

Subjetividade, Docência e Adolescência: Impactos no Ato Educativo

DIAS, Elaine T. Dal Mas

Professora do curso de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Nove de Julho (SP)

Cena introdutória

- *“Não estudei para dar aulas para marginais”.*
- *“Não gosto de adolescentes. Eles são arrogantes e sem educação”.*
- *“Dou minha aulas e nem olho para eles”.*
- *“Eles deviam passar da infância direto para a idade adulta”.*
- *“Eu entro em sala e escrevo a matéria na lousa. Quem quiser que me pergunte, se quiser saber alguma coisa”.*
- *“Toda manhã antes de entrar em sala penso que a aborrecência é a pior fase que o professor tem que agüentar”.*
- *“ Por que sou professor?”*

O acolhimento dessas falas catárticas ocorreu em uma instituição pública de Ensino Médio da cidade de São Paulo, durante encontro de trabalho, cujo objetivo era a exposição de um projeto de pesquisa, que pretendia observar e compreender as relações entre professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem.

O grupo era formado por doze pessoas, entre docentes e pesquisadores. Na primeira reunião, a atenção inicial, gradativamente, deu lugar a um mal-estar que se intensificava. Reações de indignação e manifestações de descontentamento surpreendiam e marcavam-se pela incógnita. A interrupção da atividade foi o caminho encontrado diante da imposição da insatisfação e da dispersão.

A abertura ao diálogo se revelou promissor. Os professores expressaram suas impressões frente às proposições dos pesquisadores e o cotidiano educacional, antecipando sentidos e significados de ser docente daqueles alunos.

A surpresa rendeu lugar à compreensão, que facilitou o redirecionamento da proposta inicial. Foram agendados outros encontros com a sugestão de reflexão acerca dos sentimentos despertados pela investigação e pelas situações vividas no espaço escolar. O esvaziamento gradativo, a repercussão dos e a indisponibilidade individual inviabilizaram a continuidade do programa e determinaram o cancelamento do projeto e da intenção de escuta. A cena suscitou indagações: os sentimentos de desalento e frustração profissional decorrem de questões de ordem subjetivas ou da realidade da educação? É possível a compreensão da aparente ojeriza dirigida aos alunos-adolescentes? A representação da adolescência está fixada como momento turbulento e conflituoso? A relação interceptada por sentimentos e emoções interfere no ato educativo?

Este trabalho analisa aspectos da subjetividade humana e os possíveis efeitos no ato educativo. Apresenta as contribuições da Teoria da Complexidade formuladas por Edgar Morin, especialmente, as relativas a conhecimento, erro e ilusão, e noção de sujeito e cultura, que colaborarão na análise do cotidiano descrito.

1. Sujeito, subjetividade e cultura

A noção de sujeito, proposta por Morin (2000, 2002, 2004b, 2005a/b), compreende as concepções de indivíduo e de unicidade que congregam o biológico, o atitudinal, o cognitivo e o sociocultural, indicando a complexidade constitucional do ser. Está ligada às idéias de:

- auto-organização, que se modifica, altera, transmuta continuamente e se vincula a autonomia e a dependência¹;
- auto-referência, que ocupa e preenche o lugar da centralidade e do egocentrismo, e só pode ser dita pela própria pessoa;
- exclusão/inclusão, revelada na conjunção e interdependência entre *Eu* e *eu*, e na ação que afasta e nega o outro inscrito em mim, como presença e possibilidade de alteridade.

Centrada na idéia de inseparabilidade entre autonomia, dependência e auto-organização, e necessitando do conceito de indivíduo como pré-requisito, a proposição moriniana difere de outras conceituações por partir da base *bio-lógica* que circunscreve o homem e transita entre duas tendências: a que ressalta o indivíduo e a que destaca a espécie. Para além do antagonismo entre essas formulações, Morin (2004b) sugere sejam entendidas em complementaridade e que se olhe o sujeito como produto e produtor do desenvolvimento humano, social e cultural.

