

# A PSICOPEDAGOGIA E OS PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM

---

Roberta Luna da Costa Freire

## Resumo

O presente artigo tem como objetivo analisar a inserção da Psicopedagogia no âmbito escolar, com o intuito de resolver os problemas de aprendizagem surgidos nesse contexto. Para escrevê-lo, utilizamos como suporte uma pesquisa realizada com sete pedagogas da rede pública e/ou privada da Cidade de Natal- RN, que buscaram o curso de Especialização em Psicopedagogia, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Constatamos, a partir do discurso dessas pedagogas, que, no âmbito educacional, a ineficácia dos métodos até então utilizados mobilizam os educadores a buscarem uma solução para os problemas de aprendizagem no Curso de Psicopedagogia. Observamos, porém, que, ao contrário do que afirmaram essas pedagogas, a Psicopedagogia, além de não ter trazido efetivas contribuições no sentido de solucionar os impasses registrados no processo de ensino-aprendizagem, promoveu a psicologização do ambiente escolar.

**Palavras-chave:** problemas de aprendizagem, psicopedagogia, psicologização.

## PSYCHOPEDAGOGY AND THE LEARNING PROBLEMS

### Abstract

The present article has as objective to analyze the insertion of the Psychopedagogy to the school scope in order to solve the learning problems which have arisen in this context. To write it, we use as support a research carried out by seven pedagogues of public/or private net of Natal/RN city which has searched the Psychopedagogy Specialization course of the Universidade Federal do Rio Grande do Norte. We show from the discourse of these pedagogues on the education scope, the ineffectiveness of the used methods to a certain extent, they move the pedagogy graduates to search a solution for the learning problems in the Psychopedagogy Course. However, we observe that on the contrary than the pedagogues had affirmed, besides not have brought effective contributions in order to solve the recorded deadlocks in the teaching-learning process, it promoted the school environment psychologization.

**Key-words:** learning problems, psychopedagogy, psychologization.

O presente artigo tem como objetivo analisar a inserção da Psicopedagogia no âmbito escolar como forma de resolver os problemas de aprendizagem surgidos nesse contexto. Para escrevê-lo, utilizamos como suporte uma pesquisa<sup>1</sup> realizada com sete pedagogas<sup>2</sup> da rede pública e/ou privada da cidade de Natal-RN, que buscaram o curso de Especialização em Psicopedagogia na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)<sup>3</sup>.

O curso de Especialização em Psicopedagogia da UFRN tem como objetivo central do programa levar o aluno a compreender a aprendizagem em diferentes níveis de ensino, bem como os problemas ocorridos nesse processo. Neste Curso, os problemas de aprendizagem são abordados como expressões de uma “desordem” emocional dos sujeitos/alunos. Trata-se, portanto, da construção de um sintoma psíquico, o que caracteriza versar sobre os problemas de aprendizagem a partir da dimensão subjetiva desse fenômeno. Deste modo, inaugura-se, no Curso, uma categoria de especialistas que toma como ponto de partida o fracasso escolar como sendo da ordem de uma formação psíquica, tornando-se necessário, aos psicopedagogos, o aprofundamento do estudo acerca do sujeito psíquico.

Nesta pesquisa, fizemos uso do método de análise compreensiva do discurso. Esse método é baseado no pressuposto fundamental da palavra como elemento central na construção do objeto de estudo. Nesta perspectiva, “a objetivação se constrói pouco a pouco, graças aos instrumentos conceituais colocados em evidência e organizados entre eles” (SILVA, 1996, p.04).

O método de análise compreensiva do discurso nos possibilitou analisar o discurso oral das pedagogas entrevistadas e conduziu-nos à constatação de que estas, em geral, buscaram os cursos de Psicopedagogia por perceberem que seus conhecimentos sobre o processo de ensino-aprendizagem não eram suficientes para responder às questões surgidas, na prática, acerca da não aprendizagem. Assim, por exemplo, explicita uma pedagoga: *a minha formação, eu não me sentia, não tava[...] vamos dizer assim, me sentindo capaz de ajudar tanto[...] vamos dizer, tantas as dificuldades*. Essa pedagoga revela, ainda, que se sente desprovida de uma referência teórica que lhe dê sustentação e lhe proveja caminhos na resolução de seus problemas em sala de aula. Com relação a isso, escutamos das pedagogas frases como: *Eu sabia muito pouco, só fases do desenvolvimento; fui ser professora de crianças [...] foi que eu vi as lacunas na minha formação [...] se eu não tivesse tido um curso na área de Psicopedagogia... eu acho*

---

<sup>1</sup> Pesquisa realizada no programa de pós-graduação de Educação, na dissertação de mestrado, ainda em andamento, da autora deste trabalho.

<sup>2</sup> Foram realizadas sete entrevistas, das quais quatro foram com pedagogos que não atuam oficialmente como psicopedagogos e as demais com pedagogos que atuam como psicopedagogos em clínica e/ou instituição.

<sup>3</sup> Pesquisa realizada no programa de pós-graduação de Educação, na dissertação de mestrado, ainda em andamento, da autora deste trabalho.

*que seria mais limitada [...]*. Diante dessas lacunas, uma delas afirma: *eu pensei em fazer psicopedagogia para complementar a minha formação*.

