabalhe numa dada carreira, possa sair para o mundo, ancorado no i-mundo que o determina.

Se, para a psicanálise, o i-mundo é o Real, que abriga as contradições, que é atemporal e determina o sujeito, para os internautas poderá significar outra coisa. O i-mundo poderá representar a ausência de fronteiras ou limites, a comunicação veloz, a possibilidade de simultaneidade entre fatos e sua comunicabilidade para todo o mundo. O @ promete tudo, encarna o absoluto, sustenta a pesquisa sobre qualquer tema, não para de funcionar, dá a ver em tempo real aquilo que se supõe que o outro queira ver!

Serão só benefícios, esses proporcionados pelo i-mundo da internet?

A segunda vida ou second life, para o público adolescente, tem abraçado de forma inédita a possibilidade de se 'viver' um 'ideal de eu'. Não são as melhores fotos que serão postadas nas redes de relacionamento, num movimento subvertido, tiram-se as fotos com o objetivo primeiro da mostração, aquelas que se encaixam perfeitamente com o texto que adquiriu uma nova gramática graças ao mundo virtual. É como se os adolescentes recebessem uma mensagem invocando-os a ser quem e quantos quiserem!

Um apelo à imagem, a uma forma de exposição da vida nos moldes dos reality shows, quer dar a impressão de que a realidade está aprisionada ali, e que não há mais nada além disso, a pessoa é uma questão de imagem. No i-mundo, fala-se e mostra-se tudo o que se gostaria de ser em tempo real.

> *As modernas tecnologias de informação e comunicações permitem alcançar velocidades frenéticas e continuar buscando uma aceleração contínua. Há uma mudança de paradigma que transforma a concepção de tempo linear e progressivo em um tempo no qual o aspecto de sincronia impõe-se sobre a diacronia: domínio da simultaneidade e do instantâneo.*
>
> (GONÇALVES, 2000, p. 86)

Num artigo intitulado "Mundos Virtuais", BELINTANE (2008), analisa algumas conexões entre os adolescentes e o i-mundo:

> *Dos games eletrônicos aos jogos disponíveis na internet tornou-se cada vez mais difícil distinguir o lazer do estudo e do trabalho, o real do virtual e a ficção da vida pessoal. O mesmo se aplica às fronteiras entre adolescência e universo adulto, cada vez mais tênues. (...) Com essa cega popularização do ciberespaço, algumas confusões passaram a tal dimensão que talvez já seja bom negócio investir em uma linha de pesquisa específica que dê conta de distinguir, na prática cotidiana, o virtual do real, o lazer do estudo/trabalho, a ficção da vida pessoal. (...) A adolescência, diante das redes e suportes eletrônicos atuais, tem de ser robustecida por muitos outros estudos. Confiar no potencial educativo do ciberespaço é eternizar a ingenuidade e equacionar adolescência e consumo. Se o ensino ceder demais às tentações do fácil-fóssil proposto pelo neoliberalismo virtual, teremos como resultado uma espécie de perpetuação da adolescência – talvez a imagem final seja a de um adolescente envelhecido, consumindo sabe-se lá o que diante de seu belo avatar, que, com seus poderosos lindens, enfrenta Polifemo com a mesma astúcia do imortal Odisseu.*

No i-mundo virtual observa-se uma ênfase na vida como unidimensional, em que só há beleza, prazeres e bons sabores, o psiquismo fica achatado pela imagem. Nas redes sociais, pode-se assumir a identidade projetada num padrão estético que caminha par e passo com o discurso social, numa sociedade onde a aparência se sobrepõe à essência.

'Embriagados de informações'[25]: com essa expressão uma jornalista italiana, dedicada a produzir documentários e livros sobre adolescentes, caracterizou essa geração. (PIJOLA, 2010) Segundo essa autora, 'os filhos da comunidade virtual' diferem radicalmente das gerações de jovens que os precederam; rápidos e impacientes, adotaram um novo léxico para se comunicar em rede; escravos do ritual MSN e dependentes dos celulares, os adolescentes 'não perdem tempo pensando', suas escolhas são processadas no prazo de um clique. Capazes de construir um autorretrato com

[25] Figli dell'era della comunicazione virtuale, i giovani continuano a crescere davanti a um computer. Fino a perdere la percezione del confine tra la realtà virtuale e quella vera. Piccoli ubriachi di informazioni. (Filhos da era da comunicação virtual, os jovens continuam a crescer diante dos computadores. Até a perda da precisão da fronteira entre a realidade virtual e a verdadeira. Pequenos embriagados de informações.) Tradução livre

refinamento e perícia na composição de imagens, freqüentemente, passam a recheá-lo com os muitos ícones dispostos para a expressão das emoções virtuais: os emoticons.

Se a função do mito, como nos ensinou Lacan (2008), é a de sempre tentar articular a solução de um problema, o i-mundo virtual presta-se a isso sob medida.

> *Considerando que criamos tanta coisa do zero quando construímos tecnologias da informação, como escolhemos as melhores opções? O tipo de liberdade radical que encontramos em sistemas digitais vem acompanhado de um desafio moral desnorteante. Nós investigamos tudo...então o que devemos inventar? Infelizmente esse dilema – de ter tanta liberdade – é quimérico.*
>
> (LANIER, 2010, p. 21)

Cientista da computação, criador da expressão *realidade virtual,* Professor da Universidade de Berkley, entre outras definições, LANIER (2002) não abdicou das críticas, nem das amplas discussões sobre os efeitos da realidade virtual em favor dos ludistas. Já no prefácio de um de seus livros, anuncia:

> *As palavras deste livro foram escritas para pessoas, não computadores. Minha mensagem é: você precisa ser alguém antes de poder se revelar.*
>
> (Idem, p. 12)

Como criador e desenvolvedor de tecnologias digitais, sua proposta pende mais para o otimismo do que para o pessimismo, entretanto, o autor procura explorar e discutir conceitos tais como: aprisionamento tecnológico, o paradoxo da falta de liberdade no que é proposto como cultura aberta da web, o aumento disseminado da comunicação impessoal e o consequente rebaixamento da interação interpessoal, o apelo à linguagem fragmentada do twitter, e ainda especula sobre os efeitos que poderão ser produzidos nas gerações que crescem sob a incidência dos gadgets digitais.

Em relação à orientação vocacional, o i-mundo também não deixa a desejar: basta clicar nos testes[26] que pululam e prometem enviar os que estão em dúvida para a carreira mais próxima e bem sucedida.

Além da escolha profissional estar submetida à informação, a passagem de um tipo de sociedade de produção para outra, conceituada como de consumo, é teorizada

---

[26] *educarparacrescer.abril.com.br/.../**testes**/tira-duvidas-profissao.shtml*
www.caiuaficha.com.br/**teste**_vocac/**teste**_vocac.html
*www.carlosmartins.com.br/**testevocacional**.htm-*
*eduquenet.net/**vocacional**.htm*

por Žižek (2005) situa a ocorrência de modificações estruturais nos processos de produtividade e um incremento das profissões inseridas no setor terciário.

> *Tal crescimento do setor terciário indica, entre outras coisas, que boa parte dos novos empregos estão fundamentalmente envolvidos em processos de ampliação do consumo, de manuseio da retórica do consumo (vendas, publicidade, marketing, design, administração), de 'manipulação de símbolos' ou ainda de manutenção da produção em sua forma social (saúde, educação, segurança).(...) De uma maneira esquemática, podemos afirmar que o mundo capitalista do trabalho está vinculado à ética do ascetismo e da acumulação.*
>
> (Žižek, 2005, p. 126-127)

Poderíamos acrescentar a essas profissões já citadas as referentes ao mercado financeiro, as que se ocupariam do acúmulo do capital que comparece em forma de cédulas prontas ao consumo. Assim, a validação de uma escolha profissional aparece sustentada pelo poder insuspeito das informações e atrelada às insígnias que a sociedade, doravante de consumo, estabelece como importantes. Se todos estão à procura do gozo, nada melhor do que encontrá-lo no universo das profissões disponibilizado pelo discurso do capitalismo, endossado pelo social.

CAPÍTULO 3

ORIENTAÇÃO VOCACIONAL NA EDUCAÇÃO

> *"Meu vô deu um jeito e conseguiu continuar sendo marceneiro quando chegou ao Brasil. Meu pai soube ampliar o negócio e capitalizou o talento do pai dele. Eu tô em dúvida entre administração e economia, não sei qual a melhor para administrar a herança da família".*
>
> J.P. LB 17 anos

Neste capítulo, inicialmente, propomo-nos a compor um panorama sobre o tema da Orientação Vocacional, para em seguida, descrevermos, em todo seu detalhamento, um projeto específico desenvolvido e aplicado por uma escola particular da grande São Paulo aos alunos do ensino médio.

Realizamos o levantamento sobre o tema da Orientação Vocacional com o objetivo de demarcar, historicamente, o processo no qual a escolha de uma carreira migrou do âmbito da família para a escola. Essa transição, segundo o que pudemos circunscrever, não pode ser analisada sem que se leve em consideração a imbricação das dimensões econômicas e científicas no campo da educação, que por sua vez, encontraram ressonância naquilo que se tem chamado de declínio do patriarcado. Não só as alterações na dinâmica das famílias, como também, a transmutação do saber para um nível de mercadoria, aliadas aos ideais de sucesso profissional, têm contribuído para significar a escolha de uma profissão como tarefa primeira das escolas a tal ponto, que a qualidade das instituições de ensino tem sido avaliada pelo número de alunos que ingressam nas universidades e que supostamente já decidiram por uma carreira.

A partir dessa apreciação, procuramos mostrar a ênfase que as instituições de ensino têm atribuído à questão da escolha profissional no ensino médio, ao nos ocuparmos, detidamente, da absorção, pelos colégios, de determinantes discursivos que passaram a reger essas instituições, além de nos remetermos, novamente, ao capítulo 2, no qual procedemos a uma análise do que tem sido caracterizado como fenômeno adolescente.

3.1. Aspectos históricos

A marcação histórica da Orientação Vocacional, em nosso entender, não deve estar desarticulada de processos sociais e políticos, razão pela qual, privilegiamos refletir sobre autores que levaram em consideração tal imbricação e as contingências temporais na formulação de questões até então ausentes. Além disso, ocupamo-nos em destacar e comentar, dentre esses autores, os que situaram a psicanálise como campo conceitual a partir do qual produziram seus trabalhos.

Na Antiguidade, o trabalho, ligado à agricultura extensiva, esteve vinculado à figura do escravo, enquanto aos homens livres era concedida a condição contemplativa, do culto às ideias; as condições sociais predeterminavam os homens que estavam obrigados ao trabalho e liberavam outros que não precisavam se ocupar para produzir seu sustento.

Na Alta Idade Média Ocidental, o regime feudal, decorrente da crise do escravismo, instaurou relações de trabalho entre suseranos e vassalos. Num sistema de autossuficiência, o feudalismo foi caracterizado por um regime de trocas diretas, marcado por uma retenção do comércio, chegando a diminuir sensivelmente a circulação das moedas locais. Dessa forma, os jovens herdeiros de posses eram dirigidos ao ideal arthuriano, os jovens pajens que deveriam se tornar cavaleiros do rei. Aos menos providos restava seguirem servos ou aprendizes das profissões de seus pais, ocupando-se da terra ou sendo artesãos. (ANDERSON, 1982)

O período caracterizado por Baixa Idade Média, principalmente a partir do século XI, foi palco das Cruzadas; desses combates, entre outras consequencias, resultou um aumento vertiginoso do intercâmbio comercial e cultural entre Ocidente e Oriente. No que diz respeito às ocupações dos homens, nessa época de forte domínio clerical, os jovens e ricos primogênitos herdavam os feudos, ao passo que seus irmãos poderiam ser encaminhados à igreja para que se tornassem sacerdotes ou viveriam sob a tutela dos mais velhos. Novamente, aos menos abastados caberia instruir-se no caminho de seus pais, como aprendizes de artesão, comerciante ou ‘jornaleiro’ – aquele que poderia ser um mensageiro ou executor de trabalhos remunerado por ‘jornada’. (GANSHOF, 1976)

O que observamos é que a rígida estratificação social condicionava a ocupação dos cidadãos, ou seja, esperava-se que os filhos seguissem a profissão de seus pais.

> *Unido pela necessidade de sua função econômica, esse tipo de família desempenha um papel determinante tanto na educação dos jovens quanto no atendimento dos velhos. Seja na herdade, na oficina ou na loja, o filho aprende o ofício com os pais ou amigos dos pais, e a própria aprendizagem é concebida como uma relação familiar, de ordem privada. (...) Assim, além da função econômica, a família desempenha uma função educativa e uma função assistencial.*
>
> (ARIÈS, 2009, p. 24)

É na passagem do feudalismo para o capitalismo, caracterizada pela transição do trabalhador que detinha um conhecimento e os instrumentos necessários para garantir seus sustento, para aquele que doravante venderá sua força de trabalho e suas habilidades para sobreviver, que o tema do trabalho assume outra dimensão.

Data do século XIX uma das primeiras referências feitas a respeito da ocupação profissional, concomitantemente às complexas transformações produzidas com o advento da Revolução Industrial. Antes disso, esperava-se que os filhos dos artesãos também se tornassem artesãos.

Segundo VOLTOLINI (1999), a Revolução Industrial instaura modificações importantes tanto na relação do homem com o trabalho quanto na escolha da ocupação profissional, até então decidida pelo pai. O autor destaca que a introdução das máquinas e a criação do mundo fabril não geraram apenas a aceleração dos processos de produção, mas trouxeram consequencias sociais, marcadas pela saída da casa ao trabalho, e familiares, ao refletir o início de um processo que nos atinge intensamente nos dias de hoje, o do 'descredenciamento da figura paterna'. Essa posição é reforçada em Ariès:

> *Podemos ver como o desenvolvimento do trabalho assalariado retira a função econômica da família e como a emigração do trabalho, saindo da esfera doméstica, vem acompanhada por uma socialização crescente da função educativa e da função assistencial. A escolarização dos aprendizados profissionais e a previdência social substituem a família. Mas as causas dessa evolução são menos simples do que suas conseqüências.*
>
> (ARIÈS, 2009 , p. 24)

Dentre as inúmeras consequencias às quais se refere o autor, destacamos a 'privatização da família', que passa a se desinstitucionalizar, ou seja, perde sua força no que consiste em orientar seus filhos, principalmente no que diz respeito à escolha de uma profissão, transferindo essa responsabilidade para o processo de escolarização. É, também, o momento no qual as mulheres passam a significar o trabalho doméstico

como alienante, e decidem como 'sinal concreto de sua emancipação', trabalhar fora de casa.