A constituição individual é fruto dessa relação que se expande e retrai no contato com o externo e com o interno que cada um tem com o meio. A “identidade do sujeito comporta um princípio de distinção, de diferenciação e de reunificação. [...] Eis, portanto, um princípio que, por esta separação/unificação do ‘Eu’ subjetivo e do ‘eu’ objetivo, permite efetivamente todas as operações” (MORIN, 2004b, p. 120-121), por conter a auto-referência e a exo-referência, sendo *Eu* e *eu* a um só tempo diferença, indissolubilidade e constituição mútua.

A auto-referência se mantém apesar da passagem do tempo e se mostra na objetivação do *eu* e na constância do *Eu*. Este *Eu*, que só pode ser dito por mim, ocupa e preenche o lugar da centralidade e do egocentrismo, e se mantém apesar da passagem do tempo. O *eu*, por sua vez, se observa na “concepção clássica do ‘eu’ [moi] (ego) segundo Freud, esse ‘eu’ nasceu da dialética entre o ‘isso’ instintivo, que vem das entranhas biológicas, e o ‘superego’, que para Freud, é a autoridade paterna, mas que pode transformar-se em um ‘superego’ mais amplo, o da pátria, da sociedade (MORIN, 2004b, p. 124)²”.

Os princípios de exclusão e inclusão complementam a noção de sujeito. Neles se observam a inseparabilidade, a conjunção e a interdependência entre o *Eu* e o *eu*. A enunciação da exclusão aponta para a ação que afasta e nega a possibilidade de outro. E a da inclusão tem o sentido de inserção e de complementação; é a inscrição do outro em mim como presença e possibilidade de alteridade, que permite a comunicação entre pares. Cabe destacar que o “princípio de comunicação está, pois, incluído no princípio de identidade e manifesta-se no princípio de inclusão” (MORIN, 2004b, p. 123).

¹ Autonomia: “é uma noção estreitamente ligada à dependência, e a de dependência é inseparável da noção de auto-organização. [...] ‘A auto-organização significa obviamente autonomia, mas um sistema auto-organizador é um sistema que deve trabalhar para construir e reconstruir sua autonomia [...]’; [...] Na autonomia, pois há profunda dependência energética, informativa e organizativa a respeito do mundo externo.” (MORIN, in SCHNITMAN, 1996).

² Esta articulação é possível pelo fato de Morin (2005c) entender a teoria psicanalítica como ciência do complexo, marcada por divisões topológicas que se complementam e antagonizam, e na qual o sujeito é resultado e âmago da dialógica bio-sócio-individual, que tem no *id* a instância pulsional, no *ego*, prioritariamente a individualidade e no *superego* a imagem do pai.

O conjunto de considerações e proposições indica a co-existência de um duplo em cada um, que se entrelaça e entretece, se distingue e separa, implicando os aspectos relativos à linguagem, como instrumento de objetivação, e à cultura, como lugar constitucional (MORIN, 1999).

As considerações morinianas expõem a configuração do *Homo complexus* na co-existência da duplicidade, na união de opostos, na subjetividade humana, na influência socioambiental que se presentifica no dicotômico, revela-se na estabilidade e na instabilidade, na angústia e no desprendimento, na violência e na ternura, e na reificação e na racionalização do cotidiano que escamoteia o *Homo demens* e ressalta o *Homo sapiens*, como partes possíveis de separação sem unificação.

Nesse movimento, entende-se subjetividade como um sistema que organiza e desorganiza o mundo interno e o mundo externo do sujeito, facilita e dificulta o desenvolvimento e o crescimento pessoal, resgata o passado que interfere no agora do presente, prospecta o futuro, desvela e distingue o singular e o especial.

O reconhecimento do sujeito que externaliza afetos e emoções se faz pela racionalidade, que indica e protege contra o erro e a ilusão, tendência do caráter dialógico que modula as nuances do real, da lógica e do determinismo radical. Essa externalização se caracteriza como projeção, que juntamente com a identificação e a transferência são denominados *complexos imaginários*³. Morin (2003, p. 89) apresenta esses fenômenos como “um sistema formado por elementos distintos em interdependência, [...] que sobrepõem-se uns aos outros de diversos modos e só podem explicar os processos imaginários quando associados”.