Constatamos, a partir do discurso dessas pedagogas, que, no âmbito educacional, a ineficácia dos métodos até então utilizados pelos pedagogos mobilizam os educadores e as instituições educacionais a demandarem uma solução para os problemas de aprendizagem. Nesse sentido, uma das pedagogas diz: *Eu tava vivendo dificuldades de aprendizagem dentro da minha sala [...] já tinha aplicado várias técnicas de metodologias dentro da área da Pedagogia e não conseguia*. Conforme se pode depreender do discurso dessa pedagoga, o que se pede, insistentemente, é que algo seja feito para sanar as dificuldades encontradas no processo ensino-aprendizagem.

Constatamos, também, que os motivos apontados por essas pedagogas para os problemas relacionados à aprendizagem dos alunos têm recaído nos métodos, na quantidade de conteúdo, no número de crianças por sala, na falta de conhecimento, por parte delas, acerca da Psicologia do Desenvolvimento, ou ainda, na falta de maturidade emocional dos alunos. Isto significa dizer que a busca de explicações dos motivos para o insucesso do fazer pedagógico, recaiu, de um lado, nas habilidades cognitivas dos alunos e, de outro, nos métodos pedagógicos. O pedagogo, não encontrando nesses motivos razões evidentes para o insucesso dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, inicia um verdadeiro caça-fantasmas dos indícios de perturbações psíquicas ou emocionais no aluno. No desenvolver da nossa pesquisa, tornou-se comum escutar frases como: *Essa coisa de mais sensível, de ver o que tá por trás e não só o que me aparecia, no recorte que eu tava vendo*.

Atualmente, temos testemunhado, nas escolas, uma preocupação com os chamados aspectos relacionais do cotidiano escolar, isto significa, segundo a fala das entrevistadas, *compreender como se dá o processo ensino-aprendizagem, como é a relação daquelas pessoas com os alunos*. Desta forma, são preocupações voltadas para o bem-estar e a felicidade da criança, que colocam a escola no lugar de *um espaço no qual o desejo da criança será atendido*.

O atendimento incondicional do desejo da criança é contraditório com o que consideramos como próprio à ação de ensinar. Para nós, ensinar significa ensi(g)nar, dar insígnias, fazer marcas de pertença (LAJONQUIERE, 1999). Isto corresponde a colocar limite ao desejo<sup>4</sup> da criança. Não podemos lhe dar tudo que deseja, caso contrário, a distância entre ela e o adulto, essencial à instauração da educação, ficará reduzida à satisfação direta dos seus desejos e ao seu império tirânico, impossibilitando, assim, a diferença necessária entre professor e aluno e a estruturação do simbólico na criança.

Como sabemos, a educação, enquanto um processo, caracteriza-se pelo fato de ser singular, artesanal. Nela, há, portanto, um componente idealizado, que esconde mais que revela sua inconclusão ou a possibilidade de seu fracasso. Por se tratar de um fenômeno humano e subjetivante, a educação sempre se inscreverá no descompasso entre a idealização e a realiza-

ção, pois em todo processo educacional, inevitavelmente, haverá um resto impossível de ser recoberto, que deixará a educação sempre numa posição de dissimetria entre métodos e capacidades da criança.

Portanto, pensar as aprendizagens não significa apenas pensar numa habilidade cognitiva, mas, principalmente, num sujeito cuja vicissitude é um enigma. O seu vir-a-ser não é dado, este se constitui numa rede de relações, na direção da humanização do ser, de uma ética de estar no mundo, como nos ensina FREIRE (1999). Tal processo equivale a uma conduta atrelada à prática educativa, na qual o lugar do professor, como sujeito humano, leva-o a sensibilizar-se a ponto de humanizar o cenário no qual está incluído.

No sentido de avançar em tais questões, partimos de três princípios norteadores e interligados: 1. a educação articulada a uma cota de saber existencial; 2. a dimensão temporal na educação; 3. a crise na educação pelo modelo do par simétrico.

## 1. A educação articulada a uma cota de saber existencial

Pensamos a educação a partir da idéia de autores que falam de lugares diferentes - uns da Pedagogia: NÓVOA (2001) e FREIRE (1996); e outros da Psicanálise: JERUSALINSKY (1999), LAJONQUIÈRE (1999) e KUPFER (2001).

Para NÓVOA (2001) e FREIRE (1996), a educação está atrelada ao ensino, porém não se restringe a uma situação didática específica, composta de conhecimentos científicos. A educação é uma relação entre sujeitos, onde se transmitem ideais, valores e crenças impossíveis de serem controladas *a priori*. Isto significa, por um lado, que o sujeito a ser educado é singular, diferente, inusitado, e dele só podemos fazer inferências, e por outro, que a educação consiste numa aposta, num vir a ser, numa criação, onde a singularidade e a autoria fazem a diferença. Entendemos que a prática é soberana na produção de conhecimentos e que, a partir dela, podemos mover a teoria. Uma teoria inconclusa, móvel e dependente das relações entre ensino e aprendizagem, bem como das relações entre quem ensina e a quem este ensino se destina.

Este ensino, por sua vez, está atrelado às formas de relações entre sujeitos num determinado tempo da história da civilização. “Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapte, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história” (FREIRE, 1996, p. 60).

---

<sup>4</sup> O desejo é tomado na Psicanálise de maneira diferenciada do querer. O desejo é da ordem do inconsciente e se articula à falta e à demanda. O querer é da ordem da consciência e se articula à necessidade. O desejo, por ser inconsciente, é sempre da ordem de um desconhecimento, ao contrário do querer. Assim, nem sempre queremos o que desejamos, e nem sempre desejamos o que queremos. Desse modo, o desejo da criança não se encerra naquilo que ela diz que quer.