> *Certamente, essa transferência de encargos outrora atinentes às famílias gera conflitos, pois muitas vezes soa como o dobre de finados de aspirações socialmente prestigiadas. Mas, embora contestada, não deixa de ser cômoda: de fato, ela transfere pressões desagradáveis para uma instância externa. Às vésperas da Segunda Guerra Mundial, era freqüente que os pais escolhessem a carreira ou o ofício dos filhos. Eles renunciaram a essa ambição e reconheceram que é aos filhos que cabe escolher seu próprio futuro. A enorme pressão da orientação vocacional sobre os alunos assume o lugar dos pais, dispensando-os de exercer uma pressão análoga que dificultaria ainda mais as relações familiares.*
>
> (Ibidem, p. 72)

Até o início do século XX, ajudar alguém a escolher uma ocupação profissional poderia ficar a critério de qualquer pessoa que se dispusesse a isso, com a publicação de obras autobiográficas e num estilo auto-ajuda (ROSAS, 2000). É a partir desse momento que a expressão 'ocupar um posto de trabalho', começa a abrigar a questão da escolha profissional e da vocação[27].

Data desse momento a instalação de dois paradigmas que passaram a exercer forte influência sobre o tema da escolha profissional: o primeiro refere-se à ideia de colocar o homem certo no lugar certo, com vistas ao aumento da produtividade; e o segundo, em relação direta com o primeiro, gerou a necessidade de se identificar quais as principais competências e habilidades dos trabalhadores, instaurando não só uma nova relação do homem com o trabalho, como também a necessidade de instrumentos que pudessem avaliar, 'com fidedignidade', as tais características dos trabalhadores.

Simultaneamente à formulação desses paradigmas, houve a convocação de um determinado saber científico que viesse atender à nova demanda: *Educadores e psicólogos foram os especialistas que se incumbiram da neófita ocupação.* (BARROS, 1999, p. 1) Dessa convocação surgem técnicas e propostas de atividades, com a finalidade de sustentar uma prática, e delineiam-se novos caminhos para a escolha profissional e orientação vocacional; a primeira dirigida aos que já haviam ingressado no mercado de trabalho e a segunda, foco de interesse para nossa pesquisa, referente aos jovens, vinculando-a à orientação educacional.

---

[27] "A palavra vocação deriva do verbo latino vocare, que significa simplesmente "chamar". Ela é, pois, a tradução do termo vocatione, que por sua vez quer dizer chamado, chamada, convite, apelo. Por detrás de todos esses termos está a raiz vox, vocis, isto é, voz. (Etimologia da palavra – pesquisa Google / maio de 2011)

A partir dos anos 50, a orientação vocacional passou a ocupar um lugar nas escolas de vários países, tais como França, Alemanha, Estados Unidos e Canadá, inicialmente com um enfoque informativo (LEVENFUS, SOARES & COLS. 2002, p. 24-35) e, paulatinamente, atrelando-se ao desenvolvimento pessoal dos alunos.

Em relação ao Brasil, temos o seguinte cenário, na década de 60[28], a Psicologia passa a ser regulamentada como curso universitário, quando também surgem os primeiros movimentos do escolanovismo, influenciados pelas teorias construtivista e sociodinâmica. Dessa forma, a entrada da orientação vocacional nas escolas atendeu tanto à criação de um campo de trabalho para os psicólogos, quanto para os educadores, que por sua vez enxergaram, nessa tarefa, pontos muito próximos aos das teorias que subsidiavam suas práticas. O aumento do número de escolas gerado pela crescente população adulta trabalhando fora de casa, também contribuiu para que crescesse o número de profissionais admitidos nas instituições de ensino. É nesse cenário que os psicólogos se inserem nas escolas, tanto para capacitar os recém contratados quanto para atender aos alunos no serviço de orientação educacional.

A Orientação Vocacional ancorou-se nas instituições de ensino a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), promulgada em 1961, que tornou obrigatória a atividade de Orientação Educacional para escolas públicas e privadas. Tanto psicólogos quanto pedagogos poderiam ser designados para o exercício da Orientação Vocacional como parte das funções do Orientador Educacional. Das funções estabelecidas para o orientador educacional, destacam-se: (GIACAGLIA, 2010, p. 20)

- atendimento à família do aluno;
- acompanhamento do aproveitamento escolar do aluno;
- integração do aluno à escola e à sociedade;
- cuidar dos aspectos morais, cívicos e religiosos do aluno;
- promoção e acompanhamento das formas de lazer do aluno;
- realizar o processo de orientação vocacional do aluno.

Especificamente sobre a Psicologia, propomos algumas considerações, pois embora nos dias de hoje seja possível o reconhecimento de diferentes abordagens teóricas, que por sua vez implicam em diferentes procedimentos ou manejos práticos da atividade profissional dos psicólogos, o momento da regulamentação profissional, no

[28] Em 24 de agosto de 1962, Lei de Número 4.119

Brasil, foi caracterizado, principalmente, pela psicometria e pela psicologia genética de Piaget. Foi por intermédio dessas duas vertentes que psicólogos foram contratados pelas escolas para se ocuparem tanto do tema da Orientação Vocacional quanto das questões da aprendizagem, como tópicos definidos pela Orientação Educacional. A Psicometria[29] e as Psicologias Genéticas de Wallon[30] e Piaget[31] apresentaram-se sob medida para atender ao desejo de conceder à Psicologia um estatuto de ciência autônoma, desvinculada da Filosofia. Num percurso que partiu da filosofia em direção à medicina, Wallon concentrou-se na construção do que chamou de *Psicobiologia* ou *Teoria das Mentalidades,* que consistia numa tentativa de se levar em consideração tanto a cultura quanto a hereditariedade como objetos de estudo da psicologia. Wallon ocupou-se de experimentos, como a prova do espelho, e situou a psicanálise como estando mais próxima da filosofia e do romantismo do que da ciência.

> *Wallon tenta evitar a cilada de um inconsciente que flutue como um fantasma entre o biológico e o social (...) Apóia-se numa posição na qual o fator biológico, ligada à maturação do sistema nervoso, é inseparável do fator social, constituído pelas interações do homem com seu meio.*
>
> (ROUDINESCO, 1988, p. 84)

Maria Diez Lisboa (LISBOA, 2000) situa o início da disciplina de Orientação Vocacional, no Brasil, como concomitante à regulamentação do curso de Psicologia; só num segundo momento, é que essa disciplina passou a integrar o curso de Pedagogia, como habilitação na área de Orientação Educacional.

Ao orientador profissional passou-se a vincular um modelo de atuação mais próximo ao mercado de trabalho, muitas vezes de reinserção ou 'outplacement', enquanto que, para o orientador vocacional, o objeto de trabalho ultrapassa o mercado e as informações a respeito das profissões, englobando a *crise adolescente:*

---

[29] Em 1902, Alfred Binet, então presidente da Sociedade Livre para o Estudo Psicológico da Criança, elaborou diversos testes e escalas psicológicas, como métodos que permitiam medir as aptidões e capacidades dos alunos, principalmente as relacionadas à inteligência. Suas pesquisas contribuíram para a chamada cientificização da Psicologia, e posteriormente da Pedagogia. (AVANZINI, 1999)

[30] Wallon foi o idealizador do Grupo Francês para a Escola Nova (GFEN), e definiu o processo educativo a partir do conhecimento das necessidades e capacidades das crianças, orientando aos professores que adotassem uma postura científica para ensinar, a partir dos conceitos produzidos por suas teorias psicológicas sobre as crianças. (idem)

[31] Piaget, em sua Psicologia Genética do Conhecimento, procurou demonstrar experimentalmente, que o processo de aquisição de conhecimentos acontece em fases ou estágios, que por sua vez correspondem a um determinado grupo etário. Ao educador cabe o estudo desses estágios de desenvolvimento, a fim de que possa utilizar métodos sadios' de ensino, que por sua vez facilitem o processo de construção do conhecimento pelo aluno. A Didática foi amplamente influenciada por essa teoria. (ibidem)

> *Nesse momento de queixas incontáveis, de sentimentos de timidez e de proporcional consumo de álcool; de tanta informação sobre sexo e de tão pouco uso da camisinha; de drogas cada vez mais fortes, mais baratas e acessíveis; de torres que desmoronam junto com os projetos de futuro, fica claro que estar bem informado sobre profissões, sexo e drogas não resolve em quase nada a vida de quem ainda não amadureceu. É preciso que aprendam a selecionar criticamente as informações e transitem com calma por esse mundo hiperveloz.*
>
> (LISBOA, 2000, p. 52)

Gostaríamos de salientar que, aspectos dessa vinculação entre o orientador vocacional e as questões dos adolescentes que acabamos de retratar, bem como da análise de outros pontos referentes a importantes alterações na constituição familiar, também foram tratados nos capítulos referentes ao discurso pedagógico contemporâneo.

O Serviço de Orientação Profissional da USP (SOP) foi criado em 1970, tendo como um de seus principais objetivos o estabelecimento de um processo, e conseqüente auxílio, à escolha profissional. Com o desenvolvimento das pesquisas sobre esse tema, surgiram outros setores ligados ao SOP:

- **LABOR**: Laboratório de Estudos sobre Trabalho e Orientação Profissional
- **NOP**: Núcleo de Orientação Profissional para alunos da USP
- **NAP**: Núcleo de Apoio ao Estudante de Psicologia

Muito mais abrangente do que se comparado ao momento de sua fundação, os SOPs prestam serviços a diferentes setores da sociedade nas questões acerca da escolha profissional, ocupando-se também da assessoria a instituições de ensino, da formação de profissionais para Orientação Vocacional e, atualmente, estudam a possibilidade da implantação de projetos de políticas públicas nessa área.

No final dos anos 80, início de 1990, muitas escolas particulares brasileiras já haviam aderido à idéia de que a orientação vocacional deveria começar cada vez mais cedo, adotando um "*modelo de aprendizagem sistemático, geralmente em grupos que seguem uma prática pedagógica para executar as metas definidas de aprendizagem*". (LEVENFUS; SOARES & COLS., 2002, p. 24).

Ao consultarmos, entre outros, o site da ABOP[32], Associação Brasileira de Orientadores Profissionais, deparamo-nos com trabalhos referenciados pelas mais distintas abordagens teóricas, dentre elas, algumas que se pautam pela psicanálise.

O livro *Orientação Vocacional: a estratégia clínica,* do argentino Rodolfo Bohoslavsky (1971), teve sua primeira impressão no Brasil em 1977, mas antes disso, já havia sido constituído como fonte inspiradora para aqueles que se dedicavam à orientação vocacional de base psicanalítica, dada a ausência de outros referentes e a presença do autor, em 1975, como professor convidado pelo Instituto de Psicologia da USP a ministrar três cursos sobre sua propostas clínicas de trabalho, além de colaborador no Curso de Orientação Vocacional do mesmo instituto. (BOHOSLAVSKY, 1977)

VOLTOLINI (1999) analisa detidamente tanto os autores que exerceram influência sobre Bohoslavsky, quanto o uso peculiar de conceitos psicanalíticos que revelaram *um modo singular de entendimento da psicanálise* por esse autor. Contemporâneo de Enrique Pichon-Rivière e de José Bleger, responsáveis por uma nova concepção de psicologia, Bohoslavsky encontrou nesses autores os fundamentos teóricos sob os quais formulou seu projeto de Orientação Vocacional. Entretanto, se por um lado Bohoslavsky apresentou uma crítica aos modelos de orientação anteriores, rompendo com as aferições estatísticas e inaugurando o que conceituou de 'estratégia clínica' da Orientação Vocacional, por outro, observamos que, em todo o seu projeto de trabalho conceitual e prático, estão presentes e figuram como pontos nodais conceitos advindos da psicologia, tais como a noção de 'profilaxia', os testes psicométricos, a noção de um desenvolvimento que se dá em fases subsequentes umas às outras, só que doravante 'respaldados pela psicanálise.

De forma criteriosa, VOLTOLINI formula questões a respeito da leitura e do emprego que o autor faz de conceitos psicanalíticos, tais como o de inconsciente, cunhado por Freud, tendo em vista que Bohoslavsky propõe como um dos objetivos da orientação vocacional, a tarefa de integrar o inconsciente à consciência.

De qualquer modo, a iniciativa de Bohoslavsky abre caminho para novas concepções a respeito do tema da escolha profissional, além de marcar a adolescência como momento privilegiado para que essa escolha venha a ocorrer.

---

[32] *Fundado em 1993 como iniciativa do grupo de profissionais atuantes do Instituto do SER – Psicologia e Psicopedagogia de São Paulo.* (LISBOA; SOARES, 2000)

MÜLLER (1988, p. 11-13) fundamentou teoricamente seu trabalho, a partir do que ela propôs como "psicanálise com algumas contribuições da psicologia social, e definiu a orientação vocacional como um campo partilhado e interdisciplinar que poderia unir duas vertentes, uma pedagógica e outra psicológica, e no qual a 'psicohigiene' teria um papel fundamental na prevenção de disposições psicopatológicas e na promoção de aprendizagens mais sãs".

Autores mais recentes (TORRES, 2001, p. 81-83) que também se referem à psicanálise como referencial teórico às atividades de orientação profissional para os jovens, relatam um distanciamento progressivo em relação ao modelo de intervenção de Bohoslavsky. Esse distanciamento constitui-se na abstenção do uso de testes individuais e grupais, para ceder lugar a entrevistas particulares, além do estabelecimento de onze etapas para o processo de orientação, que passamos a descrever, a fim de destacarmos duas situações:

1. a influência do modelo clínico sobre os adotados em escolas
2. a leitura e utilização de conceitos psicanalíticos pela autora

"Onze etapas para intervenção em Orientação Vocacional

a) buscar esclarecimentos sobre a dimensão temporal vivenciada pelo cliente, ou seja, como ele concebe e articula o passado, o presente e as expectativas que tem sobre o futuro;
b) ter uma idéia ampla sobre as ansiedades que o orientando experimenta, que medos e conflitos o perturbam, assim como detectar as principais fantasias presentes no seu discurso;
c) investigar sobre a sua saúde, o uso de medicamentos, que vícios o cliente tem (bebida, droga, fumo, etc.);
d) pesquisar sobre o desempenho intelectual, as capacidades, as potencialidades, os interesses e as motivações e também sobre como o cliente canaliza seus investimentos para os objetos que seleciona, sejam eles pessoas, coisas, trabalho ou estudo. O termo objeto deve ser compreendido, aqui, conforme o referencial psicanalítico.
e) identificar as principais modalidades de entretenimento e como utiliza o tempo livre;
f) ter claro como o orientando lida com as diversas situações problemáticas que aparecem em sua vida assim como o que lhe gera conflitos;

g) detectar como o cliente mantém suas relações afetivas (vínculos amorosos) com a família, os amigos, os colegas, os professores e, inclusive, com o orientador, através das manifestações transferenciais que vão surgindo. Tais indícios são protótipos das identificações primárias;
h) investigar sobre a auto-estima e o autoconceito do orientando, assim como as principais defesas que utiliza;
i) identificar se o orientando possui algum núcleo neurótico que o impede de fazer a escolha;
j) ficar atento para o registro de como o orientando funciona frente às situações problemáticas, de conflito ou dúvidas. "Isso pode ser observado através de relatos sobre como ele vivencia provas, situações de estresse, rompimentos amorosos, perdas significativas, etc."

