

## AS BASES TEÓRICAS DA PSICOPEDAGOGIA E SUAS RELAÇÕES COM O CONHECIMENTO PSICANALÍTICO\*

**Jaqueline Cezar Schindler**

Pedagoga. Secretaria Municipal da Educação – Lauro de Freitas – Bahia.

**Wania Márcia de Aguiar**

Psiquiatra. Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia – Salvador.

**William Azevedo Dunningham**

Psiquiatra. Professor da Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia – Salvador.

**Endereço para correspondência:** wdunningham@gmail.com

### RESUMO

O texto trata da articulação entre diferentes campos de conhecimento, particularmente da psicopedagogia com a pedagogia, a psicologia e a psicanálise. Fazem-se considerações sobre possíveis contribuições da psicanálise para a formação de educadores e o trabalho em sala de aula. São retomadas algumas concepções de Freud e Lacan, buscando-se a articulação “desejo de saber-transferência” que seria indispensável à relação professor-aluno. Finalmente, é problematizada a forma na qual este enlace seria possível, uma vez que o sujeito ocidental contemporâneo é constituído através de uma perspectiva individualista.

**Palavras-chave:** Psicopedagogia; Pedagogia; Psicologia; Psicanálise.

### THE THEORETICAL BASIS OF EDUCATIONAL PEDAGOGY AND ITS RELATIONSHIP WITH PSYCHOANALITIC KNOWLEDGE

#### ABSTRACT

The present text deal with the articulation of different fields of knowledge: the relationship between educational psychology, pedagogy, psychology and psychoanalysis. Possible contributions from psychoanalysis to the educator's formation and classroom work are considered. Some concepts of Freud and Lacan are reviewed seeking the articulation “desire to know – transference” essential to the teacher-student relationship. Finally, the way in which this link would be possible is questioned, once the occidental contemporary subject is constituted as crossed by the individualistic perspective.

**Keywords:** Educational Psychology; Pedagogy; Psychology; Psychoanalysis.

## INTRODUÇÃO - AS BASES DA PSICOPEDAGOGIA

Antes de formular uma compreensão específica sobre as bases que fundamentam a psicopedagogia, é relevante abordar alguns aspectos que ocorreram na evolução da educação no Brasil e no Mundo.

A postulação da pedagogia como ciência da educação remonta, na modernidade, ao século XVIII e, marcadamente, no início do XIX. Ciente do papel decisivo que a educação e a instituição escolar passariam a desempenhar para a formação do sujeito, John Herbart destacava a ética e a psicologia, como as ciências-pilares de uma pedagogia geral; a primeira voltada para os fins e a segunda voltada para os meios da educação<sup>(1)</sup>.

A evolução das idéias pedagógicas foi caracterizada pela conjunção de dois movimentos ideológicos desenvolvidos pelos intelectuais das classes dominantes dos países capitalistas. Esses movimentos são o entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico<sup>(2)</sup>.

O entusiasmo pela educação teve um caráter quantitativo, ou seja, em última instância, resumiu-se na idéia de expansão da rede escolar. O otimismo pedagógico insistiu na otimização do ensino, portanto, na melhoria das condições didáticas e pedagógicas.

O advento das ciências empíricas, em especial as biológicas e sociais, no decorrer do século XIX e nas primeiras décadas do XX, permite asseverar que não só a pedagogia não se constituiu como ciência unitária, bem como que ela se tornou suscetível a toda sorte de influências que a cada momento estiveram em evidência. Assim, ora a educação era permeada pela sociologia, ora pela antropologia, história, economia, biologia e psicologia<sup>(3)</sup>.

Nestes termos, a pedagogia e a esfera da educação se converteram mais propriamente em campos de conhecimentos e de intervenções variadas do que mesmo em ciência e práticas profissionais especializadas.

Portanto, afirmar que uma corrente de pensamento tenha chegado a ser hegemônica dentro da área da Pedagogia e da Educação torna-se extremamente difícil, não pela escassez, mas, exatamente ao contrário, pela variedade e multiplicidade de abordagens possíveis sobre o assunto.