Outros autores, como JERUSALINSKY (1999), LAJONQUIÈRE (1999) e KUPFER (2001), também compartilham da idéia de que educar significa transmitir ideais e filiar o educando à cultura. Para eles, em todo ato educativo, o que está em jogo não é simplesmente ensinar hábitos ou comportamentos. No dizer de Lajonquière, ensinar significa dar insígnias (insí(g)nar), isto é, fazer marcas de pertença. Nesse sentido, Lajonquière resalta ainda a relação entre mestre e aprendiz. Segundo ele, quando o mestre ensina algo ao aprendiz está transmitindo ideais. O autor explicita que o aprendiz, ao adquirir um conhecimento, seja ele de que natureza for, acabará tendo com seu mestre algo em comum, bem como com o mestre do seu mestre. Desse modo, o conhecimento transmitido funciona, para o aprendiz, como senha de pertencimento a um grupo de pessoas que compartilha daquele conhecimento, colocando-o numa cadeia, cujo fio que os une diz respeito a uma marca de existência, de reconhecimento e de pertencimento. Trata-se, portanto, “de uma marca que em si mesma carrega uma dose de existência, uma cota de saber fazer com a vida” (LAJONQUIÈRE, 1999, p.168).

Assim, aquele que ensina transmite um saber existencial, marcado pela sua condição de ser, que ultrapassa o território do conhecimento bruto, substancial, instrucional, que se instala na ordem dos objetos, das coisas. O que se transmite, ao se ensinar, tem, portanto, uma dimensão que está para além desse estado de coisas, situando-se num lugar metafórico. Isso significa dizer que, mesmo se ofertando um objeto a alguém, ele se presta a ser outra coisa. Assim, por exemplo, aquele livro indicado pelo professor pode significar passar no vestibular; o computador dado pelo pai, um sonho; a bola dada pelo pai, a possibilidade de negociar com os amigos; aquela aula dada pelo professor, fazer pensar que se estava sendo intransigente nas opiniões. Isso nos permite afirmar que, na educação, o que se leva em conta é que trata de transmissão de uma escritura (JERUSALINSKY, 1999), uma escritura que deflagra a dimensão metafórica na qual se situa o sujeito, sempre em relação ao outro.

Desse modo, o ensinado se situa sempre num para além das coisas, embora este se apresente como signos ou fragmentos de um conhecimento total, suposto no mestre, emblema de uma posição outorgada por aquele que aprende àquele que ensina, posição essa de ter o que o outro não tem, na ilusão de que o conhecimento é total.

Da mesma forma, há, na educação, a transmissão de um saber, um saber não apreendido no imediato da relação, mas que está embutido no seu ideal. Esse saber encerra um dever ser, que implica mandatos existenciais.

Para que o mestre ensine ao aprendiz, é preciso que este lhe suponha um saber que lhe falta. Desta forma, instala-se, no aprendiz, o desejo<sup>5</sup> de ter aquilo que é do mestre. Só quando se instala essa relação de falta e de desejo, é que é possível ao aprendiz demandar ao mestre. Nesse momento, instala-se também uma dívida do aprendiz para com o seu mestre, dívida simbólica, remetida a um saber existencial, que o lança para o futuro, mas

com o olhar voltado para o passado, à tradição: ser um dia igual a fulano (LAJONQUIÈRE, 1999).

Com relação à criança, os pais e os professores são os primeiros adultos a se colocarem, diante delas, nessa posição de saber. Esse saber também os coloca no lugar de autoridades diante do mundo. Segundo ARENDT (2001), esse lugar está pautado na diferença de saber alicerçada no passado. Assim, esses adultos têm um saber<sup>6</sup> construído, que as crianças são chamadas a construir, um saber do qual dependerá a vida delas. Para essa autora, os que estão chegando ao mundo não estão no mesmo nível de quem nele já está; apagar o desnivelamento só pode ocorrer à custa da autoridade. Para ela, a educação sem aprendizagem é vazia; esta consiste num voltar-se para o passado, para a tradição. Este é o ponto em que, segundo a autora, decidimos se amamos o mundo e assumimos a responsabilidade por ele e se amamos a criança o bastante para não expulsá-la dele.

Desse modo, pais e professores estão numa posição de um outro mais experiente, ao qual deveria ser devotado um suposto saber sempre referenciado a um passado; passado esse testemunho da existência humana, da cultura. Esta, por sua vez, é, para nós, todo ato, fato ou idéia que revele uma cota do social, de uma vida entre os homens, compondo a história da humanidade. Isso quer dizer que, desde o acervo científico até o aguar de um jardim, tudo é cultura, pois conta a história e contém uma farpa, ou fragmento do social humano, da vida dos homens.

Com relação a esse aspecto, Lajonquière (1999) nos diz que, na atualidade, pais e professores experimentam um sentimento de vergonha diante dos filhos ou alunos, pois ambos almejam ser excelentes pais e educadores, sem cometerem erros ou equívocos. Para esse autor, não haveria, de antemão, nada de errado nisso, se o preço a ser pago por eles não fosse a deterioração da história e do passado de cada um, que um dia foi filho ou aluno. Desse modo, diante das crianças, pretendem recuperar aquela satisfação que perderam, por não terem sido o que esperavam deles. Querem esquecer o passado, romper com ele em nome dos novos conhecimentos. Deixam de cuidar das crianças em nome de um dever simbólico, ou seja, em nome de uma tradição que cuidou deles próprios. Envergonham-se do passado e minam o que funda o ato, deixam de transmitir para a criança a história que a inscreve numa série de gerações humanas (LAJONQUIÈRE, 1999).