A autora estabelece e situa na obra de Freud, quatro conceitos com os quais pretende compreender o processo de orientação vocacional, quais sejam: objeto, escolha, identificação e sobredeterminação.

Para analisar a leitura que faz a autora de um dos conceitos retirados da obra freudiana, ao se referir sobre a questão da escolha do orientando, encontramos a seguinte citação*: Sua escolha pela neurose acaba por influenciar negativamente sua escolha pela profissão*. O termo neurose, tal como aparece nessa citação, parece nos remeter a uma idéia de que seria possível escolher outro modo, 'são ou normal', que se distancia da conceituação freudiana ao propor três estruturas possíveis como resultantes do modo do sujeito haver-se com a castração: neurose, perversão e psicose.

O papel do orientador, novamente, é o de ajudar o orientando a tornar-se consciente de suas determinações inconscientes, numa proposta de trabalho qualificada como *dinâmica, interativa, facilitadora, investigativa, atual, efetiva e terapêutica.*

Ainda nas trilhas de Bohoslavsky, encontramos outro trabalho dirigido às instituições de ensino, no qual os autores propõem, inicialmente, uma reflexão acerca do aumento de demanda, segundo eles por vezes injustificada, dos pais, dirigida à escola, e situam a orientação vocacional, essa sim, como responsabilidade das instituições educacionais (SOUZA; TOLEDO; MARTINS E VARDI, in OLIVEIRA; VASCONCELOS, 2004, p. 191-193) Nesse artigo, encontramos o relato de uma experiência desenvolvida numa escola particular da grande São Paulo, na qual a

Orientação Vocacional foi *implantada como disciplina obrigatória para o 3° ano* do ensino médio, proposta como um curso dividido em três etapas:

a) sensibilização para a escolha e autoconhecimento;
b) trabalho com informação;
c) visitas a locais de trabalho.

Os autores apontam, em forma de perguntas, a relação da orientação profissional com a esfera política, identificam a escola como local privilegiado no qual o adolescente deve se perguntar e subsidiar suas escolhas, dentre elas, a profissional, e sustentam a idéia de que um projeto de orientação profissional esteja atrelado ao projeto da instituição no qual é desenvolvido.

Em outra descrição de um projeto de Orientação Vocacional desenvolvido numa escola da cidade de Porto Alegre, CRESTANI (in LISBOA; SOARES, 2000, p.51) transplantou atividades de Orientação Vocacional da 5ª série, atual 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. Nessa escola, a Orientação Vocacional – Ocupacional para o Ensino Fundamental e Orientação Profissional para o Ensino Médio, estão sob coordenação do Serviço de Orientação Educacional (SOE). A autora estabelece dois tipos de objetivos para o SOE, os gerais e os específicos:

"Objetivos Gerais:

a) Auxiliar o aluno na descoberta da realidade externa, proporcionando-lhe condições de obter conhecimento do meio em que vive e de si próprio.
b) Estimular o espírito de criatividade e de expressão pessoal para dar oportunidade ao educando de viver de modo mais profundo e autêntico suas capacidades e responsabilidades.
c) Acompanhar o orientando (aluno), individual ou grupalmente, na elaboração de suas reflexões, conflitos e antecipações sobre o futuro, para tentar a elaboração de um projeto pessoal que inclua maior consciência de si mesmo e da sua realidade socioeconômica, cultural e ocupacional.

"Objetivos Específicos:

a) Ajudar os alunos desorientados para que estes possam encontrar seu caminho pessoal e lugar criativo na sociedade.

b) Ser um agente desalienante, facilitando a conscientização de obstáculos e o acesso aos recursos e às alternativas pessoais disponíveis, subsidiado por instrumentos conceituais e técnicos.
c) Diagnosticar e analisar junto com o aluno adolescente seus vínculos com os objetivos de escolha
d) Levar o aluno a se perceber como sujeito de suas escolhas.
e) Possibilitar a vivência da escolha profissional como resultado da decisão pessoal.
f) Desenvolver atividades e tarefas referentes à capacidade de cada profissão, mercado de trabalho e às características psicológicas exigidas".

A autora ainda relata passo a passo, todas as atividades realizadas com os alunos, divididos por série, dentre elas, a Técnica Mímeo n°s 1, 2, 3 e 4 (material oferecido no Curso de Orientação Profissional do Instituto do SER) e o TVI -Teste Visual de Interesse Tétreau-Trahan (Idem CRESTANI, p.63). Além disso, enfatiza a necessidade do orientador educacional/vocacional ocupar-se com a *crise adolescente – problemática pela qual todo adolescente passa.* Como um de seus referenciais teóricos, a autora cita os estágios de desenvolvimento cognitivo propostos por Piaget e, também, Boholvasky.
Sob os argumentos da grande exigência dos vestibulares na atualidade, e do alto índice de reopção e desistência de cursos universitários nos seus cinco primeiros semestres, que trazem como consequência prejuízos financeiros aos diretores das universidades, OLIVEIRA (in LISBOA; SOARES, 2000, p. 99) descreve um projeto de Orientação Vocacional aplicado aos alunos do ensino médio num colégio em Belo Horizonte. O autor sugere que "projetos de Orientação Vocacional em escolas sejam desenvolvidos curricularmente, ou seja, na grade curricular de cada uma das três séries do ensino médio, desde que haja pelo menos um horário de orientação semanal, garantido e reservado ao profissional (psicólogo ou pedagogo) responsável pelo desenvolvimento desse trabalho". Além disso, ainda "critica as escolas que se isentam da responsabilidade sobre as escolhas profissionais de seus alunos, remetendo às famílias o dever de assisti-los em suas necessidades". Também no relato dessa experiência encontramos uma descrição dos objetivos, conteúdos, estratégias e recursos para cada uma das unidades que compõem o projeto de Orientação Vocacional; dentre os recursos, destacamos a utilização do teste LIP (Levantamento de Interesses

Profissionais). O autor baseou-se nos artigos da LDB como referencial teórico para esse projeto.

Mariza Tavares Lima (LIMA, 2007, p. 37) considera duas modalidades metodológicas em Orientação Vocacional, a que corresponde ao *Método estatístico-psicométrico*, baseado na Teoria de Traço e Fator, para o qual os testes psicrométricos são instrumentos indispensáveis, e o *Método clínico-operativo,* cujas fontes teóricas são provenientes da psicanálise – a autora cita Bohoslavsky - e da psicologia social. Em relação ao segundo método, gostaríamos de sublinhar que embora a autora sustente como abordagem teórica a psicanálise, em sua descrição destacamos o que ela enuncia como:

- *Caráter preventivo*
- *Duração pré-determinada*
- *Compreende a utilização de técnicas auxiliares*
- *Não pretende mobilizar o inconsciente*

(Idem LIMA, p. 20)

A partir dessa descrição não conseguimos referendar nenhuma relação com a psicanálise, a começar que não há abordagem que se intitule como psicanalítica, sem que se leve em conta a determinação inconsciente.

MATTOS (2008, p.24) distancia-se de formulações psicanalíticas, ao propor um trabalho de orientação vocacional do ponto de vista da Psicologia Transpessoal, processo cujo objetivo do processo é o de fazer com que o orientando possa "olhar-se, conhecer sua essência humana, estender seus mecanismos de escolha e partir para uma viagem de busca do melhor caminho a tomar no mundo profissional". A autora também destaca, como ponto fundamental, a análise das consequências da imprevisibilidade do mercado de trabalho sobre os que precisam escolher uma profissão.

"A educação deve ultrapassar todo o esquema do mercado para preparar para a vida". (DANIEL, 2009, p.7) Sob essa tese, o autor situa, como incumbência da escola, uma ampliação do projeto de orientação vocacional que permitisse aos adolescentes uma orientação para a vida, ao invés de conduzi-los apenas na direção do mercado do trabalho e do consumo. Nesse livro, a escola é situada como local privilegiado para a promoção de discussões acerca do capitalismo e suas consequências para a vida de um

modo geral, identificando ao mesmo tempo, no projeto de orientação vocacional, a possibilidade ideal para essa discussão com os alunos.

O Instituto NACE[33], sob a direção de Silvio Duarte Bock, fundamenta suas atividades de orientação vocacional sob uma perspectiva sócio-histórica em educação e psicologia.

BOCK (2006) realizou um estudo no qual propõe dois tipos de caracterização das teorias em orientação profissional, a fim de fundamentar sua opção pela perspectiva sócio-histórica: a primeira proposta por Crites e a segunda, realizada a partir do que o autor considera como um *substrato mais rigoroso.* Interessa-nos essa classificação porque podemos identificar nas Teorias Psicológicas, entre outros pontos, dos quais nos ocupamos nesse estudo, a presença da Psicologia sob a forma da psicometria.

> 1.1 *Teorias não-psicológicas:* segundo elas a escolha profissional seria produzida acidentalmente, por acaso, por fenômenos externos ao indivíduo, cabendo ao orientador auxiliar no processo de planejamento de roteiros profissionais. Essas teorias não encontraram grande repercussão no Brasil
>
> 1.2 *Teorias psicológicas:* para as quais o indivíduo teria um papel ativo na produção da escolha profissional, estando essa escolha imersa num determinado panorama socioeconômico.
>
> 1.2.1 *Teoria Traço e Fator*: sustentada pelos testes vocacionais, *que por mais criticados que tenham sido e sejam, ainda fazem parte do imaginário social, quando o fato é a escolha da profissão,* a idéia que subjaz a essa teoria é a da ciência positivista. Seria possível traçar um gráfico onde a linha das abscissas corresponderia às características exigidas por algumas profissões e nas ordenadas os resultados obtidos pela mensuração das aptidões dos indivíduos, como resultados da aplicação de testes.

Gostaríamos de registrar, nesse ponto, que os manuais dos testes psicométricos assumem o caráter de manual de instruções, de maneira a não deixar dúvidas quanto a

---

[33] *NACE – Orientação Vocacional e redação (Nace originalmente era uma sigla: Núcleo de Atendimento e Consultoria em educação) é o nome da instituição dirigida pelo autor,* (Silvio Duarte Bock), quer *desde 1988, vem atuando, especificamente na área da orientação profissiona,l em grupos e individualmente.* (BOCK, 2006:16)

sua aplicação e correção. É o modelo de ciência que toma como verdade tudo aquilo que pode ser observável, medido, categorizado e repetido por qualquer outro 'cientista', em qualquer lugar do mundo. Esse modelo apoderou-se de tantos outros campos, como por exemplo, o da medicina, que mantêm excluídas as singularidades em favor das tipicidades. O DSM[34] não deixa dúvidas nesse sentido, os tipos só mudam de nome, estabelece-se um remédio para os deprimidos, para os ansiosos, para os ciclotímicos. Para a Psicologia, a criação dos 'tipos' serviu para caracterizar personalidades, humores, caráter; na Pedagogia, os tipos são tratados por alfabéticos, pré-silábicos, hiperativos, etc

1.2.2 *Teorias Psicodinâmicas:* baseadas nas noções de aptidão, interesse e desenvolvimento afetivo-sexual. Essas teorias parecem procurar uma aproximação com a psicanálise, por meio de uma forma 'mecanicista', e estabelecem uma relação de adequação entre tipos de personalidade e escolha profissional.

1.2.3 *Teorias Desenvolvimentistas:* em contraposição à Teoria dos Traços e Fatores, a escolha de uma profissão se dá por meio de estágios, e do orientador profissional espera-se um trabalho de longo prazo, no qual ele auxilie o indivíduo a passar pelas etapas do processo de escolha, até atingir a maturidade necessária ao último estágio, que coincidiria com uma escolha condizente com a realização profissional.

1.2.4 *Teorias Decisionais*: muito próximas ao modelo adotado pela Psicologia Organizacional, essas teorias propõem um modelo de escolha profissional baseado na identificação, análise e avaliação racional dos procedimentos da escolha, voltadas para os elementos externos ao indivíduo que escolhe.

2. Revisão na classificação proposta por BOCK

2.1. *Teorias tradicionais:* segundo o autor, essas teorias englobariam as chamadas teorias psicológicas, "num modelo que entende que a boa escolha é

[34] Abreviatura de Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders -

aquela que resulta da harmonia mais perfeita entre um perfil profissional ocupacional e o perfil pessoal, delineado a partir de qualquer técnica ou instrumento". Um dos perfis, o profissionográfico, procura identificar e avaliar as seguintes competências: Sociabilidade e flexibilidade, habilidade numérica, interesse pelos problemas humanos, equilíbrio emocional, facilidade de discriminação e diferenciação de nuances e detalhes, fluência e raciocínio verbal, criatividade e imaginação, bom-senso, bom-senso técnico; como também eventuais desvios de personalidade. Em maior ou menor grau, todas as Teorias Psicológicas apoiam-se no modelo dos 'perfis'. A orientação vocacional estaria a serviço da descoberta de uma vocação, que por sua vez possibilitaria ao indivíduo a realização profissional e uma possibilidade de deslocamento social, mediante o exercício profissional.

2.2. *Teorias Críticas:* reuniram críticas às teoria anteriores, sem se ocuparem de propostas de trabalho ou intervenção. Há uma preocupação com a análise de condições sociais e econômicas, e com a influência das inovações tecnológicas no processo de escolha vocacional, na medida em que esses processos e variáveis 'empurrariam' o sujeito para um lado ou para outro no processo de decisão por uma ou outra profissão. O tema da escolha é deslocado para uma crítica das condições do trabalho na sociedade atual. Bohoslavsky é situado nesse conjunto, com uma abordagem clínica da orientação vocacional, embora o autor reconheça a presença de elementos das teoria tradicionais.