Tais proposições mostram que à mesma medida em que há projeção existe a concomitante identificação, como resultado e efeito da introjeção - definida como sensação ou sentimento de ser próprio e mesmo ao estrangeiro que é o outro. Assim, os *complexos imaginários* marcam a vida imaginativa pela projeção da emocionalidade manifestada por desejos, anseios, angústias, ódios, que aderem ao exterior, na figura de uma outra pessoa, de um objeto ou de um mito. As individualidades determinarão a maior ou menor influência dos *complexos*, especialmente no que concerne à vida prática.

A compreensão humana ocorre, então, ao se conceber o homem como sujeito. A partir desse momento, ao abrir-se ao outro é possível o reconhecimento dos mecanismos que movem e paralisam as pessoas: o egocentrismo e “as retroações positivas (no sentido cibernético do termo) que fazem degenerar em conflitos inexplicáveis as menores querelas. É a partir da compreensão que se pode lutar contra o ódio e a exclusão” (MORIN, 2004b, p. 51).

2. Educação, conhecimento, erro e ilusão

As ações humanas comportam erros e ilusões. “Erro e ilusão parasitam a mente humana desde o nascimento do *Homo sapiens*.” (MORIN, 2004a, p. 19) e devem ser enfrentados para que o fluxo do descobrimento não seja interrompido e os espaços de inquietações não sejam limitados.

Os *erros* são produtos de percepções falsas e de enganos intelectuais e de interpretação, derivados da presença da subjetividade que se manifesta nos desejos,

³ Conforme Edgar Morin (2003, p. 89), utiliza-se “o termo complexo em seu sentido gramatical fundamental, e não naquele utilizados inicialmente, de modo complexo, por Freud [...]. Poe conseguinte, para nós, um complexo é um conjunto que engloba várias partes ou elementos, ou melhor, é um sistema formado por elementos distintos em interdependência”.

nas intenções, na ansiedade, no pensamento ou na tradução de uma idéia que intensificam os riscos de inexatidões. Como declara Morin (2004a, p. 20) a “projeção de nossos desejos ou de nossos medos e as perturbações mentais trazidas por nossas emoções multiplicam os riscos de erro.”.

Sob essa ótica, afirmar a objetividade ou a subjetividade da percepção “é estar cego para a permanente ambigüidade do ato perceptivo; perceber é, ao mesmo tempo, abertura para o externo, para o diverso, para o que se objetiva e ‘projeção’ do próprio, do interno daquilo que se constrói como subjetivo” (COELHO JUNIOR, 1997/98, p. 13). Assim, tratar o conhecimento e a educação afastados do componente afetivo que se manifesta na paixão pelo desconhecido, na força da pulsão escópica e/ou no desejo de conhecer, é tentar eliminar os elementos constitutivos do humano que se mostram como força de saber e buscar esconder sua influência sobre o processo de ensino e de aprendizagem. Paradoxalmente, o caminho apropriado para identificação dos erros é o conhecimento científico, que, por sua vez, também pode desenvolver ilusões difíceis de serem rompidas, necessitando da autocrítica como evitação de possíveis enganos. É preciso ainda, atentar para o determinismo dos paradigmas que selecionam e induzem a conformações intelectuais que aprisionam e encerram-se em normalizações, regras e proibições que certificam a dimensão racional, cedem às teorias características de verdade e inscrevem-se na cultura, na sociedade e nos indivíduos/sujeitos.

Para Morin (2005a, p. 111) o conhecimento supõe “uma relação de abertura e de fechamento entre o conhecendo e o conhecido. [...] supõe não apenas uma separação certa e uma certa separação com o mundo exterior, mas supõe também uma separação consigo mesmo.”. A educação, vista nesse contexto, deve proceder a autocrítica como interdição do erro e da ilusão e manter-se atenta ao determinismo da fragmentação.

A conscientização da existência de paradigmas mutilantes é fundamental, pois, um estudo ou uma reflexão que parte de uma idéia absoluta e acabada impede a dúvida e a incerteza como via de mudanças e ressignificações. A indicação do autor para esses casos é a criação de mediações que impeçam o convencimento de que as idéias são o real, pois não são. Esta crença é um erro. As idéias são construções do sujeito que pensa e quer representar o real e, por este motivo, não há garantias de que o representem totalmente bem (MORIN, 2005a).