Quanto ao professor, podemos dizer que este, ao deixar de lado o que o moveu em direção ao professorado, também deixa de apresentar o mundo a seus alunos, perdendo então a dimensão do saber e do desejo que o sustenta, a favor de uma satisfação das necessidades visíveis de felicidade. Essa satisfação se explicita, por exemplo, em suas preocupações quanto ao modo mais facilitador e menos cansativo de desenvolver suas aulas. Nesse sentido, lembramos Freire quando ele afirma que “o ensino dos conteúdos implica o testemunho ético do professor” (FREIRE, 1996, p.106), ou seja, seu engajamento e filiação ao mundo.

Contudo, na educação, se de um lado está aquele que ensina, do outro está aquele que aprende, a criança. Nesse sentido, concordamos com ARENDT (2001), quando ela afirma que a exigência da educação na humanidade existe pelo fato de haver crianças. Porém, é o conceito de criança que situará o que se entende por educação. Sabemos que a infância é uma invenção da história da humanidade. Segundo ARIËS (1981, p.50), “até por volta do século XII (...), não havia lugar para a infância”. A indiferenciação que existia entre adultos e crianças era resultado dessa falta de lugar conferida ao infantil.

A criança construída pela modernidade tem um tempo demarcado cronologicamente, que é determinado por critérios histórico-culturais. O tempo da criança corresponde ao tempo da infância, que, por sua vez, é demarcado por sucessivas etapas de maturação, nas quais se constrói um acervo de medidas para que ela se torne um adulto ideal. É, portanto, em torno dessa criança ideal que se tem pautado a educação nas famílias e nas escolas.

Vista a partir desse ideal de criança, a educação será o resultado das etapas de maturação, pelas quais ela passará, aliado a métodos eficientes para que essa passagem se dê de modo satisfatório. Ela, portanto, se restringirá a um ideal de adequação entre as medidas tomadas pelos adultos no sentido de estimular e fazer a criança passar pelas várias etapas sem queimá-las. Etapas essas que encontram adjetivos perfilados pelas diversas áreas científicas, que, apesar de demarcá-las, não fazem, contudo, referência à história do sujeito.

Na Psicologia, algumas correntes científicas tratam dessa criança universalizada, que tem o seu aspecto subjetivo e desejante eliminado. Em consonância com essas correntes, surgiu a Psicopedagogia, recortando a educação, de modo a provocar nesta um equívoco na sua função subjetivante. Assim, ao universalizar o desejo e os sintomas de aprendizagem, determinando as causas destes últimos, e ao colocar como objeto de sua investigação os impasses do aprender, a Psicopedagogia descarta a interrogação que insistimos ser essencial na educação, que é a essência filiatória àquele que ensina.

Vemos, portanto, que pensar a educação a partir de uma criança ideal, com um desenvolvimento resguardado por sua capacidade de maturação, traz conseqüências para a educação que tem por objetivo a construção de métodos adequados a cada etapa do desenvolvimento. Essa concepção elimina da educação o que não é previsível no processo maturacional, deixando de fora os aspectos subjetivantes, simbólicos, já referidos neste trabalho.

---

<sup>5</sup> As articulações entre saber, conhecimento e desejo ver LAJONQUIÈRE, "De Piaget a Freud"(1992).

<sup>6</sup> Este termo tem em psicanálise uma acepção que difere de conhecimento. Um saber que difere do conhecimento. Trata-se de um saber que vai além do conhecer. Não é objetivo nem está ao alcance deste trabalho debater sobre tal diferença. Para um aprofundamento maior neste assunto, ver LAJONQUIÈRE, "De Piaget a Freud" (1993, p.26), onde ele afirma: "o conhecimento é o efeito da inteligência que o produz a seu modo e o saber é o efeito do desejo inconsciente que, para não ser menos, também o produz a seu modo".

Compartilhamos, pois, da idéia de criança referida pela Psicanálise, que pensa esse ser situando-o na sua história pessoal: “Sua história começa bem antes, começa com seus avós, e o que se passou com eles [...] também marcará aquele sujeito, que já encontra ao nascer uma trama estendida sobre ele” (KUPFER, 2001, p.37). Do mesmo modo, a noção de infantil tem outro lugar na Psicanálise, pois, na medida em que tratamos do adulto, tratamos também da criança que nele persiste, fazendo-o adoecer.

Nesse sentido, KUPFER (2001, p.124) aponta para o paradoxo que funda todo sujeito: “se uma criança se desenvolve, o sujeito se constitui. Estamos falando aqui da construção de uma estruturação psíquica, que não coincide com o corpo entendido como organismo biológico”. Nesta perspectiva, o que é levado, essencialmente, em consideração são os aspectos simbólicos da educação, são as marcas de pertença que vão lhe permitir um lugar na cadeia filiatória, que vão permitir sua inscrição no mundo dos humanos, conferindo-lhe o reconhecimento de sua existência. “Quando o educador educa levando em conta o sujeito [...], nada de sua aprendizagem está predeterminada” (KUPFER, 2001, p.125). Nessa mesma direção também sinaliza Freire, quando ele ressalta nossa condição de inacabado: “Na verdade inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital” (FREIRE, 1996, p.55).