2.3 *Teorias para além da crítica:* situariam a abordagem sócio-histórica proposta por Bock. O autor fundamenta sua proposta a partir dos conceitos de Vygotsky, como a gênese das funções psicológicas e zona de desenvolvimento proximal, além de incluir temas da teoria marxista. Essas teorias criticam o modelo dos 'perfis psicológicos' propostos pela psicometria e procuram construir uma abordagem na área da orientação vocacional que leve em consideração o indivíduo em sua relação com a sociedade. "Numa perspectiva sócio-histórica, o conceito de vocação pode ser expresso da seguinte maneira: a vocação do ser humano é exatamente não ter outras vocações". Dada a condição de prematuridade que caracteriza o nascimento dos humanos, pois não há um instinto que o obrigue a uma dada tarefa, o processo de aprender e tornar-se um

indivíduo mediante a internalização da linguagem, em sua acepção vygostkyana, permitiria ao indivíduo construir sua subjetividade na dialética das relações sociais internalizadas. A partir dessa opção teórica, a orientação vocacional não poderia ser vista como competência exclusiva de uma única área, mas sim realizada por uma equipe multidisciplinar, composta pelo menos por sociólogos, psicólogos e pedagogos, como um *tema de várias ciências,* na qual o atendimento em grupo seria privilegiado em relação ao individual. O autor sugere um programa desenvolvido em três unidades:

Módulo I: Significado da escolha profissional

1ª sessão: apresentação do programa a ser desenvolvido

2ª sessão: o mercado de trabalho, os meios de comunicação e o vestibular

3ª sessão: As relações gênero e escolha, e desempenho escolar e escolha; utilização da técnica do *procedimento do sorvete.*

4ª sessão: síntese do primeiro módulo

Módulo II: O trabalho

5ª sessão: 'construção de empresas' pelos participantes

6ª sessão: discussão da temática iniciada na sessão anterior

Módulo III: Autoconhecimento e informação profissional

7ª sessão: informação profissional com o jogo de fichas das profissões (modificação de uma técnica de Bohoslavsky – R.O. realidade ocupacional)

8ª sessão: terminar a tarefa da sessão anterior

9ª sessão: autoconhecimento pela estratégia da "atividade da lã"

10ª sessão: análise do cotidiano individual e respostas às questões *tudo que você quer, tudo o que você tem, você tem medo de,* entre outras atividades.

11ª sessão: autoconhecimento com a técnica dos *jogos de imagem.*

12ª sessão: informação profissional mediante utilização da técnica *jogos do governo.*

13ª sessão: autoconhecimento com a técnica de relaxamento e *sonhe acordado.*

14ª sessão: *síntese afetiva*

15ª sessão: realização de uma síntese e avaliação do processo

Num artigo disponível no site do NACE[35], BOCK (2010) situa a escolha profissional como *um ato de coragem*, articulando o processo de escolha profissional não só à informação e/ou identificação aos modelos familiares, mas, sobretudo a uma "reflexão criativa (do jovem) sobre o 'eu' no mundo – a sua singularidade frente à realidade externa". Sobre o processo de reflexão criativa, entende-se que o jovem deve "pensar, e pensar bastante", para que sua escolha seja a mais consciente possível. Além disso, o autor sugere que, nos dias de hoje, os pais não esperem que seus filhos alcancem a felicidade seguindo os modelos parentais. As atividades previstas podem ser realizadas em grupo ou individualmente, na escola ou na sede do instituto.

Ao situar a Orientação Vocacional nas escolas como parte integrante do papel desempenhado pelo orientador educacional, GIACAGLIA (2010) parte da importância que o exercício profissional assume na vida das pessoas para chegar à necessidade de se escolher acertadamente uma profissão. Dentre as expressões 'orientação profissional', 'orientação ocupacional' e 'informação profissional', a autora justifica a opção por orientação vocacional por ser mais abrangente, passível de incluir um projeto de vida em cujo eixo estaria localizado o exercício profissional. Adjetivados como maiores obstáculos para se fazer uma escolha profissional acertada na atualidade, são listados pela autora os seguintes tópicos: (GIACAGLIA, 2010, p.232)

- o aumento no leque de opções;
- a interferência familiar (as famílias mais abastadas não aceitam que os jovens escolham profissões mal representadas na hierarquia social, enquanto as menos favorecidas veem na escolha profissional uma possibilidade de ascensão social;
- fatores inconscientes, tais como escolher as profissões de ídolos;
- limitações econômicas, físicas ou psicológicas;
- falta de conhecimento de si mesmo;
- pouco conhecimento a respeito das profissões existentes.

> *Por esses motivos, somente de posse, como se fosse um cardápio de restaurante, de um catálogo de profissões, e este seria sempre incompleto e defasado, o jovem não conseguiria realizar a melhor escolha para ele. Precisaria, por se tratar de um processo tão complexo quanto importante, de uma eficiente OV. Tal orientação deve ser baseada em um tripé constituído pelo autoconhecimento, conhecimento do mundo de trabalho e maturidade para a escolha.*
>
> (Ibidem, p. 234)

[35] *www.**nace**.com.br/*

A autora defende que o processo de orientação vocacional ocorra nas escolas, sob o argumento de que os realizados fora delas são pagos e, comumente, não oferecem resultados sob a forma de uma única profissão, deixando ao encargo do 'cliente' a escolha de apenas uma carreira. Segundo uma perspectiva desenvolvimentista, é nas escolas que pais e alunos encontrariam o respaldo de especialistas que os auxiliasse na superação dos 'profundos sentimentos de angústia e insegurança' frente à necessidade de tomar decisões. Indo mais além, a participação das famílias não seria bem-vinda, na medida em que elas não estão em condições de prestar uma ajuda 'eficiente e descompromissada', o que reforça e justifica a presença do orientador vocacional nas escolas.

Numa pesquisa pela biblioteca digital de teses e dissertações da Universidade de São Paulo, USP, não encontramos nenhum resultado na busca de títulos sobre orientação vocacional em escolas, e apenas três resultados para orientação vocacional. Foram encontrados trabalhos, sob o título "Avaliação da orientação profissional em grupo: o papel da informação no desenvolvimento da maturidade para a escolha de carreira", de Marystella Carvalho Esbrogeo (FFCLRP, 2008), refere-se a uma pesquisa realizada com um grupo de adolescentes entre 15 e 19 anos, e cita a estratégia clínica de Bohoslavsky e a abordagem de grupo operativo de Pichon_Rivière, como referências teóricas. A conclusão desse estudo, que inclui a aplicação de diferentes testes psicológicos, mostrou que a informação é fundamental para a tomada de decisão em relação a uma carreira. As outras duas pesquisas referem-se à utilização de testes específicos (BBT-Br e SDS) como instrumentos de avaliação de motivações relacionadas à escolha de carreira.

Esse resultado nos chama a atenção pelo fato de termos encontrado, na revisão de literatura, trabalhos publicados que se referem a Projetos de Orientação Vocacional em escolas, fato que não tem sido acompanhado no que se refere às pesquisas realizadas sobre o tema na Universidade de São Paulo.

De acordo com os levantamentos bibliográficos que realizamos, vimos que a orientação vocacional como projeto executado dentro escola, pode ser identificada sob três modalidades distintas:

- como curso optativo vinculado ou não a alguma disciplina específica, por profissionais da própria escola
- realizado na escola por uma equipe externa
- como curso obrigatório, inserido na grade curricular

Em relação à obrigatoriedade, gostaríamos de salientar a dificuldade em se encontrar métodos de avaliação, tal como se dá em outras disciplinas consideradas curriculares, além disso, situar a escolha de uma profissão como uma disciplina sugere a aplicação de técnicas específicas para se atingir um fim, ou seja, desarticula-se a escolha do desejo.

Se num primeiro momento dessa história situamos a Revolução Industrial como um divisor de águas que trouxe profundas modificações na relação do homem com o trabalho, atualmente pode-se considerar que as novas tecnologias cumprem o mesmo papel, não só em referência aos modos e modelos de produção, mas, decisivamente, na própria definição de trabalho. No vigor da Revolução Industrial, ao trabalho foram agregados valores e virtudes, como uma época marcada pela produção de bens duráveis e de estabilidade nos empregos. Havia um acento sobre a coletividade, atribuindo-se ao trabalho uma das principais atividades humanas em direção à diminuição da miséria e à elaboração dos padrões éticos da sociedade.

Atualmente, as insígnias que representam o trabalho são radicalmente diferentes: em substituição aos bens duráveis temos os perecíveis ou os que se tornam rapidamente obsoletos; ao longo prazo, temos o curto prazo; à estabilidade de emprego, a flexibilidade das terceirizações; à coletividade, o individualismo competitivo:

> *(...) o trabalho adquiriu – ao lado de outras atividades da vida – uma significação principalmente estética. Espera-se que seja satisfatório por si mesmo e em si mesmo, e não mais medido pelos efeitos genuínos ou possíveis que traz a nossos semelhantes na humanidade ou ao poder da nação e do país, e menos ainda à bem-aventurança das futuras gerações. Poucas pessoas apenas – e mesmo assim raramente – podem reivindicar privilégio, prestígio ou honra pela importância e benefício comum gerados pelo trabalho que realizam. Raramente se espera que o trabalho 'enobreça' os que o fazem, fazendo deles 'seres humanos melhores', e raramente alguém é admirado e elogiado por isso. A pessoa é medida e avaliada por sua capacidade de entreter e alegrar, satisfazendo não tanto a vocação ética do produtor e criador quanto as necessidades e desejos estéticos do consumidor, que procura sensações e coleciona experiências.*
>
> (BAUMAN, 2001, p. 161-162)

A partir do meio digital, houve a possibilidade de se voltar a trabalhar de casa, os chamados Home Office, além do fato de que novas profissões são lançadas num ritmo acelerado no mercado, o que para alguns assume o significado de um leque maior de opções, enquanto para outros, um incremento na angústia se intensifica com a proximidade de uma escolha. Sobre esse aspecto, o economista e sociólogo Gilson Schwartz (2000) analisa dois pares de tendências antagônicas e simultâneas: as novas

tecnologias destruíram antigos postos de trabalho e inauguraram novas profissões. Além disso, assistimos ao movimento crescente da robotização sendo acompanhado por uma demanda de humanização dos serviços, num processo que clama pela retomada simbólica de certos valore

3.2. Um estudo de caso

Partiu da direção de uma escola particular, de orientação religiosa, de classe média alta da grande São Paulo, a solicitação para que um projeto de orientação vocacional fosse desenvolvido para os alunos dos terceiros anos do ensino médio. A referida solicitação foi endereçada ao departamento de psicologia do colégio. Desse pedido inicial, até o momento que permaneci ligada a essa escola, compreende-se um período de nove anos, no qual o projeto de orientação vocacional sofreu inúmeras transformações e ampliações em relação ao primeiro ano de aplicação. Dentre elas, a inclusão dos primeiros e segundos anos do ensino médio, a colaboração da equipe pedagógica, na figura de professores e coordenadores e a supervisão da equipe diretora do colégio. O que inicialmente era para ser concebido como um projeto que auxiliasse os alunos a escolher uma carreira tornou-se, paulatinamente, um processo muito mais amplo.

Passaremos agora, a descrevê-lo em sua forma final, conforme foi implantado nos três últimos anos, dos quais participei.

Alunos dos primeiros anos do ensino médio:

Para introduzir o tema da escolha profissional, foi proposta, e inserida na grade curricular, uma aula semanal intitulada “Projeto de Vida”. Esse projeto foi supervisionado por um dos representantes da direção da escola, e foi composto por textos selecionados em conjunto com os responsáveis pela cadeira de filosofia, contemplando diferentes temas a serem discutidos pelos alunos, sob a supervisão de professores voluntários, especificamente os de biologia, matemática, português, inglês e filosofia. Esses cinco docentes promoviam atividades com os alunos a partir dos textos sugeridos.

Além disso, os alunos eram convidados a participar dos fóruns de profissões, os quais consistiam numa atividade na qual professores universitários, e profissionais de diferentes áreas, proferiam palestras a respeito de cursos de graduação, escolhidos após inventário de interesses realizado junto aos alunos de todas as séries do ensino médio. Os alunos recebiam um convite impresso que continha os horários, as respectivas salas com o título e um mini-curriculum dos palestrantes. Os fóruns aconteciam uma vez ao ano, durante o dia todo, geralmente aos sábados. Paralelamente a essa atividade, os coordenadores pedagógicos agendavam visitas periódicas a universidades.

Alunos dos segundos anos do ensino médio:

A esses alunos foi oferecida a Orientação Vocacional num módulo de cinco encontros, determinados e previstos no calendário escolar. O primeiro passo do aluno que optasse por fazer a Orientação Vocacional, num horário extraclasse, era a inscrição, que incluía um comentário a respeito do porquê da adesão ao projeto. A partir desses comentários, puderam ser extraídos elementos importantes que motivaram esta pesquisa. As respostas dos alunos foram coletadas e agrupadas em cinco tipos de justificativas:

1. *Porque meus pais mandaram*
2. *Para ter certeza do que eu quero*
3. *Porque eu não sei o que eu quero*
4. *Para poder fazer o que eu quero*
5. *Porque a escola oferece e é gratuito*

Depois de realizada a inscrição, os alunos eram divididos em pequenos grupos e deveriam permanecer na escola durante três horas por semana, num período de cinco semanas. Em razão dessa escola funcionar em regime integral, a Orientação Vocacional acontecia na única tarde livre dos alunos, às quartas-feiras. Durante todos os encontros, os alunos ficavam sob a supervisão da equipe dos psicólogos da escola, responsáveis, em conjunto com a equipe pedagógica, pela elaboração e implementação das seguintes atividades:

- Aplicação do LIP: Levantamento de Interesses Profissionais
- Árvore Genealógica das Profissões (os alunos deveriam identificar as profissões seguindo a genealogia de sua família)
- Peças de teatro
- Dinâmicas de Grupo
- Redações com temas sugeridos
- Discussões de artigos referentes às diferentes profissões
- "Bate - Pronto"(os alunos deveriam completar frases impressas numa folha de papel, com as primeiras ideias que lhes viessem à cabeça)

O quinto e último encontro consistia numa entrevista, denominada de "devolutiva", que contava com o aluno, com um dos psicólogos da escola e com a presença optativa dos pais.