Dessas oscilações e das influências as mais diversas, é de todo modo destacável aquela exercida pela psicologia, na esfera educacional. Determinada pelas relações sociais burguesas, que antes de presumir o sujeito racional tal como fizera Kant, passou a constituí-lo carente de objeto, como tão bem constatou Hegel, a psicologia realizava-se em meios tão distintos quanto aqueles da indústria, da escola, dos hospitais e dos locais adequados para atendimento da privacidade do indivíduo, com o intuito claro de adaptá-lo antes que de contribuir para sua emancipação efetiva<sup>(2)</sup>.

Entre os fatores objetivos e subjetivos da educação, a psicologia privilegia os últimos; perspectiva que, de um lado, está de acordo com o seu objeto, ou seja, o indivíduo e, de outro, põe-se em desacordo com ele, na medida em que atribui exclusivamente ao indivíduo seus impedimentos, fracassos, desempenhos e realizações.

Tal modo de agir é um dos traços mais marcantes da intervenção da psicologia no campo educacional e em sua relação com a pedagogia. A contra - face disso pode ser assim sintetizada: se o psicólogo é um “quase-médico”, como vaticinou um psicólogo norte-americano, no final da década de 1960, então muitos pedagogos são - guardadas as

proporções - “quase - psicólogos”. Em outras palavras, uma das oscilações da pedagogia para o enfrentamento dos problemas pedagógicos, nos termos aqui apresentados, corresponde à modalidade clinicalista do psicologismo<sup>(3)</sup>.

Um desdobramento dos nexos estabelecidos entre as ciências e a regulamentação das profissões e, especificamente entre a psicologia e a pedagogia, no Brasil, é aquele relativo às especializações e à prestação de serviços destinados à resolução de problemas escolares ou psicopedagógicos<sup>(4)</sup>.

A psicopedagogia, nas décadas de 1950 e 1960, tinha uma visão predominantemente médica, enfocando o problema que o sujeito manifestava com relação à aprendizagem.

Nas décadas de 1960 e 1970, a psicopedagogia baseou-se na visão behaviorista, ou seja, parou de observar as falhas e começou a estudar os condicionamentos, avaliando por via de conseqüência o desempenho do sujeito.

Já a partir de 1980 irrompe uma nova corrente de cognitivistas que tem a preocupação com os aspectos históricos sociais (externos) da linguagem, compreendendo os fenômenos cognitivos e a linguagem em particular “como meios de favorecer modelos de interação e de construção de sentidos plausíveis ou motivados, concomitante com os fenômenos da vida social”<sup>(4)</sup>. Reviu os pontos abordados pelos cognitivistas clássicos, no referente à computação simbólica (a idéia da mente com a manipulação simbólica); já que segundo os cognitivistas desta nova corrente, o sistema cognitivo pode ser vantajosamente descrito como um sistema de forças que se organiza no tempo, numa abordagem dinâmica que permitiu a inclusão de aspectos corporais como interacionistas, entre seus componentes básicos<sup>(4)</sup>.

A mente passou a ser estudada de uma forma integrada com o corpo, fortalecendo a concepção de que os sistemas perceptivos e motores são fundamentais para o desenvolvimento de vários tipos de conceitos e de toda a dimensão cognitiva em geral, além dos diversos fatores que atuam juntamente com a percepção (desde o meio, às características pessoais).

Entretanto, na abordagem sociocognitivista, além de o conhecimento estar estruturado mentalmente em cada indivíduo, há interferência do meio, recebendo as influências externas. A cognição passa a ser um processo social, desenvolvido dentro da sociedade, respeitando as limitações de cada ser<sup>(4)</sup>.

Além disto, a mente humana aproveita os conhecimentos abstratos já pré-existentes na comunidade; na forma do aprendido e na troca de experiências, melhorando-os, modificando-os e agindo de acordo com a interação das várias ações praticadas.