A educação que vislumbramos é, pois, aquela que reconhece a incompletude, tanto de quem ensina como de quem aprende, cujo alcance remete à criação, à invenção, à autoridade de quem se autoriza a apresentar ao mundo aquele menos experiente, transmitindo ideais, além de instrumentos e coisas, e marcando o sujeito com a etiqueta da humanização.

Entendemos que o professor é um sujeito que possui uma experiência própria de vida. Esta experiência ligada à existência não se separa do professor na sua ação docente. Ele escolhe o que vai fazer com sua vida; uma escolha existencial que o implicará, a cada dia e a todo momento, e ainda comporá a sua história. Embora exerça papéis descontínuos, visto que se posiciona como mãe ou pai, como professor(a), ou amigo(a), como mulher ou homem, o que há de descontínuo são papéis e representações que ele acentua em cada recorte que se faça exprimir aos olhos do social. Mas em todos eles o sujeito está lá, inteiro e, ao mesmo tempo, dividido, entre o querer e o desejar, o ser ou não ser, o ter ou não ter.

Pensamos, assim, que a escolha de uma profissão, seja ela qual for, estará sempre referida à história de cada um. Ela terá sentido, resposta ou direção a partir do que cada um é e o que sua presença no mundo lhe permite ser. Cada um de nós carrega a marca da nossa filiação ao mundo, e tudo que nele ou dele apre(e)ndemos deixa-nos endividados, ou seja, devemos a ele o que somos e o que sabemos, e a única forma de pagarmos essa dívida simbólica<sup>7</sup> é devolven-

<sup>7</sup> Para um aprofundamento maior desta questão, recomendamos a leitura do livro “Infância e ilusões (psico)pedagógicas” de Leandro de Lajonquière, editado pela Vozes em 2000.

do o que sabemos para o mundo, como testemunho da nossa presença nele. Como nos diz LAJONQUIÈRE (1999, p.176): “o mestre não pode se recusar a ensinar, pois o aprendido por ele morreria, da mesma forma que uma língua, quando deixa de ser falada, acaba virando letra morta”. Nesse mesmo sentido, afirma FREIRE (1996, p.35): “Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos”.

Desse modo, compreendemos que a posição do professor, bem como a dos pais, na educação das crianças, é a de quem resguarda a continuidade da história das gerações, havendo-se com suas próprias faltas e não desconsiderando o saber que os funda como sujeitos por considerá-lo velho e/ou ultrapassado. Isto nos lembra FREIRE (1996, p.39), quando ele afirma: “O velho que preserva sua validade ou que encarna uma tradição ou marca sua presença no tempo continua novo”. Isto significa dizer que, sem a dimensão do passado, ou seja, da tradição que metaforiza o passado como fio que nos marca, assujeitados à ordem humana, ficamos sem referência da nossa continuidade no tempo, ficamos sem passado e sem futuro e, assim, sem educação.

## **2. A dimensão temporal na educação**

A dimensão temporal está em causa em toda educação, pois passado e tradição demandam um saber sobre a existência humana de forma mais profunda. A ruptura com o passado tem como conseqüência o esquecimento, “a profundidade não pode ser alcançada pelo homem a não ser através da recordação” (ARENDDT, 2001, p. 131).

Como já dissemos anteriormente, pensamos a educação a partir da idéia de que se trata de uma obrigação imposta à humanidade, decorrente do fato de existir em crianças. Isso significa afirmar, que, na educação, o que temos, essencialmente, é a emergência de recém-chegados a um mundo pré-existente a eles, um “mundo velho” que lhes será apresentado. Este “mundo velho” está ancorado num passado, ou melhor dizendo, numa tradição que significa “o fio que nos guiou com segurança [...] a cadeia que aguilhou cada sucessiva geração” (ARENDDT, 2001, p.130).

Pensamos, assim, que a dimensão temporal contraria a noção linear, onde passado, presente e futuro obedecem a uma seqüência cronológica, demarcada pelo que passou, pelo que está passando e pelo que vai passar. A fronteira entre os três tempos só é reconhecível pela demarcação cronológica habitual. Porém, na perspectiva em que estamos trabalhando, tanto o futuro quanto o passado podem tornar-se presentes, seja pela imaginação, seja pela recordação. Não se trata aí de um mero recurso psíquico ou de uma proeza da mente. Estamos tratando do fato de que tanto o passado como o futuro marcam o presente e dele passam a fazer parte pelo que representam na história do sujeito.

A apreensão desse tempo (sem marcas cronológicas) só é possível

pelo viés do desejo. É na tentativa de apreendê-lo que construímos verdades psíquicas e que o recordado ou o imaginado tomam valor de verdade e passam a compor a história do sujeito. É fácil reconhecer tal fenômeno humano na vida cotidiana. Quem de nós não conserva na memória situações passadas como se elas tivessem acabado de acontecer? Quem de nós não constrói imagens idealizadas, perdendo-se em devaneios e passando a se guiar por esses ideais?