Alunos dos terceiros anos do ensino médio:

Para a última série do ensino médio foram estruturados dois projetos, assim intitulados: "Bota-Fora" e "Estágios Supervisionados". Passaremos a descrevê-los a seguir:

a) Bota-Fora

O objetivo desse projeto foi o de criar um espaço de discussão com os alunos, sobre a crescente dificuldade que eles mencionavam, de se imaginarem fora da escola e ingressando em uma universidade. Sobre essa dificuldade, incluímos alguns pontos que consideramos importantes, tais como a escola funcionar em regime integral, fato que condicionava a permanência dos alunos num período superior ao que permaneciam em suas casas, os laços de amizade e a expressão de um receio em razão de saírem da tutela dos professores, seus conhecidos, em direção ao desconhecido representado pela universidade. Além disso, era frequente a queixa dos diretores referentes a casos de indisciplina dos alunos nos meses que antecediam a conclusão do ensino médio, concomitante à saída da escola.

Também para esse projeto o departamento de psicologia contou com o auxílio de professores voluntários, que direcionaram as discussões com os alunos apoiadas em textos, e participaram da confecção de uma "galeria de fotos", que consistia na obtenção, junto da secretaria da escola, de duas fotos dos alunos, uma da época da matrícula e outra do momento atual, coladas sobre cartolina e dispostas no corredor de acesso às classes, contendo um espaço destinado a mensagens escritas pelos próprios alunos. No dia da formatura das classes, as fotos, com as respectivas mensagens eram entregues junto com o certificado de conclusão.

b) Estágios Supervisionados

Numa tentativa de envolver as famílias no processo de escolha profissional, o departamento de psicologia enviou uma proposta de adesão a ex-alunos e pais dos alunos em curso, para que pudessem receber um grupo fixo de alunos, durante um semestre, uma vez por semana, em seus locais de trabalho. Esses estágios eram de observação, e ao final de uma série de visitas, os alunos poderiam esclarecer dúvidas, com um profissional que lhes fosse designado, a respeito da rotina de trabalho, bem como sobre especificidades dos cursos de graduação e características da profissão. Ao término do semestre, os alunos deveriam entregar um relatório de observação ao departamento de psicologia, para posterior discussão.

A partir da descrição dessa experiência, podemos identificar, na composição do projeto de orientação vocacional, muito mais do que uma proposta de atividade que auxiliasse os alunos no momento de escolher uma determinada profissão. Em semelhança com alguns autores citados na revisão bibliográfica, também no caso que descrevemos encontramos muitos outros pontos considerados complexos ou problemáticos do cotidiano dos adolescentes, seja no âmbito da escola ou da família, agrupados pelo que vem a ser denominado como 'crise adolescente' e absorvidos pelo que se intitulou por orientação vocacional.

Por decidirmos não ignorar os efeitos desse agrupamento, passaremos a interrogá-lo a partir das possibilidades e impossibilidades com as quais nos defrontamos durante os trabalhos que realizamos em escolas, em especial, na que motivou esta pesquisa.

3.3. Um psicanalista na escola

> *A senhora me pergunta como manter a virtude subversiva de Freud. Tento fazê-lo, como a senhora disse, tanto em textos consagrados à psicanálise como nos demais. A urgência atual não estaria em carregar a psicanálise para campos onde ela até agora não esteve presente? Ou ativa?*
>
> (DERRIDA, 2004, p. 211)

Lacan destacou dois vieses na ação do discurso psicanalítico no mundo: *a psicanálise em intensão, ou seja, as questões levantadas pela experiência clínica; e a psicanálise em extensão, isto é, a conexão da psicanálise com outros ramos do saber e da cultura.* (JORGE, 2005a, p. 12).

Sustentados pelo que se definiu por psicanálise em extensão, deixamo-nos interpelar pela possibilidade de diálogo entre a psicanálise e a educação, para em sequência, explorarmos as possibilidades de inserção de um psicanalista numa escola.

Entretanto, primeiramente, precisamos situar a psicanálise e a educação como dois campos distintos de estudo, pois não há uma psicanálise educativa, nem mesmo uma educação psicanalítica. Além disso, precisamos marcar que, embora reconheçamos a diferença entre educação e pedagogia, assumimos, mesmo que provisoriamente, o termo educação de maneira a conter ambas as acepções.

Num de seus trabalhos dedicado às intersecções possíveis entre psicanálise e educação, KUPFER (1995), apoiada em outros autores, concebe a educação como uma *transmissão de marcas* que incluem as do desejo, mas também as da demanda social, *de maneira que a entrada do sujeito na cultura seja legalizada não por uma autoridade idiossincrática*, mas por aquela que se materializa no social. Como procuramos destacar ao longo dessa pesquisa, essa definição de educação contempla um sujeito constituído na e pela linguagem, a partir do estabelecimento de um laço social, inicialmente entre a criança e o Outro, posteriormente com outrem. A linguagem, que não é um mero instrumento de comunicação, é posta como constituinte do sujeito, e sobre ela recai o interesse da psicanálise. *Do ponto de vista epistemológico, sabemos que a pedagogia e a psicanálise são duas disciplinas que se opõem em estrutura* (KUPFER, 2000, p. 19); podemos citar, de início, para marcarmos essa oposição, as concepções distintas que ambas propõem para conceituar sujeito e ética. O conceito de ética para a pedagogia, geralmente está afetado pela acepção kantiana do bem e da moral; no caso das escolas, a ética que pautaria a ação institucional vê-se orientada na promoção de valores humanos,

em alguns casos religiosos; como exemplo, citamos o tema da cidadania e do que se propõe por excelência pedagógica. A ética psicanalítica não visa aos critérios do bem ou do mal, nem aos do pragmatismo, mas sim posicionar o sujeito em relação ao seu desejo, *uma ética que permite a reunião de coisas aparentemente alheias.* Sob essa posição, ninguém poderá *afiançar* o percurso de um sujeito, a não ser ele mesmo. Pela psicanálise, não há que se negar ou afirmar o *campo dos bens,* mas poder ser interpelado pelo que nos determina *verdadeiramente*.

> *Fazer as coisas em nome do bem, e mais ainda em nome do outro, eis o que está bem longe de nos abrigar não apenas da culpa, mas de todo tipo de catástrofes interiores. Em particular, isso não nos abriga certamente da neurose e de suas conseqüências. (...) A única coisa da qual se pode ser culpado é de ter cedido de seu desejo.*
>
> (LACAN, 1997, p. 383 e 385)

Em relação ao que constitui como sujeito, atrelada à questão da ética, a psicanálise propõe um sujeito dividido, evanescente, constituído e representado pela linguagem, e que pensa onde não é. Em oposição ao cartesianismo 'penso, logo existo', e em continuidade à proposição freudiana do inconsciente, Lacan afirma que os pensamentos são inconscientes, aqueles mesmos que determinam a verdade do sujeito.

> *Freud nos disse – o sujeito não é a sua inteligência, não está no mesmo eixo, é excêntrico. O sujeito como tal, funcionando como sujeito, é algo diferente de um organismo que se adapta. É outra coisa, e para quem sabe ouvi-lo a sua conduta toda fala a partir de um outro lugar que não o deste eixo que podemos apreender quando o consideramos como função num indivíduo, ou seja, com um certo número de interesses concebidos na 'areté' individual. Por enquanto vamos ater-nos a esta metáfora tópica – o sujeito está descentrado com relação ao indivíduo. É o que (Eu) 'é um outro' quer dizer.*
>
> (LACAN, 1985, p. 16)

Para a pedagogia, aquela colonizada e determinada pelo discurso científico, o sujeito é concebido como indivíduo, ou seja, não dividido, e vive sob o primado da consciência racional. Essa concepção de sujeito encontra respaldo na Psicologia, especialmente nas teorias voltadas para a questão da aprendizagem. Lacan insistiu sobremaneira a respeito da impossibilidade categórica de se fusionar a psicanálise à psicologia:

> *A relação toda do homem consigo mesmo muda de perspectiva com a descoberta freudiana, e é disto que se trata na prática, tal qual a exercemos todos os dias. (...) A idéia de um desenvolvimento individual unilinear preestabelecido, comportando etapas que vão aparecendo cada qual por sua vez conforme uma tipicidade determinada, é pura e simplesmente o abandono, a escamoteação, a camuflagem, a denegação propriamente*

> *falando, e inclusive o recalque, daquilo que a psicanálise trouxe de essencial.*
>
> (Ibidem, p. 23)

A noção de sujeito para a psicanálise não se confunde com a de indivíduo, proposta pela psicologia: *o verdadeiro centro do ser humano já não está doravante no mesmo lugar que lhe atribuiu toda uma tradição humanista,* da qual a psicologia é herdeira. Herdeira do experimentalismo, a psicologia opera com fenômenos psíquicos observáveis, quantificáveis e conscientes, e tem como objetivo a análise, do ponto de vista objetivo, a verificação e o controle dos comportamentos, muitos deles tidos como estabelecidos geneticamente, e a supressão de sintomas. A psicanálise *denuncia* o que a psicologia, patrocinada pelo cientificismo, esforça-se para manter recalcado. A psicologia, ao operar no registro da razão consciente, faz sua aposta no cogito cartesiano, e tem como ideal a certeza de um saber pleno. A descoberta freudiana instaura, a partir da noção de inconsciente, que as 'sobras' que não se encaixam no registro consciente, são justamente as que definem o sujeito e que compõem a única realidade possível: a realidade psíquica.

Nesses termos, muito diferente da psicologia e da pedagogia, a psicanálise não reúne um corpo de conhecimentos que seja disponibilizado ao educador, nos moldes de 'como fazer', (MILLOT, 2001), nem mesmo orienta sua prática sobre os mesmos princípios epistemológicos.

> *Não há aplicação possível da psicanálise à pedagogia; não há pedagogia analítica no sentido de que o pedagogo alinharia sua posição subjetiva com a do analista, e adotaria 'uma atitude analítica' para com o educando. Tudo que o pedagogo pode aprender da e pela análise é saber por limites à sua ação – um saber que não corresponde a nenhuma ciência, e sim à arte. O analista, a partir de sua experiência, não pode fazer outra coisa senão alertar o educador contra os abusos aos quais sua posição o levaria facilmente a deslizar-se.*
>
> (Ibidem, p. 154)

Millot faz um alerta a psicanalistas e educadores, desde o prefácio de seu livro, sobre a impossibilidade de uma pedagogia psicanalítica. Sua tese é sustentada a partir da releitura de importantes textos freudianos, e pela diferenciação da singular posição do analista, em relação à do educador; ou seja, enquanto o analista se apoia no inconsciente e reúne esforços para suspensão do recalque, abstendo-se de satisfazer as demandas do paciente, o educador dirige-se à consciência, e obterá êxito em sua tarefa mediante a renúncia pulsional e à ocupação de um lugar hierarquicamente determinado.

Numa outra direção, CIFALI (1999) parte da correspondência entre Freud e Pfister para analisar o que haveria de pedagógico no campo psicanalítico. Sob a hipótese de que 'a educação seria aquilo que a psicanálise esconde ou afasta dela mesma', interroga-se, por outro lado, sobre quando uma análise assume um caráter pedagógico, e o analista passa a sustentar um papel de mestre. "Enquanto Millot parte dos enunciados de Freud para concluir que não há uma pedagogia psicanalítica, Cifali parte das enunciações, para interrogar, a partir da experiência pedagógica, o campo psicanalítico".[36]

Mas se não há como se proceder a uma aplicação da Psicanálise à Pedagogia, isso não quer dizer que cessa o diálogo entre esses dois campos distintos.

Aceitamos a ideia de que quando uma disciplina se fecha para seu papel social e para a discussão com seu exterior, preocupando-se apenas com sua reprodução, ela enfraquece. Sob esse argumento, VOLTOLINI (2009) dedica-se a estudar e analisar as possibilidades de um diálogo entre psicanalistas e educadores, tema central deste capítulo. O fato da psicanálise não oferecer um modelo, ou métodos de educação aplicáveis para sugerir aos pedagogos, apenas reforça que a relação entre esses dois campos não é da ordem da *aplicação.* O autor faz uma distinção entre *aplicação, explicação* – uma alusão à frase 'Freud explica' – e *implicação* da psicanálise no campo da educação. Sem deixar de lado as diferenças entre educar e psicanalisar, criticando uma certa colonização pedagógica da psicanálise, a implicação aproxima-se de uma interrogação, a partir do próprio campo conceitual no qual as teorias educativas são produzidas. A possibilidade de interrogar 'verdades' ou 'saberes cristalizados', segundo Voltolini, deveria estar contida em qualquer campo que se ocupe da produção de conhecimento, e não como uma característica particular da psicanálise:

> *Poder-se-ia dizer que o inacabamento é uma questão de qualquer disciplina científica, afinal todas estão sujeitas à refutação e modificação, mas esta característica de não-toda, no caso da Psicanálise, é mais do que uma característica entre outras, é sua própria vocação, enquanto define uma soberania da clínica sobre a teoria.*
>
> (Voltolini, 2009)

Lacan (2006) definiu a Psicanálise como extraterritorial, atópica, justamente ao se referir à possibilidade dela se postar ao lado de outras disciplinas sem impingir-lhe

[36] VOLTOLINI in aula, FEUSP, 03/09/2005

um novo método ou técnica que visasse uma aplicabilidade, mas para *sacudir as palavras depois de tê-las ouvido, e começar a fazer perguntas.*

Dessa forma também pensamos a transmissão da psicanálise, pois embora reconheçamos a produção de conceitos, a existência de um método e uma técnica específicos da psicanálise, é preciso que essa especificações teóricas "possam adquirir uma ressignificação no mundo das idéias, junto às outras disciplinas, e sair do gueto teórico muitas vezes criado pela ortodoxia. (...) E se acreditamos que seja possível a transmissão da teoria psicanalítica, é necessário que ela se valha das outras disciplinas, seja para questioná-las, seja para assimilá-las". (JORGE, 2005, p. 214)

Ao assentir que os discursos organizam as relações e compõem o campo social, MELMAN (2011, p.18) e outros psicanalistas fazem um apelo àqueles se ocupam da psicanálise para que não se façam de surdos diante das palavras, não para tomá-las nos moldes da clínica, mas para observarem as sentenças e palavras-chave que especificam uma época e evocam e constituem os sintomas sociais.