Para que o conhecimento seja ocorra, ele necessita de meios de ação. A linguagem, nesse processo, torna-se sumamente importante, sendo expressa de diversas maneiras: a fala, a expressão corporal, os gestos, etc. A sua ação é criada a partir dos conhecimentos embutidos e compartilhados, expressando desejos, vontades, informações, discussões, entre outros.

Ainda na década de 80, Vygotsky<sup>(5)</sup>, a partir da abordagem histórico - social que orienta seu trabalho investigativo, analisa a construção do conhecimento ou do pensamento na criança, estabelecendo a unidade dinâmica da relação pensamento/linguagem.

Vygotsky discute o pensamento e a linguagem a partir de suas conexões e amadurecimento, abordados em seu desenvolvimento contínuo, como um todo coerente onde cada aspecto condiciona o outro reciprocamente. Para ele, tudo está em movimento e é causado por elementos contraditórios, coexistindo numa mesma totalidade rica, viva e em constante mudança<sup>(5)</sup>.

Segundo Vygotsky<sup>(5)</sup>, o pensamento tem origem no desenvolvimento biológico e a linguagem na interação com o meio social. Portanto, ele procura compreender de que maneira o mundo externo se reflete no mundo interior ou ainda, como a natureza sócio-cultural das pessoas se torna igualmente sua natureza psicológica. Para ele, o domínio de um sistema de signos produzidos culturalmente transforma a consciência do indivíduo sobre a realidade, ou seja, provoca mudanças nos processos mentais do sujeito. Considera ainda que a atividade do sujeito é um importante aspecto na formação da consciência, admitindo igualmente que a imaginação, como todas as funções da consciência, surge originalmente da ação. A atividade do sujeito é considerada, não no isolamento das relações do sujeito com os objetos do mundo físico, mas na interação primordialmente mediada pelos signos lingüísticos culturalmente construídos nas interações sociais. Nesse momento, ele destaca o lugar das interações sociais como espaço privilegiado de construção de sentido e, portanto, da linguagem como criação do sujeito.

## **PSICOPEDAGOGIA NO BRASIL**

Identifica-se que a psicopedagogia no Brasil pretende privilegiar os problemas de conduta e de aprendizagem, bem como a perspectiva da psicologia clínica de tratá-los. Em suma, a psicopedagogia, no Brasil, pretende ser inserida, de modo predominante, como “solução nova” dos velhos problemas escolares, os quais, tanto a pedagogia quanto a

psicologia (e suas variantes psicologia da educação, psicologia escolar e psicologia clínica), fracassaram solenemente, por fatores objetivos, em resolver<sup>(6)</sup>.

A psicopedagogia, admitida como resultado do esforço de articulações de conhecimentos produzidos por ciências tão distintas quanto a biologia, a psicologia, a medicina, a lingüística, a antropologia e a sociologia, é, e deve sempre ser, uma realização da educação escolar, no âmbito da escola e da sala de aula; não pode ser um modo “clínico”, “médico”, de analisar os problemas pedagógicos, um ato a ser realizado em clínicas e consultórios<sup>(7,8)</sup>.

A Psicopedagogia, tradicionalmente, tem sido concebida como uma área de saberes que visam intervenções pedagógicas, de natureza preventiva e terapêutica, no âmbito de clínicas ou de instituições escolares, para a superação de dificuldades de aprendizagem. Em consonância com essa concepção, o profissional formado até então era levado a desenvolver ações pedagógicas, sem a devida consideração da importância do envolvimento coletivo de todos os atores da instituição a que o aluno se encontra vinculado<sup>(7,8)</sup>.

Esse quadro favoreceu distorções relativas ao perfil e à atuação do psicopedagogo no espaço escolar ou na clínica, rotulando-o como um “especialista” para o diagnóstico e o tratamento de dificuldades de aprendizagem, minimizando a responsabilidade de diferentes fatores e sujeitos envolvidos no processo. Como consequência, verifica-se uma acanhada repercussão do trabalho desse profissional, no que se refere ao alcance de resultados que ajudem o aluno a avançar no processo de aprendizagem e em seus percalços, e o consequente questionamento de seu papel profissional, assim como o da lógica de sua existência<sup>(7,8)</sup>.