O pensamento tradicional, ou *paradigma de simplificação*, prega a redução, a separação, a especialização e a compartimentação que se infiltra e destrói o afetivo, o criativo e o inovador. Esse modo de pensar elimina a chance da união e da conjunção do único e do múltiplo, segmentando a produção do saber e a ação dos sujeitos. Morin (2004b, p. 30) alerta: “devemos manter uma luta crucial contra as idéias, mas somente podemos fazê-lo com a ajuda de idéias”; e a racionalidade, como protetora contra o erro e a ilusão, pode colaborar nessa empreitada, por dialogar com o real e ser produto do “debate argumentado de idéias, e não a propriedade de um sistema de idéias.” (MORIN, 2004a, p. 23)

O conhecimento objetivo exige a eliminação do pessoal, porque ele é indescritível segundo os critérios do objetivismo e imensurável em suas características supra e meta-individuais. A cisão pretende a supremacia da objetividade e a eliminação da subjetividade ao impor a disjunção em detrimento da imbricação, pela suposição, primeira, de que os objetos são independentes dos seus criadores. “Ainda mais: só existe objeto em relação a um sujeito (que observa, isola, define, pensa) e só há sujeito em relação a um meio ambiente objetivo (que lhe permite reconhecer-se definir-se, pensar-se, etc., mas também *existir*).” (Morin, 2005b, p. 41, grifos do autor).

O simples distanciamento do objeto ou do fenômeno de estudo não isola o componente psicoemocional e nem pode, pois o trabalho, intelectual ou braçal, necessita da vontade e do desejo para conclusão e acabamento. A reforma do pensamento pede “um pensamento do contexto e do complexo.” (Morin, 2004b, p. 92), que enfrente o desconhecido, não se fixe à linearidade, estabeleça diálogos entre antagônico e complementar, objetivo e subjetivo, e integre as partes no todo e o “todo no interior das partes.” (idem, p. 93); não pede um ou outro, mas entende que um e outro completam o conjunto e permitem e facilitam a identificação do erro e da ilusão.

Os *complexos imaginários* justificam a impossibilidade de separação entre cognição e afeto. E isto se aplica também ao conhecimento e a educação.

3. Adolescência, docência e ato educativo

A adolescência, inaugurada como campo de estudo da Psicologia no início do século XX, tem as primeiras idéias relativas ao período na Antiguidade⁴, quando o adolescente era retratado pela observação do comportamento manifesto, agregado ao processo de desenvolvimento físico, como se constata em *Arte Retórica*⁵, de Aristóteles (s/d). Ainda hoje, o caráter juvenil é reproduzido e apresentado, invariavelmente, pela exposição julgadora, valorativa e parcializada das atitudes classificadas como inadequadas, pelos sentimentos considerados incontroláveis, pela aproximação entre iguais e pela manifestação da sexualidade.

O significado do vocábulo adolescência parece ter contribuído para a prevalência da imagem e representação sociocultural contemporânea, constituindo-se na ambigüidade do termo: *Adolescere*, tem o sentido de crescimento até a maturidade, insinua irresponsabilidade e aponta a imaturidade; e *Addolescere*, indica adoecer, enfermar, sugerindo conexão com doença. Sob tais condições, sua representação fica consignada à anormalidade e subjugada a idéias e mitos, que atravessam os olhares a ela dirigidos e encaminham à apropriação de período problemático e intimidador.

As tradicionais conceituações formuladas sobre esse tempo empregam o *paradigma da simplificação*, sobre/determinando-o⁶ como, exclusivamente, crítico e conflituoso, impondo um veredicto autoritário de dominação que distancia e gera hebefobia⁷. Como analisa Morin (2005a, p. 85) “Haveria quase uma mudança de pessoa quando vemos a que ponto os adultos e os velhos, esquecendo que foram jovens, consideram a juventude como uma subespécie particular [...]”.

Para o autor, os jovens ficaram sem modelos de identificação parental e familiar em função da transferência que se efetuou na direção aos heróis imaginários da cultura de massa, que se constituíram em modelos de conduta para uma parcela da juventude que vivencia os condicionantes delinqüenciais. A rebeldia e a

⁴ Edgar Morin (2005c) destaca que o “esboço do adolescente surge na Antiguidade com o efebo ateniense e, sobretudo, o personagem Alcebiades, este ‘paleo-beatinik’, esse James Dean ático, que quebrava à noite as estátuas sagradas e embarcava para aventura siciliana” (p. 159).