> *Então você se perguntará se o analista, verdadeiramente, tem que se ocupar dessas contingências da vida cotidiana, do consumo, da publicidade? Certamente, o indivíduo moderno está confrontado com isso. (...) Em suma, não estaria eu em vias de desertar do terreno específico da análise, aquele que nos permite apreender nossos determinismos inconscientes, para me ater à descrição do mais superficial? Aqui é preciso lembrar, caro amigo, que a oposição do 'profundo' ao 'superficial' não é muito pertinente em psicanálise. O que nos determina inconscientemente não está escondido em nenhuma interioridade. Seria, também, o mais visível, se pelo menos nós pudéssemos dirigir-lhe nosso olhar. E talvez mesmo, é frequentemente o mais visível, logo o mais evidente, o mais negligenciado pelo teórico, que é o mais esclarecedor. Ora, o que é que, em nossos dias, dispõe de maior visibilidade? Evidentemente, é a mercadoria e a forma de sua distribuição, o impacto de sua publicidade. Ela nos habitua, quer saibamos ou não, a uma relação com o objeto que não o situa no longínquo; mas no mais próximo, ou mais disponível, não na espera, mas na oferta que precede a toda demanda; não no obstáculo formador, mas na facilitação permanente. Assim, ela solicita o eu, em sua relação com o imediatismo, mais do que o sujeito em sua relação com a historicidade de um desejo. Esse tipo de fenômeno age tanto de maneira direta quanto indireta, porque os próprios educadores são tomados nas redes da linguagem de nossa modernidade capitalista.*
>
> (CHEMAMA, 2007, p. 152-153)

A posição desses autores nos auxilia a sustentar a ação dos psicanalistas para além dos limites da clínica, precisamente, no nosso caso, no campo da educação.

Desde Freud, a psicanálise não está condenada a ser apenas uma terapêutica do sujeito: "a psicanálise é também uma teorização das relações do sujeito com o mundo,

razão pela qual as transformações sociais interessam à psicanálise, tanto em sua prática quanto em sua teoria". (KOLTAI, 2000, p. 49)

A psicanálise, na figura dos psicanalistas, tem sido combatida pelos defensores da utilização indiscriminada das novas tecnologias, arregimentada pelos discursos da ciência e do capitalismo, como uma prática que caminha na contramão do progresso da história da humanidade. Talvez por essa razão tenha surgido, na França, terra natal de Jacques Lacan, o livro negro da psicanálise.[37]

Demorada, crítica, avessa aos medicamentos, interessada nas palavras do sujeito da enunciação elidido pelo cientificismo, receptiva ao tempo da narrativa que tece o mito individual de cada um, favorável à singularidade em oposição ao universalismo homogeneizante, preocupada em remeter ao sintoma a condição de um enigma ao qual o sujeito deve responder e pelo qual deve responsabilizar-se eticamente, a psicanálise não caminha a par e passo com os ideais da pós-modernidade.

A começar de Freud,[38] a psicanálise em consonância com o discurso científico, contribuiu para que o lugar de Deus como figura de alteridade, ou figura de exceção como representante da Lei, fosse esvaziado. Contudo, ela distanciou-se da ciência quando esta propôs substituir os poderes de Deus pelos poderes científicos.

A importância e a complexidade que a psicanálise atribuiu à infância, nunca se dispuseram à aplicação de uma pedagogia psicanalítica. Ao tentar identificar o processo de constituição subjetiva, e tantos outros conceitos, como o de inconsciente, a psicanálise não se ocupou em fornecer uma ação metodológica para a pedagogia, como mais uma 'ferramenta' que viabilizasse o processo de aprendizagem.

> *É tomando a pedagogia pelo avesso, quer dizer, o outro lado do mesmo pano (para utilizar uma expressão de Jacques Lacan desenvolvida em O Seminário, livro, 17, O avesso da psicanálise), que a psicanálise parece encontrar sua posição mais elaborada nesse campo, o que de modo algum equivale a ser contra a pedagogia. Essa démarche psicanalítica, cujas linhas de força já estavam definidas pelo discurso de Freud na questão da educação, não discute a boa relação pedagógica entre o mestre e o discípulo, ou as bases de uma metodologia adequada ao ensino. Ela nos fala, antes, sobre a precariedade inevitável de todo ato educativo, sobre a ignorância particular e insuperável, embora não incontornável, de todo adulto em relação à criança e sobre o campo amoroso que se instala entre o*

---

[37] *Em I° de setembro de 2005, a editora Arènes publicou uma obra coletiva intitulada 'Le livre noir de la psychanalyse: vivre, penser et aller mieux sans Freud (O livro negro da psicanálise: viver, pensar e melhorar sem Freud). O livro foi organizado por Catherine Meyer, com a colaboração de Mikkel Borch-Jacobsen, Jean Cottraux, Didier Pleux e Jacques van Rillaer. Venderam-se dez mil exemplares em 15 dias.* (ROUDINESCO, 2009)

[38] O Futuro de uma Ilusão, 1927.

> *educador e o educando, permeando essa relação com uma atmosfera particular, decisiva quanto ao destino da aprendizagem.*
>
> (VOLTOLINI, 2011, p. 10-11)

Se não promovemos um novo método, ou nova técnica, quais seriam os pontos que sustentam nosso trabalho? Será que é possível algum tipo de trabalho que não prescreva normatizações?

Diante da ausência de um plano ou programa, insistimos para que o psicanalista se interesse em conhecer as expectativas em torno de seu trabalho, pois não será ignorando a demanda por uma técnica que sua inserção na dinâmica singular que rege as instituições será suavizada. Não é incomum que ao psicanalista sejam endereçados diferentes pedidos de socorro ou mesmo lhe seja atribuída uma versão do tipo 'faz tudo', gerados pelo desconhecimento do que especifica seu trabalho numa escola.

Em suma, aos psicanalistas que trabalham em instituições poderiam caber as seguintes interrogações e advertências:

> *Como interpretar a aspiração corrente de que todo desejo possa ser satisfeito, de que toda reivindicação encontre sua resposta imediata, de que para qualquer fracasso se deva encontrar uma causa, de que somente o sucesso possa ainda ser inscrito no programa, de que o conflito possa ser evitado por uma boa governança e uma sensata gestão de conflitos, e como entender que uma frustração qualquer engendre imediatamente a passagem ao ato...? Senão, como o deslizamento insidioso para um mundo em que o imediato tomou a dianteira?(...) Diante de tal evolução e de tais fatos, a psicanálise não pode avançar nada além de lembrar das leis a que estamos submetidos em função de nossa humanidade e da aptidão para a linguagem que nos define. Ela só pode recordar o que exige a vida coletiva, quer no contexto de uma pequena instituição ou da própria cidade inteira: o coletivo é sempre estruturado pelas restrições às quais estão submetidos os falantes.*
>
> (LEBRUN, 2009, p. 261)

Num estudo dedicado à reflexão do trabalho de psicanalistas em instituições, LEBRUN aborda algumas ideias que também consideramos importantes para esta pesquisa. Ao interrogar-se sobre o sentido da palavra *instituição,* Lebrun propõe o reconhecimento de um duplo significado: *a ação de instituir e o estado do que está instituído*. Essa duplicidade, por sua vez, remete a outros significados, optamos, por tratarmos das instituições de ensino, pela seguinte definição:

> *Instituição significa a ação de instituir e de formar pela educação ou, mais concretamente, o estabelecimento de educação e de instrução, como uma escola.*
>
> (Ibidem, p. 13)

No cerne dessa definição, identificamos, na ação de instituir, uma 'temporalidade' e uma 'hierarquia'. A temporalidade está vinculada à noção de início ou começo, quando algo inaugura a ação mesma de instituir. Já a de 'hierarquia'[39] pressupõe uma diferença ou assimetria de lugares entre quem institui e aquele que é instituído. É justamente sobre a necessidade da hierarquia nas escolas, que passaremos a nos ater.

A 'instituição', diferente da noção de 'estabelecimento', tem como "vetor preferencial o de transmitir-se na tradição, entretanto ela só será instituinte se ela própria for instituída". Dentre as características da modernidade, temos o questionamento, tanto da escola, quanto da família tradicional, criticada por seus aspectos autoritários que 'congelavam as relações', onde os sujeitos se viam dominados por um tipo de organização vertical combatida como ilegítima. Os efeitos desse questionamento, e dessas críticas, segundo Lebrun, não foram sentidos de imediato, tampouco as articulações que têm se estabelecido em diferentes aspectos de nossas vidas.

Como apontamos no capítulo sobre o discurso pedagógico contemporâneo, segundo H. Arendt, a crise na educação deflagra o rompimento com a tradição. Adjetivar a tradição como um campo valorativo ultrapassado e que deve ser superado, que remete às figuras representantes de um autoritarismo arbitrário, vinculado à política e encarnado na figura de ditadores, trouxe como grave consequência a "incapacidade de prescrever qualquer normatização", ou uma hesitação insistente que empurra para longas discussões qualquer regra ou norma que se faça necessária. Essa incapacidade torna difícil a vida coletiva, além de promover uma simetria de lugares que destitui o local de alguém autorizado a transmitir algo a outro alguém a quem se dirige a transmissão.

A psicanálise, diferente da psicologia, não trabalha com a política de promoção do bem-estar. A psicologia definiu como seu objeto epistemológico o 'eu' consciente balizado pela razão e pela inteligência, perfazendo o estudo da consciência a partir da observação empírica da conduta humana. A psicanálise, por sua vez, toma como objeto epistêmico *os resíduos,* aquilo que é regurgitado não só pela psicologia, como também pela conceituação de sujeito postulada pelo discurso de outras ciências. Enquanto o terapeuta, por definição, é aquele que dá sentido, de preferência o bom, para as coisas, o

---

[39] *HIEROS, sagrado e ARCHE, começo. (*LEBRUN, 2009, p.14)

psicanalista se propõe a trabalhar com a verdade enquanto estrutura de ficção, ou seja, com a possibilidade de desfazer sentidos, a fim de evocar sua multiplicidade. (MELMAN, 2011, p.16)

À psicanálise interessa a "atividade psíquica desarranjada", desalojada da consciência: o lapso, o chiste, o sintoma e o sonho.

> *Conseqüentemente, aqui se coloca em tela de juízo uma fissura no ser do sujeito, uma fissura que faz, insisto, que se encontre enfrentada a concepção psicológica de um eu unitário, de um ego, em última instância. (...) A esse ego, a esse homem, a quem Freud assesta um golpe mortal, dado que se trata justamente de pôr o homem de lado para promover o sujeito. (...) Então, o homem é um ego, um ego autônomo, um ego livre, capaz de processar projetos executados em liberdade. Esse homem é que, pelo contrário, lhe dizemos 'você é um sujeito', ou seja, 'você está sujeito', 'você está sujeitado'. Processo então de sujeitamento que dá conta dessa distância sideral do discurso freudiano ao discurso da Psicologia.*
>
> (HARARI, 2008, p. 77)

Roberto Harari ainda salienta que toma a vertente da psicologia que supõe uma atividade psíquica, pois, segundo ele, com a outra, que se ocupa em recusar o psiquismo ou pretende submetê-lo à hierarquia do condutismo biológico, não há diálogo possível.

O psicanalista, então, é aquele que se dispõe a testemunhar a dor, o medo, a dúvida, o sem sentido dos sujeitos, ao se propor a levar as palavras a sério, sem reduzir o que ouve de alguém a uma semiologia. Resiste ao entorno civilizatório técnico-científico que se define por uma *disjunção entre linguagem e fala*, para o qual a linguagem é a da objetividade partilhada pelos cientistas e a *fala é de um eu (moi*) reivindicador de um narcisismo pronto a julgar aquilo que difere de si mesmo; resiste *ao apagamento do sujeito por uma linguagem universalizante e uma fala particularista.* (JULIEN, 2000, p.91)

Ao aproximar a psicanálise das artes liberais, Lacan insistiu em marcar que, vista como uma disciplina, a psicanálise ocupa uma posição particular no conjunto das ciências, pois a experiência analítica não é objetivável, como promete qualquer outra disciplina que se proponha científica nos dias de hoje. A aproximação com as artes liberais é tecida na relação íntima entre fala e verdade; verdade que não pode ser dita a não ser sob a forma de mito. O mito é um roteiro imaginário, fantasístico, um pequeno drama que data da relação *inaugural entre pai, mãe e filho,* ou seja, está na base da constituição subjetiva e comporta as identificações, os vínculos a serem estabelecidos, as escolhas de objeto e de sintomas. Os neuróticos falam de si a partir desse mito ou romance que porta o que há de mais singular em cada sujeito, mas importante lembrar

que não se trata de uma fala objetiva, ao alcance da consciência, e sim "uma fala que nos arrasta para os lugares mais inesperados. (...) A linguagem comporta duas cadeias paralelas, que são o sentido e a forma. De um lado há a gramática, as leis da retórica e, de outro, o que você quer dizer, o emprego das palavras, e depois a significação única de cada frase". Só ao final de uma frase poderemos conhecer o que foi que dissemos. Nesse sentido, "na **vocação** (grifo nosso) há uma chamada a ser escutada, uma fala, tão secreta quanto quiserem, mas enfim uma fala". (LACAN, 2008)

Ao aceitar um trabalho numa escola, o psicanalista assume desafios, distintos daqueles de seu consultório, principalmente por se tratar de uma situação que envolve um trabalho em uma coletividade, como nos propõe MELMAN (2003):

> *(...) trata-se de tentar preservar aquilo que é a característica da humanidade, isto é, a possibilidade de análise, reflexão e escolha de suas condutas (as dos sujeitos envolvidos) em uma mutação cultural que se apresenta imperativa em relação às condutas e deixa pouco lugar à escolha e à reflexão. Por tanto, o desafio que se apresenta à psicanálise não é pequeno e vai depender de todos nós saber se somos ou não capazes de responder a isso.*
>
> (MELMAN, 2003, p. 30)

A partir dessas perspectivas, abre-se aos psicanalistas um trabalho que possa sustentar, validamente, uma maneira de se perguntar sobre:

- <u>a lógica discursiva</u> que define uma determinada instituição, nos temas relacionados à própria noção de instituição e suas peculiaridades;
- <u>a influência e determinação</u> dos eixos que balizam o trabalho escolar promovidas pelos discursos do capitalismo e da ciência;
- <u>os efeitos da hesitação</u> das figuras de autoridade na família nuclear.

'As contribuições da psicanálise para a educação não nos livram da neurose, pois não há psicanálise preventiva'. Mais ainda: atender à convocação de uma instituição de ensino para tentar 'resolver' aquilo que falha na educação, aquilo que escapa ao método e insiste como incômodo, ou ainda, como sugere JERUSALINSKY,[40] fazer crer em "uma concepção de psicanálise que funcionaria como um aditivo para aumentar o rendimento dos alunos", remeteria mais ao que alguns autores, como BIRMAN (2005), chamaram de monstro epistemológico, referindo-se a uma certa "bricolagem entre discurso psicanalítico, neurociências e cognitivismo". As consequências dessa

[40] Comunicação pessoal, setembro de 2008.

‘bricolagem’, segundo Birman, descaracterizam e desvitalizam o discurso psicanalítico em sua especificidade, pois não há como impedir que o homem se defronte e reconheça seu desamparo, apesar dos ditos saberes neurocientíficos e tecnológicos, que procuram fazer crer que essa bricolagem será possível.