Torna-se imperioso avançar em relação à situação que ora se apresenta, estruturando a formação do psicopedagogo a partir de alguns pilares básicos que se articulam e norteiam a atuação desse profissional – a psicanálise, a lingüística, os estudos epistemológicos, a psicologia social e das instituições, a ética, entre outros –, serão os aportes essenciais para a consolidação de uma visão mais abrangente e objetiva da ação psicopedagógica, em qualquer instituição educacional, ressaltando-se, contudo, a necessidade de esse profissional investir continuamente em seu processo de formação<sup>(7,8)</sup>.

A Psicopedagogia é uma área de estudos preocupada em conhecer o ser que conhece e que produz conhecimento e, para tal, necessita superar a visão clássica que, segundo Morin<sup>9</sup>, separa o objeto do seu meio, separa o físico do biológico, separa o biológico do humano, separa as categorias, as disciplinas etc. Esta visão reduz o complexo ao simples e não permite perceber a unidade na diversidade, nem a diversidade na unidade.

Neste sentido, a Psicopedagogia, que possui como objeto de conhecimento um ser cognoscente, composto de várias dimensões, extremamente complexo, possui uma origem que é determinada por um paradigma de conjunção que admite e necessita de uma comunicação entre as teorias que explicam diferentes aspectos deste ser.

Tal conjunção de conhecimentos para explicar um determinado objeto de conhecimento é que está na origem da noção de interdisciplinaridade, de transdisciplinaridade, de interciência, de convergência, de holismo, de teia de relações de sistemas, cuja base filosófica iniciou-se com Bachelard que, segundo Morin<sup>9</sup>, é o principal precursor da teoria da complexidade.

A epistemologia contemporânea, segundo Morin<sup>(9)</sup>, reconhece que há cientificidade no seio das teorias científicas e que os elementos constitutivos do conhecimento científico possuem raízes na cultura produzida pela sociedade e raízes no modo de organizar as idéias, no que ele chamou de “espírito-cérebro”. Esta característica da epistemologia contemporânea do conhecimento exige o estudo da dimensão cognitiva e do ato subjetivo; portanto, o estudo do ser que vai conhecer este conhecimento também implica nesta compreensão.

Percebe-se que os estudiosos que fundamentam as práticas são vários, mas que é possível categorizá-los entre cientistas da Psicogenética, da Psicanálise, da Psicologia Social e da Neurociência.

Existem áreas de estudo que podem explicar a aprendizagem nas várias dimensões do sujeito psicológico apresentado por Dolle<sup>(10)</sup>: dimensão afetiva, dimensão cognitiva, dimensão social e biológica caracterizam o plano científico.

Neste grupo, encontramos modelos de explicação do fenômeno do desenvolvimento e da aprendizagem humanos que revelam diferentes circuitos:

- a) Psicanálise Lacaniana e Psicogenética;
- b) Psicologia Junguiana e Psicogenética;
- c) Psicanálise Freudiana, Psicogenética e Psicologia Social Pichoniana;
- d) Psicanálise, Psicogenética e Psicologia Social Walloniana;
- e) Psicanálise, Psicogenética e Psicologia Sócio-histórica;
- f) Psicodrama e Psicologia Social Walloniana.

Além disto, apresentam-se fundamentos da Arte-terapia, da Neurociência, da Psicomotricidade Relacional e da Psicomotricidade Rammain.

Os estudiosos que são citados como referência científica e/ou prática são: Sigmund Freud, Jacques Lacan, Carl Jung, Arminda Aberastury, Enrique Pichon-Rivière, André

Lapierre, Jean Piaget, Lev Vygotsky, Reuven Feurstein, Simone Rammain, Jorge Visca, Sara Pain, Victor da Fonseca, Henry Wallon, Jacob Levy Moreno, Fritjof Capra, Donald Winnicott e Emília Ferreiro.