⁵ Cf Caracteres dos jovens: in ARISTÓTELES. *Arte Retórica e Arte Poética*. Tradução de Antônio Pinto de Carvalho. Rio de Janeiro: Ediouro, s/d, p. 127-128.

⁶ Entende-se sobre/determinação na cisão dos termos *sobre*, que decorre do latim *super* e significa posição acima, em cima ou por cima, em posição superior e distante, em lugar superior, superioridade; e *determinação*, do latim *determinatione*, que tem o sentido de ordem superior, decisão. Ambas impõem uma destinação opressora, subjugada e destrutiva, decorrente de uma posição superior ou de um lugar superior (Dias, 2006).

⁷ *hebefobia*: neologismo apresentado pela associação dos termos *hebe* e *fobia*, procurando caracterizar a fobia frente à adolescência ou juventude (DIAS, 2007).

desobediência à lei são outros sentidos que consignam a construção desse momento, amparados, de modo especial, pelos trabalhos sociológicos da Escola de Chicago desenvolvidos na década de 1930, que convergiam para o estudo e análise dos comportamentos desviantes de jovens de estratos sociais inferiores.

Winnicott (1997), na contramão das postulações desenvolvimentistas e patologizantes, considera que o desconforto causado pela juventude⁸ ocorre por atingir a parte de cada um que não viveu, verdadeiramente, esse período. É possível supor, então, que muitos adultos guardam sua adolescência nas dobras da memória, com a expectativa de afastar o desconforto interior causado pela defrontação do adolescente, na esperança de afastar os sentimentos esquecidos e/ou repudiados.

A relutância em aceitar a juventude como produtiva, criativa e promissora está presa ao desvio da norma e a caracterização do não-ser, que impede o contato, a inter-relação, isola a interioridade, gera o preconceito e a discriminação. E, na insistência em se considerar a adolescência como conflituosa, encaminha-se o sujeito à incorporação da representação de aborrescência, induzindo-o a agir e a atuar⁹ em conformidade com esta expectativa, induzindo as identidades a se metamorfosear em identidades aborrescentes, que negam o duplo de cada um e privilegia a *adolescência como identidade*¹⁰ (DIAS, 2006). Esta, enclausura a complexidade de sujeito que o jovem habita, deixa uma marca que se cristaliza no erro e na ilusão de um conhecimento parcializado e continuamente replicado, que perpetua o período como difícil e insubjugável.

Cabe destacar, que não se pretende minimizar a importância de determinados comportamentos, de algumas atitudes e dos modos de agir de um número significativo de jovens. Buscam-se nexos entre objetividade/subjetividade, egocentrismo/auto-referência e exclusão/inclusão presentes no âmbito escolar e educacional.

Sob esses aspectos, as certezas das conceituações sobre o período da adolescência impedem a possibilidade da diferença, admitem e preparam os ânimos para a exclusão, direta ou indireta, e permitem a inferência de uma disponibilidade interna que conduz ao preconceito e à discriminação, antes da concretude da experiência. O professor, condicionado ao dia-a-dia desgastante e exigente, apropria-se dos atravessamentos teóricos reducionistas que se impõem objetivamente e passa a considerá-los como verdades absolutas, privando e negando a presença do outro-sujeito-aluno.

A formação acadêmica do educador desconsidera sua condição de sujeito e lhe atribui a de ator - agente da ação que representa um papel ativo -, que separa razão e emoção e cria uma arquitetura hierárquica que privilegia a linearidade do pensamento que corresponde a uma história domesticada das descobertas do homem (Almeida, 2000).

O fazer educacional envolve teorias e práticas pedagógicas, desenvolvimento e crescimento pessoal, bem como, autonomia, dependência e auto-eco-organização presentes na qualidade de indivíduo/sujeito, no *Eu* e no *eu*. Nesse sentido, temos o desempenho funcional docente atrelado à articulação dos aspectos de sua personalidade,

⁸ Empregam-se os termos jovem e adolescente, juventude e adolescência sem distinção.