O psicanalista deve ser capaz de sustentar as perdas irrevogáveis que a linguagem nos impõe, “de se presentificar a todo instante como aquele que sabe qual é sua dependência em relação a determinada fantasia”. (...) Nesse sentido, o psicanalista será consultado não para fazer prevalecer um saber, o seu saber, mas sobre o que escapa ao saber, “precisamente sobre o que é para cada um o que ele não quer radicalmente saber”. (LACAN, 2006) Sustentar um saber não-todo, recusar, muitas vezes, o lugar de mestre a quem os educadores poderiam recorrer frente aos impasses educacionais, fazer resistência aos rótulos advindos dos novos diagnósticos, procurar manter um espaço de investigação do discurso que rege uma escola não tem sido tarefa fácil, e requer a sustentação do corpo diretivo da própria instituição.

A título de exemplo, comentamos um episódio ocorrido numa escola durante uma reunião de diretores, coordenadores e professores, na qual um dos participantes decidiu inquirir o psicanalista a respeito de sua função, pois para ele não havia clareza alguma sobre o papel de alguém que se dispunha mais a perguntar do que a dar respostas. Respondemos, então, com uma imagem que nos ocorreu no momento, baseados no que acreditamos que seja a característica do nosso trabalho:

> Procuramos andar ao seu lado, nem à frente e nem atrás, pois assim acreditamos que seja possível ouvi-lo, além de procurarmos recolher as palavras que você diz e não percebe, como se as deixasse cair, também aquelas que você acha que não são importantes, ou as desprezadas porque parecem sem sentido, para devolvê-las a você. Daí aceitarmos que o discurso faz laço, nesse caso, um laço com você. (Do Autor)

Então, à psicanálise não caberia a tarefa de contestar os educadores para dizer-lhes como formular métodos, sistemas ou outro projeto de Orientação Vocacional, que levasse em conta o inconsciente. Não se trata de trocar um projeto por outro, que seria instituído como “o melhor”, ou mais completo, pois se isso acontecesse, estaríamos apenas trocando um mestre por outro. Ao se postar ao lado de outras ciências, a psicanálise poderia apenas fazer lembrar que se a verdade está do lado do inconsciente, não detemos um saber absoluto sobre ela.

> *É o que diz a psicanálise: estamos aí sem saber. Estamos nisso em todos os campos do saber. (...) Quanto a isso, não parece haver dúvida, já que é daí*

> *que partimos. Somos tapeados até o gorgomilo. A tapeação da consciência prende-se a que ela serve àquilo que não pensa servir. Eu disse tapeação, não engano. A psicanálise não se interroga sobre a verdade da coisa.*
>
> (LACAN, 2008, p. 203)

Não propomos transferir a clínica para a escola, tampouco fazer do psicanalista, que optou por trabalhar em instituições, um analista dos alunos que o procuram. No caso da Orientação Vocacional, à psicanálise interessa poder interrogar quais os ideais que sustentam a implementação de um projeto, e principalmente discutir sobre a abrangência com que ele tem que ser definido. Perguntamo-nos sobre as metas que promovem o direcionamento dos alunos, ao optarem**,** por diferentes motivos**,** por participar de projetos de orientação vocacional em escolas, a partir da captação de respostas cujo sentido considera a fala objetiva, mediante a utilização de técnicas que possam rastrear respostas que culminem numa escolha pela profissão A ou B.

Como nos ensina a psicanálise, situar o impossível como causa não impede, ou não deveria impedir, a emergência de projetos, mas situa-os numa outra dimensão, talvez naquela que acolha a pergunta sobre o porquê das escolas assumirem para si um projeto de orientação vocacional, antes de se aterem a maneiras de ampliá-lo e trazê-lo para a grade curricular. As escolas podem contribuir com informações, é preciso que isso fique claro à comunidade envolvida. Qualquer coisa além disso ficará a cargo dos próprios alunos e de suas famílias, mas, certamente, não deveria recair sob a administração de um projeto escolar.

De nossa parte, optamos pela possibilidade de projetos de Orientação Vocacional e Escolha Profissional serem realizados pelas escolas, mas lembrando-nos das possibilidades e, principalmente, das impossibilidades que os circunscrevem.

Se sobre a escola se insinuam os mais variados pedidos, se o discurso do capitalismo sugere que a boa escola é aquela que reúne o maior número de produtos de consumo possível, com aporte de grandes nomes de especialistas nas diferentes áreas, que aparecem com destaque nos sites e folders, aos educadores caberá, então, a ‘educação global do aluno’.

Inicialmente, o psicanalista poderá ser recebido pela comunidade escolar como aquele que promoverá o bem-estar institucional, investido como ‘aquilo’ que faltava para ‘resolver’ os problemas dos alunos, de suas famílias e dos professores que insistem em se manter desesperançosos. Mas, postado ao lado do educador, nem à sua frente, nem atrás, o psicanalista, ao decidir trabalhar para obstaculizar a entrada de respostas

prontas e fáceis, dos diagnósticos e da medicalização dos alunos, bem como de demandas de toda ordem, que insuflam os currículos e prometem descaracterizar a escola em sua tarefa primeira, a de ensinar, pode passar do 'salvador', àquele que a todo custo mantém sua 'vocação pestilenta'[41] de provocar perguntas, de cismar sobre as técnicas e métodos milagrosos, de insistir que é possível sofrer sem ser imediatamente medicado, enfim, de que somos responsáveis por nossas escolhas.

> *Sem saber das condições de dependência ao discurso vigente, o falante está, de fato 'despreparado'. A que responde o sujeito que está na posição de objeto senão aos imperativos deste mesmo discurso? E se responde ao que é exigência no discurso capitalista, a tragédia será seguir caminho sem fazer disso questão.*
>
> (GONÇALVES, 2000, p. 127)

Ao longo de nosso percurso em diferentes escolas, tivemos a oportunidade de trabalhar na companhia de professores que não confundiram o impossível com a impotência, incluindo na atividade docente a surpresa do contato com os alunos, deixando-se tocar pelos acasos diante de uma platéia que não conhece a matéria que ele acabou de dar na classe anterior, ou até mesmo que sabe que apesar de seu esforço pedagógico contínuo, algumas questões persistirão e será de seu encontro com todos e com cada um dos alunos que algo poderá ser validamente ensinado.

Em especial no que se refere à orientação vocacional, durante os anos de aplicação do projeto discutido nesta pesquisa, contamos com o auxílio de alguns professores e, também, de pessoas que exerciam um cargo de chefia, para que nos ajudassem a fazer resistência à demanda oriunda de um grupo da própria escola, de 'tudo fazer' pelos alunos, que 'liberados' dos pais, deveriam concluir o terceiro ano do ensino médio sem nenhuma questão a respeito de qual carreira seguir. Ano após ano, tivemos que enfrentar muitas dificuldades quando reenviávamos aos pais a responsabilidade e a importância de participarem com seus filhos do processo de escolha por uma carreira. Além disso, também precisamos lidar com as questões referentes aos alunos que permaneciam indecisos ao final do trabalho de orientação vocacional, sob o viés de que a referida indecisão não havia sido 'produzida por uma falha técnica', e que não seria 'sanada' com a adoção de testes mais objetivos,

---

[41] *Um psicanalista que mantém sua vocação pestilenta, que se vê em referência ao imperativo da castração, sempre fica um pouco desconfiado quando vê que é muito escutado, muito entendido ou ainda muito amado.* (LEBRUN, 2009)

elaborados num padrão de instruções nada ambíguas e que ajudasse ao bom preenchedor dirimir dúvidas e incertezas.

Por essa razão, quando as pessoas que ocupavam cargos de direção, que referendavam nossas resistências e nossos questionamentos, foram substituídas, entendemos que tanto nossa permanência, quanto a ética que pautava nosso trabalho ficaram comprometidas, ou mesmo inviabilizadas.

CONCLUSÃO

> *Será preciso dar toda essa volta para colocar a questão do saber na forma: quem é que sabe? Será que a gente se dá conta de que é o Outro? (...) O estatuto do saber implica, como tal, que já há saber e no Outro, e que ele é a prender, a ser tomado. É por isso que ele é feito de aprender.*
>
> (Lacan sem. 20, p. 130)

Ao longo da história, procuramos sublinhar valores, ideias e ideais imersos nas práticas discursivas, evidenciando os que, atualmente, imbricaram-se, tanto com os achados científicos a respeito da educação, quanto com o modo de produção capitalista, e que por isso, assumiram o caráter de mercadoria disponibilizada ao consumo das famílias, sob o status de um saber científico definitivo.

Ao situar a Psicanálise como atópica, Lacan refere-se à, possibilidade de que ela se poste ao lado de outras ciências, não para dizer o que deve ou não deve ser feito, mas, antes disso, para que possa interrogá-las no interior mesmo no qual são produzidas. Se o discurso pedagógico contemporâneo está imbricado com outros discursos que circulam socialmente, não assumiríamos, o que seria ingênuo de nossa parte, que escolas e famílias estejam isentas ou blindadas contra essas pregnâncias discursivas.

Mas se os discursos nos revelam os modos de laço social, eles nos indicam, também, os pontos de impasse, nos quais nem tudo transcorre conforme o esperado – e aparecem as contradições e as perguntas. (GONÇALVES, 2000, p. 124)

Optamos por levar em consideração esses impasses e questionamentos, que nesse caso referem-se ao furo na ideia que valida a existência de um objeto que torna possível a completude.

O que consideramos possível não é a completude, mas a interrogação – no que nos interessa bem de perto neste trabalho – a respeito da implantação de projetos pedagógicos, como a orientação vocacional, na extensão com a qual são propostos pelas escolas, e na expectativa geradas às famílias.

Concordamos**,** em parte, com BOCK, na sugestão que ele faz a respeito de atividades, no sentido de que, na abrangência com que elas têm sido concebidas, não sejam realizadas em escolas; de nossa parte, às escolas caberia um aspecto informativo, pois algo além disso poderia ser pensado como mais um elemento que viria colaborar para descaracterizar sua função.

Entretanto, discordamos do apelo que faz o autor em relação à necessidade imanente de projetos de orientação vocacional aos adolescentes, bem como da possibilidade de tornar consciente o inconsciente, como num processo de tradução que viria a se dar durante a execução das atividades de orientação vocacional, pois "vimos no excesso de informação uma forma de empurrar o sujeito para longe do impossível de tudo saber". (KOLTAI, Lepsi, p.54)

A importância de adquirir informações acerca dos mais diversos cursos universitários, as possíveis inserções no mercado de trabalho, opões de estágios e debates em fóruns de profissões, como recursos que a escola disponibiliza aos alunos, em nenhum momento são, por nós, diminuídos em sua relevância. A ressalva que fazemos é quanto à abrangência com que esses dispositivos se propõem.

Inúmeras vezes, ao término do trabalho de orientação vocacional do qual participei, a dúvida quanto à escolha de uma profissão permaneceu como um incômodo pelo fato de não ter sido possível que um Outro, encarnado na figura do orientador, tivesse respondido ao aluno, de forma inequívoca, o que fazer com seu desejo. Mais do que isso, que pudesse situar o aluno numa direção na qual 'as garantias de sucesso' fossem vislumbradas. Nessas ocasiões, quando o aluno não havia sido preservado de suas angústias, o projeto de Orientação Vocacional era criticado como 'ineficaz' – tomando-se por eficaz, segundo esses críticos, a qualidade de produzir o efeito desejado; a adequação entre meios e fins; a proporção entre as técnicas utilizadas e o resultado esperado.

Se, no interior do que conceituamos como neurose, a castração operou, o sujeito dividido, subordinado à linguagem, sofre uma perda irreversível, irreparável, invocadora do desejo e da construção fantasmática. O fantasma ou mito que o sujeito tece para si mesmo, como uma forma de lidar com a perda, irá ancorá-lo numa determinada posição subjetiva, que implica em modos particulares de fixação pulsional, de gozo e de recorte da realidade.

Ao identificarmos uma pregnância discursiva que indica que o adolescente precisa escolher uma profissão e que essa escolha precisa ser realizada na escola, parece-nos justificada a 'necessidade' de participar de um projeto de orientação vocacional. Tomando como base o projeto que descrevemos, a adesão à Orientação Vocacional poderia ser referendada tanto como uma composição curricular opcional, quanto como parte integrante do conteúdo programático, assumindo o status de mais uma disciplina obrigatória. Em qualquer caso, entendemos que as escolas possam se

ocupar dos aspectos informativos a respeito da escolha de uma profissão. Pois o fato de assumirmos que as escolhas, dentre elas a profissional, estejam articuladas à posição fantasmática, nos faz sugerir que essa articulação não seja objeto de estudo e de intervenção escolar, na forma de projetos.

A partir do que pudemos depurar de nossa experiência profissional em escolas, propomos uma reflexão a respeito de três eixos de trabalho coexistentes e que consideramos fundamentais:

1. Se "no começo da psicanálise está a transferência" (LACAN, 2003, p. 252), é preciso que o profissional possa se interrogar sobre o lugar de onde é ouvido, ou seja, qual o saber que lhe é suposto. A depender do que lhe for suposto, suas palavras ganharão significância.
2. É necessário que o psicanalista possa contar com a anuência da direção da escola, e que os princípios que definem a instituição contemplem a possibilidade constante de se interrogar o trabalho realizado.
3. Diante da possibilidade de ser desalojado da posição de um saber inequívoco a respeito dos processos pedagógicos e do psiquismo dos alunos, ao psicanalista caberá dar prevalência a formas de trabalho e de convivência com a comunidade escolar que contemplem as singularidades, as dúvidas, as diferentes manifestações do desamparo humano. E que tais 'errâncias' sejam desarticuladas das denominações de fracasso, ou como não saberes que o cientificismo será capaz de aplacar como estados a serem superados em definitivo.

Nesse sentido, o psicanalista pode interrogar até que ponto as escolas têm produzido, em seu discurso, a oferta de um saber técnico a respeito da escolha profissional, universalizando-a sob a roupagem de produção individual, desalojada da família e desarticulada do inconsciente.