Dessa maneira, a história de cada sujeito se realiza num tempo para além da cronologia linear habitual. O fio que os une é a existência, pois, marcados pelo que fomos, é que podemos ser hoje o que somos. Do mesmo modo, é também pela marca do que fomos e pelo desejo erguido naquilo que somos, que nos endereçamos ao futuro, para vir a ser o que hoje idealizamos. Assim, passado, presente e futuro se entrelaçam na condição que esse sujeito tem de inacabado, de inconcluso, isto é, de faltoso (sujeito de faltas que, por sua vez, causa o desejo).

A dimensão temporal na educação conduz-nos à constatação de que o passado nos marca como sujeito na condição de vir a ser. Os educadores que nos ensinaram deram-nos insígnias, emblemas identificatórios, colocaram-nos na linha da história da humanidade, apresentando-nos o mundo que, para nós, recém-chegados, era velho. Esses momentos de apropriação do mundo fizeram com que nos tornássemos filhos dele, pertencentes a ele por meio da interiorização das suas insígnias.

Lembramos, aqui, uma professora que nos perguntou, durante uma aula de Fundamentos da Psicologia Educacional, no PROBÁSICA (Programa de Qualificação Profissional para Educação Básica/UFRRN), em que falávamos da influência da Psicologia na escola, se, diante de uma criança pequena (seu filho) que pega uma comida proibida por estar quente, deve-se tirar o prato e não deixar que ela a coma ou deve-se chamar a atenção para outro objeto. Nós a interrogamos sobre o que fizera. Ela escolheu a primeira opção. Contou que, quando criança, sua mãe esquentara uma comida (um peru) e proibira os filhos de nela tocarem. Seus irmãos ignoraram a recomendação e comeram um pedaço do peru assado. Ao ver o que estava acontecendo, sua mãe lhes tomou a comida e os colocou de castigo, afirmando que não iriam mais comer.

Por que esta professora se remeteu a um tempo tão longínquo, em torno de trinta anos, para auxiliá-la no que fazer com seu filho agora? Para nós, isso ocorreu porque o passado constitui o sujeito, fica marcado como inscrição mnêmica (memória). Através da recordação, ativamos o chamamento dessa inscrição que, por sua vez, produz, retroativamente, efeitos educativos na atualidade.

Isso significa dizer que o que está em jogo na educação é a transmissão de signos característicos da cultura, o que se transmite são princípios, ideais, constituídos na história daquele que ensi(g)na, isto é, o que se oferta na educação é “a transmissão de um signo que é portador de uma inscrição”

(JERUSALINSKY, 1999). Isso agita o sujeito na sua condição de ser, animando-o a tornar-se igual aos outros e, ao mesmo tempo, original. No inédito de sua história, ele se reconhece e é reconhecido nos enlaces sociais que o permitem transitar na cultura, no social, como UM<sup>8</sup>, reconhecido e filiado ao mundo.

Portanto, concordamos com LAJONQUIÈRE (2001) quando ele afirma que educar é pôr em ato um processo de filiação e transmissão. Filiação significa marcar o sujeito com aquilo que se transmite. E o que se transmite é um saber pautado na história de quem ensina.

Tudo a que nos referimos até agora não significa viver as mesmas coisas que viveram nossos antepassados ou, ainda, de endossar o “discurso tirânico de alguns tradicionalistas” (LAJONQUIÈRE, 2001, p.43). Ao contrário, trata-se de saber experimentar a diferença na renovação que se instala em cada nova geração. Essa diferença só pode ser instalada quando há com o que diferir, ou seja, nós só podemos nos confrontar com algo, no presente, a partir da herança que o passado nos deixou.

### **3. A crise na educação pelo modelo do par simétrico**

À dimensão temporal na educação interligamos o terceiro princípio norteador deste trabalho - a crise na educação pelo modelo do par simétrico.

O modelo do par simétrico é percebido na relação entre professor e aluno. Este é veiculado por um discurso democrático, no qual professor e aluno assumem posições simétricas em sala de aula, quando é preciso a dissimetria para que a transmissão faça sentido. Pensamos na figura do mestre como aquele que tem um saber a ser ofertado ao outro; saber esse reconhecido por aquele que não o tem. Ao mestre cabe, portanto, sustentar essa relação de dissimetria, a qual se pauta na diferença de posições entre sujeitos.

Na posição de aprendiz, a criança endereça ao adulto/professor uma demanda de querer saber. No professor, ela ancora suas interrogações existenciais, traduzidas em questões do tipo: o que vou fazer com isso na minha vida?

Na posição de mestre, o pedagogo *seria um professor que se prepara para profetizar, pra transmitir, da melhor forma possível, aquilo que ele aprendeu, pra que as pessoas cheguem a vislumbrar, a chegar a ter posse do conhecimento.*

É esse mestre – que se constitui pelo saber, pela autoridade, pela referência e pelas identificações - e seu lugar na educação, que parecem não funcionar mais na escola de hoje. Conforme fica explícito no discurso de uma das pedagogas: *A gente fica meio impotente diante de algumas questões que estão na escola.*

Este mestre, seja ele pai ou professor, no exercício de sua prática, delega a terceiros um saber sobre o como fazer e o como entender os impasses

---

<sup>8</sup> Ressaltamos o caráter único, singular, de todo sujeito humano.

que surgem nesse processo. Sem mestria, ele constrói uma “ilusão”<sup>9</sup> em torno dos discursos psicológicos, delegando àqueles que os portam tal discurso a última palavra para dar conta da educação. Tal fato pode ser observado na fala de uma das professoras: *Esses saberes que a Psicopedagogia me trouxe me ajudam a compreender melhor.*

O modelo do par simétrico implica a constatação da não diferença entre aquele que ensina e aquele que aprende. Diferença que se instala em virtude da condição humana de vir a ser, pois, como nos referimos anteriormente, a educação se constitui por uma necessidade humana de apresentar o mundo aos recém-chegados, permitindo-lhes que dele se apropriem, garantindo, assim, a continuidade da civilização.