⁹ *acting-out*: “termo usado em psicanálise para designar as ações que apresentam, a maior parte das vezes, um caráter impulsivo, rompendo relativamente com os sistemas de motivação habituais do indivíduo, relativamente isolável no decurso das suas actividades, e que toma muitas vezes uma forma auto- ou hetero-agressiva” (LAPANCHE & PONTALIS, 1988, p. 27).

¹⁰ A adolescência como identidade é uma identidade pressuposta, que traz uma marca que a reconhece e a identifica, limitando ou, até mesmo, eliminando seu caráter temporal e histórico. É uma identidade miticamente posta e determinada como crítica e problemática. (DIAS, 2006).

que por suas próprias peculiaridades, nem sempre estão sob controle. Inconsciente e consciente compõem a tessitura psíquica e produzem discursos como os apresentados na cena inicial, revelando desejos, afetos e delírios presentes no *homo sapiens/demens*.

Esta articulação é possível pelo fato de Morin (2005c) entender a teoria psicanalítica como ciência do complexo, marcada por divisões topológicas que se complementam e antagonizam, e na qual o sujeito é resultado e âmago da dialógica bio-sócio-individual, que tem no *id* a instância pulsional, no *ego*, prioritariamente a individualidade e no *superego* a imago do pai. A desconsideração da subjetividade docente endurece a prática e constrói barreiras que dificultam o contato e a aproximação, mostrando-se como impeditivo do processo de ensino e de aprendizagem. Toma-se como ilustração a expectativa do estudante do ensino superior exercer a profissão escolhida - seja como biólogo, geógrafo ou historiador -, e os sentimentos despertados pela impossibilidade de exercê-la e obrigando-se ao magistério por força das circunstâncias (MELLO, 2000). Sob essa ótica, entende-se que a frustração perpassa a lógica educativa e reflete tanto no desempenho profissional, quanto nos comportamentos dos alunos, em um jogo projetivo que identifica, transfere e introjeta¹¹.

A formação acadêmica de professores e alunos está atrelada ao desenvolvimento disciplinar, seja na separação e divisão do conhecimento, seja pela imposição do controle. O ensino é mantido, para uns e para outros, através da cisão do que deveria ser complementar e contextualizado, sistematizando modos de pensar e de aprender que se conformam e distanciam do experiencial, negam as contradições, estruturam a “cabeça bem cheia” (Morin, 2004b, p. 21) e eliminam o sujeito e a subjetividade do *Homo complexus* na perpetuação única do *Homo rationale*. O ato educativo, ao privilegiar os saberes especializados, elimina dúvidas e não abre espaço para o acaso, por se instrumentalizar no modelo da racionalidade técnica, que reforça a idéia de suficiência do domínio da área específica, e de profissional como técnico que faz uso do saber científico. O sistema de ensino mantém a divisão entre o que deveria ser complementar e contextualizado, sistematizando modos de pensar e de aprender que se conformam e distanciam do conjunto, visando a ideologia da resposta.

O adolescente, por sua vez, quer conhecer, descobrir o velado, quer (con)viver e rejeita o enquadramento e a conformação que a estrutura escolar impõe. A observação de professores e alunos descortina tensões intersubjetivas que destacam a co-existência do duplo que se revela na ambivalência dos sentimentos de amor e ódio, que minam relações e dificultam o ensino e a aprendizagem. O interjogo do *ser relacional* fica bloqueado pela irreverência do adolescente frente ao poder dominante do adulto. A incompreensão está presente em todos e em cada um, demandando conscientização para aceitação e incorporação daquele que está fora. E para isso o “sujeito, sem poder deixar de ser egocêntrico, deve elaborar um metaponto de vista que lhe permita se objetivar, tomar-se em consideração e agir pacientemente sobre si mesmo: longo trabalho de aprendizagem e de enraizamento da reflexividade” (Morin, 2005a, p. 94).

Morin (2004a), ao apresentar as errâncias produzidas pelo conhecimento, sugere que se busquem as origens e os germes dos erros como caminho para um fazer educativo consistente, crítico e provocador, de modo a facilitar a problematização do pensamento e da ação culturalmente inscrita nos sujeitos.