As práticas desenvolvidas, que podem ocorrer nos diversos âmbitos da realidade, são caixa de trabalho, projeto de trabalho, material disparador, estimulação horizontal, caixa de areia e miniaturas, jogos e outras práticas que se conjugam às práticas psicomotoras, psicodramáticas, artísticas e outras. Apesar da diferença na ação, apresenta-se, como ponto comum, uma visão complexa do ser humano e do mundo, que necessita da assimilação recíproca de alguns conhecimentos que dêem conta desta complexidade, portanto uma Epistemologia da Complexidade<sup>(9)</sup>. Por isso, é preciso ter um cuidado especial a respeito da divisão da Psicopedagogia em Clínica e Institucional, pois essa divisão convencional pode enfraquecer o núcleo de pontos comuns que caracterizam uma Epistemologia da Psicopedagogia.

A Psicopedagogia não pode servir como instrumento de legitimação do fracasso escolar. Não se deve desviar a responsabilidade deste fracasso para o indivíduo, isentando o sistema educacional.

O discurso pedagógico se apoia na crença de que a psicologia é o fundamento da educação, mas não pode deixar que esta infiltre suas ideias determinando a sua prática, o que Lajournière<sup>(11)</sup> denomina processo de “*psicologização*”. O objetivo da pedagogia tem que ser a transmissão do conhecimento. Este processo é evidente quando observamos os diversos rótulos utilizados para os alunos, como “hiperativos”, “agressivos” ou “indisciplinados”.

O processo de *psicologização* (ou “*patologização*”) do cotidiano escolar no Brasil é um fenômeno que se iniciou no século XVIII, motivada por uma dificuldade dos administradores portugueses para conter a violência e a displicência do povo para com as autoridades. Buscaram estratégias para alcançar estes objetivos, e encontraram o discurso higienista da medicina social, que estabelecia normas no modo de viver do povo. Então, a normatização do modo de vida da população foi sendo inserida pouco a pouco, através do controle do corpo, das famílias e dos costumes, prática que mais tarde encontrou na psicologia uma aliada na divulgação de suas idéias e práticas, percebeu-se que a consolidação destes princípios só poderia ocorrer mediante uma inculcação sistemática de idéias, ou seja, pela educação, já que a mesma apresentava uma fundamentação teórica organizada: a pedagogia<sup>(12)</sup>.

A psicologia encontrou então, o *status* científico que há muito buscava e que tinha uma dupla função: coerção e controle, cabendo a ela indicar possíveis desvios no "fluxo normal do desenvolvimento". Leandro de Lajonquière<sup>(11)</sup> pontua que a inundação das idéias de cunho psicológico, mais notadamente da vertente da psicologia do desenvolvimento, permeia a prática docente e os fundamentos pedagógicos o que pode levar a uma confusão por parte dos sujeitos envolvidos no processo pedagógico, no que diz respeito ao objeto da educação.

### **3 O MARCO REFERENCIAL DA PSICANÁLISE NO CAMPO DA PSICOPEDAGOGIA**

Há um outro uso do conceito de psicopedagogia, relacionado a uma prática na qual o sujeito possa extrair benefícios, que segue um caminho diferente daquele apresentado num contexto de "*psicologização*" do cotidiano escolar, e, que pode facilitar um diálogo com a psicanálise. Nos referenciais psicanalíticos pode ser encontrada a fundamentação que permitiria a diferenciação entre psicopedagogia e técnica de ajustamento.

A psicanálise prega o respeito à palavra do sujeito, à sua singularidade e à verdade de seu discurso, havendo um deslocamento de um lugar de saber total e completude, e uma orientação desse sujeito para a verdade dele, daqueles que estão buscando respostas, dentre outras formas, pelo processo de escolarização.

Independente da forma como o sistema educacional escuta e encaminha as dificuldades apresentadas pelos seus alunos, há sujeitos que apresentam dificuldades que estão além das questões escolares. É possível o trabalho com alunos em dificuldades sem que esta prática seja associada ao processo de "*psicologização*" do cotidiano escolar?