A diferença é reconhecida na medida em que, na esfera das relações primárias entre adulto e criança, a autoridade ordena essas relações, produzindo modelos e referências. ARENDT (2001) ressalta a importância da autoridade na educação, pois esta, segundo ela, “assentando-se sobre um alicerce do passado, deu ao mundo a permanência e durabilidade de que os seres humanos necessitam” (ARENDT, 2001, p.131).

Todavia, observamos que esses princípios sofreram modificações profundas na educação atual. Modificações advindas de um mundo moderno que assinala o transitório, o fugidio e a universalidade. Segundo ARENDT (2001), o mundo moderno desenvolveu-se acompanhado de uma crise de autoridade e, conseqüentemente, de uma crise também de referências e de saber, na medida em que o que se transmite na educação, pelo viés da autoridade, é um saber.

No mundo moderno, o saber foi deslocado das autoridades que fazem a educação para a ciência. A ciência que se autorizou a falar da criança e da educação foi a Psicologia. Nesse sentido, o saber se deslocou dos pedagogos e dos pais para a Psicologia. Na educação escolar, por exemplo, a opinião, os princípios, os modelos de identificação, foram substituídos por um saber objetivo, relativo a capacidades, níveis de aquisições, entre outros. Pais e pedagogos, marcados por sua educação, vivem hoje o dilema de, por um lado, estarem inscritos numa demanda social que lhes outorga uma condição de autoridade e, por outro, de terem a sua disposição a ciência como um saber próprio, que nem de longe reconhece essa autoridade. Não reconhece na medida em que aponta para um modelo de educação que oferta um saber fazer com base numa criança ideal.

O pedagogo ou o pai, tomado pelo discurso da psicologia moderna, imaginam uma criança lá onde a realidade lhe contradiz, isto é, a criança idealizada não corresponde à criança real. O hiato aí gerado coloca o educador diante do impasse do fracasso da educação, sem que ele saiba que nela reside sempre um fracasso constitutivo. *Bate uma angústia nesse trabalho*, explica uma pedagoga.

Os professores, bem como os pais, entregam-se à sorte dos discursos psicológicos e se anulam, riscando de seus fazeres o seu saber existencial. Assim, ao invés de filiarem seus filhos ou alunos à tradição, filiam-nos a uma “bendita ciência” (LAJONQUIÈRE, 1999).

A modernização da educação acarretou aos educadores (pais e pedagogos) o ônus de entrincheirarem-se no mundo, mantendo com ele uma relação contraditória. De um lado, este mundo que está aí é visto como nocivo, perigoso e, muitas vezes, ultrapassado, sendo preciso removê-lo ou romper com as velharias e valores antigos, e de outro, impõe-se a questão de como renová-lo, na medida em que se torna necessário ter referências para diferir dele, e essas referências foram descartadas por estarem velhas. Soltos no tempo, esvaziados do passado, da tradição, os pais e pedagogos se interrogam sobre o que pôr no lugar do velho? O que ensinar às crianças? Para auxiliá-las, eles encontram a Psicologia moderna, que lhes explica quem é a criança, como ela se comporta e o que deve ser feito para que ela se desenvolva. Esse saber, deslocado da história existencial para a ciência, coloca pais e pedagogos na condição de não saber, abrindo brechas para o império das crianças que, idealizadas pela ciência, não passam de um conjunto de habilidades enquadradas na listagem das Psicologias, acerca do que vem a ser uma criança inteligente. Enquadramento esse tão rechaçado pelos educadores atuais.

Todavia, o discurso da Psicologia oferece um saber acerca das capacidades da criança e do que fazer para estimulá-las baseado num ideal de adequação entre métodos pedagógicos e capacidades cognitivas. Tal discurso se instala como uma lei natural a todo ato educativo, supondo oferecer aí a chave do sucesso educacional. Contudo, a prática pedagógica se degrada quando esse discurso não se confirma, pois o que é ressaltado nele é a aquisição de uma habilidade e não a intenção de se ensinar um saber (LAJONQUIÈRE, 1999).

Assim, em nome de uma criança e de um método ideais, perfila-se um modelo do que venha a ser um bom aluno e um bom professor, que deixa de fora o inusitado que a cena pedagógica impõe, pois nele as diferenças são apagadas e a criação é minada. Os personagens – professor e aluno – só têm que executá-lo. Aquele que foge ao roteiro é considerado desviante. Nesse modelo, a diferença no modo de aprender do aluno constitui-se em indicador de problemas. Desse modo, o preço dessa diferença é pago nos consultórios de psicologia.

Diante de tudo isso, surge a questão: o que significa, hoje, na escola, querer saber sobre os conteúdos com os quais os professores deveriam se preocupar? Como sabemos, esses conteúdos tornaram-se sinônimo de aversão para os educadores. Nomes como “professor tradicional e conteudista” recortaram a comunidade pedagógica, minando o saber daqueles que estão ali para fazer a transmissão da história do mundo. Mundo em que as crianças transitam sem memória. Os professores, por sua vez, estão mais preocupados com o que se passa no interior da criança, com seus possíveis problemas. Uma negligência dessa ordem só poderia ocorrer em detrimento da aprendizagem, pois, sem a ênfase necessária ao saber que cada matéria traz, se esvanece a diferença que sustenta o professor diante do aluno.