O dia-a-dia escolar e educacional produz saberes transmitidos e retransmitidos por intermédio da linguagem que estampa, com a força de uma foto em preto e branco, o *Idealismo* – posseção do real pela idéia.

¹¹ Cf. Morin, in Pena-Veja, Almeida e Petraglia, 2003.

Os educadores retratados nas cenas introdutórias, aparentemente, têm assimilado o cotidiano às pressas e levado suas experiências de roldão, perdendo a oportunidade de absorvê-las como força de conhecimento. Parecem também, esquecidos da própria adolescência, dos momentos de dúvida, de arrogância e distanciamento vividos, que favorecem o amadurecimento e auxiliam a captação do novo que se apresenta. A projeção de sentidos e sentimentos sobre os alunos os exclui do processo educativo, dificultando o ensino e a aprendizagem.

As lembranças fixadas no agora, na defrontação e na aversão a *aborrescência* parecem ligadas à idéia absoluta de adolescência problemática, que impede a abertura para a compreensão humana e para as mudanças de rota. Este estado de coisas gera o distanciamento do aluno-adolescente, interdita sua participação escolar, e possivelmente, impede que se faça educação.

A exigência de rememoração do passado não implica apenas sua restauração, mas uma transformação do presente. Desse modo, a obtenção de uma outra compreensão da adolescência, distanciada do *paradigma da simplificação*, pode favorecer esse processo, que só ocorrerá se houver um descolamento daquilo que está posto e um olhar voltado à experiência vivida pelo jovem.

As teorias da Psicologia da Adolescência, visando a normatização e o ajustamento, deixam o indivíduo-sujeito guardado no esquecimento e corroboram com a visão desconectada e distanciada com que se olha o aluno/adolescente. O professor destituído de poder e não conseguindo empregar a dominação para controle, se apóia nas proposições naturalizantes e descaracterizadoras transmitidas nos saberes lineares descontextualizados, dirigem atitudes e pensamentos que escamoteiam o *Eu* e evidenciam o *eu*. A reforma do pensamento se impõe como necessária e imperiosa por encaminhar outras possibilidades educativas.

Parafraseando Almeida (2000, p. 20), vemos que a “formação acadêmica do educador segue os pressupostos reducionistas que criam uma arquitetura hierárquica que privilegia o pensamento correspondente a uma história linear domesticada das descobertas do homem” e excluem a vida juvenil.

Referências

- ALMEIDA, M. da C. X. de. Ensinar a condição humana. *EccoS Revista Científica*, v.2, n.2., p. 9-26. São Paulo: Centro Universitário Nove de Julho, 2000.
- COELHO JR, N. Merlau-Ponty e o primado da percepção: diálogos com a psicanálise. In: *Revista de Psicologia Fortaleza*, v. 15/16, n. 1/2, p. 11-25. (1997/1998).
- DIAS, E. T. D. M. *Adolescência: entre o passado e futuro, a experiência*. Taubaté: Cabral, 2006.
- _____. Preconceito, estereótipo, estigma: chave da exclusão? *Actio Revista Eletrônica de Educação*, 2007. Disponível : <http://www.fiesi.com.br/v2/rev/edicao5.htm>
- MELLO, Guiomar N. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. São Paulo Perspec. [online]. jan./mar. 2000, v.14, n.1 [citado 26-03-04], p.98-110. Disponível: www.scielo.br/scielo.php.
- MORIN, E. *O método 6: ética*. Trad. Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulinas, 2005a.
- _____. *Introdução ao pensamento complexo*. Trad. Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulinas, 2005b.
- _____. *Cultura de massas no século XX: neurose*. 9. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005c.
- _____. *Os sete saberes necessários à Educação do Futuro*. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya, 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004a.
- _____. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Trad. Eloá Jacobina, 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2004b.
- _____. *Educação e Complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. Trad. Edgard de Assis Carvalho. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. *Ciência com consciência*. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2000.
- _____. A noção de sujeito. In: SCHNITMAN, Dora Fried. *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- PENA VEGA, A.; ALMEIDA, C. R. S.; PETRAGLIA, I. (orgs) *Edgar Morin: ética, cultura e educação*. 2. ed.. São Paulo: Cortez, 2003.
- WINNICOTT, D. D. *Privacão e Delinquência*. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1997.