Por essas considerações, apontamos, por fim, para projetos que incluam, já na sua apresentação, o espectro de sua abrangência. Em alguns casos, a procura por informações a respeito desta ou daquela carreira pode ser insuficiente para o aluno. É quando a escolha de uma profissão produz um sofrimento, e um certo não saber, ou um saber não sabido pelo próprio aluno a respeito de qual caminho seguir se interpõe como obstáculo, como nos disse Lacan; nos momentos em que a *fala torna-se amordaçada*, a informação não será de muita ajuda. Talvez seja o momento no qual os projetos de

orientação vocacional incluam a possibilidade de o adolescente confrontar-se com seu desejo, talvez seja oportuno um outro percurso, objetivando a angústia ao escolher uma profissão, ou até mesmo uma demanda de análise, já que a escolha profissional, como qualquer outra, é recortada pelos significantes que representam o sujeito para outros significantes e que indicam sua posição na articulação entre saber e verdade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGAMBEN, G. **O que é o contemporâneo? e outros ensaios.** Chapecó, SC: Associação Brasileira das Editoras Universitárias; ARGOS Editora da Unochapecó, 2009.

ALMEIDA, M.A. **Memórias de um sargento de milícias.** São Paulo: Editora Moderna, 2004.

ANDERSON, P. **Passagens da antiguidade ao feudalismo.** Porto: Afrontamento, 1989.

ANDRADE, C.D. **Contos Plausíveis.** Rio de Janeiro: Record, 2006.

APPOA – Coordenação Editorial da Comissão de Publicações da Associação Psicanalítica de Porto Alegre. **Adolescência: entre o passado e o futuro.** Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2ª edição, 1999.

AQUINO, J.G. [et.al.]. **Família e educação: Quatro olhares.** Campinas, SP: Papirus, 2011.

ARANHA, M.L.A. **Filosofia da Educação**. São Paulo, Moderna, 1996.

ARENDT, H. **Entre o Passado e o Futuro.** São Paulo: Perspectiva, 2005.

ARIÈS, P.; DUBY, G. **História da vida privada, vol. 5 Da Primeira Guerra a nossos dias; vol. 4 Da Revolução Francesa à Primeira Guerra; vol. 3 Da Renascença ao século das Luzes; vol. 2 Da Europa feudal à Renascença; vol. 1 Do Império Romano ao ano Mil.** São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

ASKOFARÉ, S. "Da Subjetividade Contemporânea". Artigo publicado em **A PESTE: revista de psicanálise e sociedade.** São Paulo: EDUC, 2009.

ASSIS, M. **Memórias póstumas de Brás Cubas.** São Paulo: Ática, 2009.

AVANZINI, G. **A Pedagogia Atual.** São Paulo: Loyola, 1999.

BARROS, D.T.R. **História da Orientação Vocacional**. Departamento de Psicologia da UFMG – Revista Brasileira de Orientação Profissional – 6570574 – 120 p.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

_____ **Capitalismo Parasitário.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

BELINTANE, C. "Mundos Virtuais". In: **Revista Mente & Cérebro**. São Paulo: Ediouro- Duetto Editorial, Edição 3, ISBN 978-99535-42-4 - 2008.

BIRMAN, J. **Mal-estar na atualidade: a psicanálise e as novas formas de subjetivação.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

BOCK, S. D. **Orientação Profissional: A abordagem sócio-histórica.** São Paulo: Cortez, 2006.

BOHOSLAVSKY, R. **Orientação Vocacional: A estratégia clínica.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BRAUNSTEIN, N. **GOZO.** São Paulo: Escuta, 2007.

CALLIGARIS, C. **A Adolescência.** São Paulo: Publifolha, 2000.

CARDOSO, M.R (org.). **Adolescentes.** São Paulo**:** Editora Escuta, Biblioteca de Psicopatologia Fundamental, 2006.

CHARLOT, B**. Relações com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHEMAMA, R. **Elementos Lacanianos para uma Psicanálise do Cotidiano.** Porto Alegre: CMC Editora, 2002.

_____ **Depressão, a grande neurose contemporânea.** Porto Alegre: CMC Editora, 2007.

CIFALI, M. **Freud e a Pedagogia.** São Paulo: Edições Loyola, 1999.

CORSO, D. M L. "O teleorfanato nosso de cada dia". In: **Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre/APPOA** – n°16, 1995.

DANIEL, E. **Orientação vocacional escolar: ao alcance do educador.** Bauru, SP: Edusc, 2009.

DERRIDA, J.; ROUDINESCO, E. **De que amanhã: diálogo.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2004.

DESCARTES, R. **Discurso do Método.** São Paulo: Editora Martin Claret, 2008.

DUFOUR. D-R. **A arte de reduzir cabeças: sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal.** Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.

EAGLETON, T. **As ilusões do pós-modernismo.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1998.

FREUD, S. **Três Ensaios Sobre a Teoria da Sexualidade.** Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, vol. VII. Rio de Janeiro: Imago, 1972.

_____ vol. XIX, 1976.

FINGERMANN, D.; DIAS, M.M. **Por causa do pior.** São Paulo: Iluminuras, 2005.

GANSHOF, F. L. **O que é feudalismo.** Portugal: Editora Publicações Europa-América, 1976.

GERZSON. V. R**.** "Aprendendo a ter sucesso: a educação para o liberalismo nas revistas informativas semanais". In: COSTA, M.V (org.). **A educação na cultura da mídia e do consumo.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

GIACAGLIA, L.R.A.; PENTEADO, W.M.A. **Orientação Educacional na Prática: princípios, histórico, legislação, técnicas, instrumentos.** São Paulo: CENGAGE Learning, 2010.

GOLDENBERG, R. D. **Política e Psicanálise.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.

_____ **Ensaio sobre a moral em Freud**. Salvador: Ágalma, 1994.

GONÇALVES, L.H.P. **O discurso do capitalista: uma montagem em curto-circuito.** São Paulo: Via Lettera, 2000.

HARARI, R. **Psicanalista, o que é isso?** Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2008.

HUERRE, P. **A adolescência como herança: De uma geração para outra.** Campinas, São Paulo: Papirus, 1998.

JAEGER, W.W. **Paidéia: a formação do homem grego.** São Paulo, Editora WMF Martins Fontes, 2010.

JERUSALINSKY, A. (org.) **Adolescência: entre o passado e o futuro.** Porto Alegre: Artes e Ofícios, APPOA, 1999.

JORGE. M.A.C.; RINALDI, D. **Saber, Verdade e Gozo.** Rio de Janeiro**:** Ed. Rios Ambiciosos, 2002.

JORGE, M.A.C. **Sexo e discurso em Freud e Lacan.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

_____ **Estudos em Teoria Psicanalítica.** Rio de Janeiro: Ágora, vol. 2, 2005a.

_____ **Fundamentos da psicanálise de Freud a Lacan, v. 1: as bases conceituais.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005b.

JULIEN, P. **Abandonarás teu pai e tua mãe.** Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2000.

JURANVILLE, A. **Lacan e a Filosofia.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1987.

KANCYPER, L. **Confronto de gerações – estudo psicanalítico.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

KAUFMANN, P. **Dicionário enciclopédico de psicanálise: o legado de Freud e Lacan.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.

KEHL, M. R. **A fratria órfã: conversas sobre a juventude.** São Paulo: Olho d'Água, 2008.

KOLTAI. C. **Política e psicanálise. O estrangeiro.** São Paulo, Escuta, 2000a.

_____ Anais do II Colóquio do Lugar de Vida. LEPSI, 2000b. Orgs. Kupfer, M.C; Lajonquière, L.

KUPFER, M.C. “Freud e a educação, dez anos depois”. In: **Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre/APPOA** – n°16, 1995.

_____ **Educação para o Futuro: psicanálise e educação.** São Paulo: Escuta, 2000.

LACAN, J. **O seminário, Livro 20: mais, ainda.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985a.

_____ **O seminário, Livro 2: O Eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985b.

_____ **O seminário, Livro 17: o avesso da psicanálise.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1992.

_____ **O seminário, livro 4: a relação de objeto.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1995.

_____ **O seminário, Livro 7: a ética da psicanálise.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

_____ **Escritos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, Ed., 1998.

_____ **Outros escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

_____ **Meu Ensino.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

_____ **O seminário, Livro 16: de um Outro ao outro.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008a.

_____ **O Mito Individual do Neurótico.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008b.

_____ **La Lógica Del Fantasma: versión completa 1966-1967.** Libreria La Facultad, Universidad de Buenos Aires, Argentina.

_____ **Estou falando com as paredes.** Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

LANIER, J. **GADGET! Você não é um aplicativo: um manifesto.** São Paulo: Editora Saraiva, 2010.

LEBRUN. J-P. **Um mundo sem limite: ensaio para uma clínica psicanalítica do social.** Rio de Janeiro, Companhia de Freud, 2004.

_____ A **perversão comum: viver juntos sem outro.** Rio de Janeiro, Campo Matêmico, 2008.

_____ **Clínica da Instituição: o que a psicanálise contribui para a vida coletiva**. Porto Alegre: CMC Editora, 2009.

_____ **O Mal-Estar na Subjetivação.** Porto Alegre: CMC Editora, 2010.

LESOURD, S. **A construção adolescente no laço social.** São Paulo: Vozes, 2004.

LEVENFUS, R.S.; SOARES, D.H.P. & COLS. **ORIENTAÇÃO VOCACIONAL OCUPACIONAL**: novos achados teóricos, técnicos e instrumentais para a clínica, a escola e a empresa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____ **Orientação Vocacional Ocupacional – Segunda Edição**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LÉVY, P. **As tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática.** São Paulo: Editora 34, 2006.

LIMA, M. T. **Orientação Profissional: princípios teóricos, práticas e textos para psicólogos e educadores.** São Paulo: Vetor, 2007.

LIPOVETSKY, G. **A Era do Vazio: ensaios sobre o individualismo contemporâneo.** São Paulo: Manole, 2005.

LISBOA, M.D.; SOARES, D.H.P. **Orientação Profissional em Ação – formação e prática de orientadores.** São Paulo: Summus, 2000.

MATTOS, M.B.S. **Orientação Vocacional: a escolha do ser: uma proposta transpessoal.** São Paulo: Editora Pilares, 2008.

MELMAN. C. **O Homem sem gravidade: gozar a qualquer preço.** Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2003a.

_____ **Novas Formas Clínicas no início do Terceiro Milênio.** Porto Alegre: CMC Editora, 2003b.

_____ **A prática psicanalítica hoje – conferências.** Rio de Janeiro: Tempo Freudiano, 2008.

_____ ; FLEIG, C.F.B. **Adolescente, Sexo e Morte.** Porto Alegre: CMC, 2009.

_____ **A Neurose Obsessiva no divã de Lacan: um estudo psicanalítico, seminário 1987-1988 e 1988-1989.** Rio de Janeiro: Imago: Tempo Freudiano, 2011.

MILLOT, C. **Freud Antipedagogo.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

MÜLLER, M. **Orientação Vocacional: contribuições clínicas e educacionais.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ORTEGA, F. **O corpo incerto: corporeidade, tecnologias médicas e cultura contemporânea.** Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

PETERS, M. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença: uma introdução.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PETRI, R. **Psicanálise e educação no tratamento da psicose infantil: quatro experiências institucionais.** São Paulo: Annablume: FAPESP, 2003.

PIATON, G. "As contribuições da psicologia e da psicanálise". In: AVANZINI, G. (org.). **A pedagogia Atual**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

PIJOLA, M. L. **Ho 12 anni, faccio la cubista, mi chiamano principessa.** Milão: Bompiani, 2010.

PORGE, E. Jacques Lacan, um psicanalista: percurso de um ensino. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006.

PUJÓ, M. **Para uma clínica de la cultura: La infância/ La memória/ La muerte/ La época/ Cine y sueño.** Buenos Aires: Grama Ediciones, 2006.

RABELAIS, F. **Gargântua e Pantagruel.** Grandes Obras da Cultura Universal, Vol. 14. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 2003.

RASSIAL, J-J. **Da família ao Laço Social.** Porto Alegre: Artes e Ofícios Editora, 1997.

_____ **O adolescente e o psicanalista.** Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1999.

REGO, J.L. **Doidinho.** Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

ROSAS, P. "Construindo Caminhos: uma abordagem histórica". In: OLIVEIRA, I. (org.). **Construindo caminhos – experiências e técnicas em orientação Profissional**. Recife: Editora Universitária, UFPE, 2000.

ROUDINESCO, E. **Em defesa da psicanálise: ensaios e entrevistas.** Textos reunidos, apresentação e revisão de Marco Antonio Coutinho Jorge. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

_____ **Jacques Lacan: esboço de uma vida, história de um sistema de pensamento.** São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

_____ **História da Psicanálise na França – A Batalha dos Cem Anos – Volume 2: 1925 – 1985.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988.

RUFFINO, R. "Sobre o lugar da adolescência na teoria do sujeito". In: Rappaport, C.R. **Adolescência – Abordagem Psicanalítica**. São Paulo: EPU, 1993.

SCHWARTZ, G. **As Profissões do Futuro.** São Paulo: Publifolha, 2000.

SILVA, T.T. "O projeto educacional moderno: identidade terminal?". In: VEIGA–NETO, A. (org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

SOUZA, A.M.O.; TOLEDO L.C.C.; MARTINS A.N.; VARDI C.H.G.R. "Olhando para o futuro: orientação profissional na grade curricular – Reflexões sobre uma experiência no ensino médio" In: VASCONCELOS, Z.B.; OLIVEIRA, I.D. **Orientação Vocacional: alguns aspectos teóricos, técnicos e práticos.** São Paulo: Vetor, 2004.

SOUZA, A. **Os discursos na psicanálise.** Rio de Janeiro, Companhia de Freud, 2003.

TORRES, M.L.C.; LEVENFUS, R.S.; SOARES, D.H.P. & COLS. **Orientação vocacional ocupacional: novos achados teóricos, técnicos e instrumentais para a clínica, a escola e a empresa.** São Paulo: Artmed, 2002.

VOLTOLINI, R. **A Questão da Vocação: Psicanálise e Psicologia.** Tese de Doutorado, USP, SP, 1999.

_____ **Psicanalisar e Educar ou Psicanálise e Educacão? Um retorno a Freud.** Educação on-line – http:/www.educacaoonline.pro.br, 2009a.

_____ **A relação professor-aluno não existe: corpo e imagem, presença e distância.** Revista ETD (Educação Temática Digital), setembro, 2009b.

_____ **Educação e Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

ZEH, J. **A menina sem qualidades.** Rio de Janeiro: Editora Record, 2009.

ŽIŽEK, S. **Como Ler Lacan.** Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

_____, S. et al; org. Christian Dunker, José Luiz Aidar Prado. **ŽIŽEK crítico: política e psicanálise na era do multiculturalismo.** São Paulo: Hacker Editores, 2005.

Outras Fontes:

Para os Seminários de Jacques Lacan não publicados no Brasil, utilizamos o **CD FOLIO VIEWS ESPAÑOL-Versão 4.1** como base documental.