Essas reflexões nos levam em direção a um questionamento acerca da formação dos pedagogos, especialmente ao que tem levado esses profissionais a buscarem o Curso de Psicopedagogia em nível de Pós-Graduação. Na nossa pesquisa, as pedagogas justificaram tal busca como um meio de complementar a formação acadêmica recebida na Universidade. Segundo elas, essa formação foi lacunar e não lhes permitiu compreender e, conseqüentemente, intervir nas dificuldades de aprendizagem surgidas no cotidiano da sala de aula. Essas lacunas dizem respeito à falta de uma teoria que sustente as reflexões dessas pedagogas acerca da criança e de sua aprendizagem. É delas, portanto, que a Psicologia irá se ocupar, através da sua mais nova variante - a Psicopedagogia.

Diante disso, “[...] especialistas detentores de uma certa cultura psi, são, hoje, os que, avaliando, prognosticando, justificando os insucessos educativos, roubam o papel do educador de outrora” (LAJONQUIÈRE, 1992, p.28).

E a escola, enquanto um lugar público, de relações sociais compartilhadas por pessoas que ali estão para sistematizar os conhecimentos construídos por gerações que o antecederam, é transformada em um lugar terapêutico, “[...] que apela descomedidamente à esfera privada” (BARROS, 1999, p.229).

Finalmente, com base no que foi exposto, podemos dizer que: 1. a Psicologia e a Psicopedagogia promoveram a psicologização do ambiente escolar. Esta situação diz respeito à forma como ambas entendem a educação e não ao suposto despreparo do professor (LAJONQUIÈRE, 1999); 2. o professor não assume seu saber por este ter sido usurpado pelo suposto saber das Psicologias; 3. a Psicopedagogia, ao invés de solucionar os problemas de aprendizagem, contribui para mantê-los em cena, na medida em que, sem o professor, personagem legítimo do social, para transmitir às novas gerações seu testemunho do mundo humano, os alunos não têm o que aprender; 4. nos Cursos de formação de professores, e mais especificamente nas disciplinas que tratam da criança e de sua aprendizagem, precisam ser contemplados os efeitos subjetivantes da educação. Isso significa dizer que tal currículo necessita humanizar a prática pedagógica. Para isso, ele precisa considerar a palavra do educador como tendo o efeito de senha que autoriza a criança a entrar no mundo dos adultos, a conhecê-lo e nele filiar-se, fazendo, desse modo, o laço social. Fazer laço social significa engajar-se no mundo, humanizar-se, aprender.

---

<sup>9</sup> Utilizamos o termo ilusão de acordo com Freud em "O Futuro de uma Ilusão" (obras completas). Para ele, as ilusões derivam dos desejos humanos; elas não constituem erros e são indiferentes à realidade e ao pensamento, pois, ao contrário, o pensamento sobreviria sobre ela análise e julgamento. Portanto, a ilusão se constrói na crença, movida pelo desejo e de modo indiferente à realidade.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. **Conversas com quem gostar de ensinar**. Campinas: Papirus, 2000.
- ARENDT, Hannah. **Entre o Passado e o Futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora, 1981.
- BARROS, Laize de. **À Escola o que é da Escola: as (im)possibilidades da Psicologia na Educação**. In: **A Psicanálise e os Impasses na Educação**. São Paulo: Lugar de Vida/LEPSI, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREUD, Sigmund. **O Futuro de uma Ilusão. Obras Completas, vol. XXI. Ed. Imago, 1927-1931**.
- JERUSALINSKY, Alfredo e outros. **Educa-se uma Criança?**. Porto Alegre: Artes e Ofício, 1999.
- KUPFER, Maria Cristina. **Educação para o Futuro. Psicanálise e Educação**. São Paulo: Escuta, 2001.
- LAJONQUIÈRE, Leandro. **Infância e Ilusão (Psico)pedagógica: escritos de Psicanálise e Educação**. Petrópolis, Vozes, 1999.
- \_\_\_\_\_. **De Piaget a Freud: a (Psico)pedagogia entre o Conhecimento e o Saber**. Petrópolis, Vozes, 1992.
- PIMENTA, Selma Garrido. **Pedagogia, Ciência da Educação?** São Paulo: Cortez, 2001.
- SILVA, Rosália de Fátima e. **A entrevista compreensiva**. Texto utilizado para discussão no Curso de Procedimentos Metodológicos: objeto, contexto e técnicas de análise I. UFRN. DEPEd. Programa de Pós-Graduação em Educação; 2002; com base em tradução livre do livro de KAUFMANN, Jean-Claude. **L'entretien compréhensif**. Paris: Nathan, 1996.

---

**Roberta Luna da Costa Freire** é Psicóloga e Psicanalista, Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Membro Fundadora da Transmissão Psicanalítica - Fórum do Campo Lacaniano de Natal/RN. Tem desenvolvido grupos de estudo acerca da articulação entre Psicanálise e Educação. Artigos publicados: Currículo e Subjetividade; A Educação como efeito de Filiação Simbólica. E-mail: robertaluna2@hotmail.com

---