A definição de sujeito na psicanálise permite o estabelecimento de uma clínica do aprender dentro de referenciais psicanalíticos com uma dupla função: a escuta singular dos sintomas apresentados e a liberação da escola da tarefa de agir como uma clínica, desviando-se do ato educativo propriamente dito. Vários psicanalistas, desde a última década do século vinte, vêm desenvolvendo ideias que procuram ver o sujeito na medida em que este é atravessado pela cultura (a educação como parte desta). Estas formulações estão ancoradas em Freud e Lacan<sup>(14,15)</sup>.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O sistema educacional mantém altos índices de repetência e evasão. São falhas ou inócuas as diversas tentativas de reverter a situação, como a implantação das classes de aceleração, orientação e projetos de inclusão que acabam, de certa forma, por deslegitimar o poder do professor e alimentar o caos no sistema educacional, uma vez que há uma perda do foco da educação. Não são atacadas as causas e sim as consequências.

Ao constatararmos isto é preciso que a prática psicopedagógica, neste horizonte atual, respeite a singularidade do sujeito, evite a “*patologização*” do cotidiano escolar.

Assim, com esta nova proposição, poderemos ousar pensar em uma época nova, na era sim, do conhecimento, do compromisso com a educação, onde o “exercício de pensar o tempo, de pensar a técnica, de pensar o conhecimento enquanto se conhece, de pensar o quê das coisas, o porquê, o como, o em favor de quê, o contra quem, são exigências fundamentais de uma educação democrática à altura dos desafios do nosso tempo”<sup>(16)</sup>.

## REFERÊNCIAS

1. DEBESSE, M.; MIALARET, G. (Org). *Tratado das ciências pedagógicas*. São Paulo: Nacional; EDUSP, 1974. (5 v.)
2. FOUCAULT, M. *Doença mental e psicologia*. 5ª edição. Rio de Janeiro, RJ: Tempo Brasileiro, 1994.
3. LEBOUTET, L. Psicopedagogia das ciências da natureza. In: DEBESSE, M.; MIALARET, G. (Org). *Tratado das ciências pedagógicas*. São Paulo: Nacional; EDUSP, 1974. p. 243-255. (v. 5).
4. KOCH, I V e CUNHA-LIMA, M. L.. Do Cognitivismo ao Sociocognitivismo. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Org.). *Introdução à Lingüística: fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez, 2004, p. 251-299. (v. 3).
5. MOLAN, S. I. *Psicologia: subjetividade da construção do sujeito em Vygotsky*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
6. SOUZA, S.J. KRAMER, S. *O DEBATE: Piaget, Vygotsky e as políticas educacionais*, *Cad. Pesq.* n. 77, 1988.
7. BEAUFILS, F. - Os centros psicopedagógicos, os centros de reeducação e de psicoterapia. In: DEBESSE, M.; MIALARET, G. (Org). *Tratado das ciências pedagógicas*. São Paulo: Nacional; EDUSP, 1974. p. 325-334. (v. 3).

8. BLEY, R. A pedagogia curativa escolar. In: DEBESSE, M.; MIALARET, G. (Org). *Tratado das ciências pedagógicas*. São Paulo: Nacional; EDUSP, 1974. p. 335-365. (v. 3).
9. MORIN, E. et al. *O problema epistemológico da complexidade*. Lisboa: Europa-América, 1996.
10. DOLLE, J. Para além de Freud e Piaget: referenciais para novas perspectivas em Psicologia Genética Piagetiana. Petrópolis: Vozes, 1993.
11. LAJONQUIÉRE, L. de. *Infância e ilusão (psico) pedagógica: escritos de Psicanálise e educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
12. COSTA, J. F. *Ordem médica e norma familiar*. 4 ed. Rio de Janeiro, RJ: Graal, 1999.
13. LEFÈVRE, L. Psicopedagogia das classes novas. In: DEBESSE, M.; MIALARET, G. (Org). *Tratado das ciências pedagógicas*. São Paulo: Nacional; EDUSP, 1974. p. 85-128. (v. 3).
14. FREUD, S. *Algumas reflexões sobre a psicologia escolar*. Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud. Tradução de J. Salomão. Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1996. p 243-250. (v. 13).
15. LACAN, J. *O seminário: livro 2 - o eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
16. FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.