

A PSICANÁLISE E O AVESSE DO DISCURSO (PSICO)PEDAGÓGICO

Tácito Carderelli da Silveira¹

RESUMO

Partindo de uma perspectiva psicanalítica, o presente texto tem como objetivo fazer uma breve reflexão a respeito do chamado fracasso escolar, procurando demonstrar de que forma os aspectos políticos e ideológicos contidos no encontro entre Psicologia e Pedagogia foram determinantes em relação aos rumos do processo de escolarização em nosso país.

PALAVRAS CHAVE

Fracasso escolar; Pedagogia; Psicologia; Psicanálise.

ABSTRACT

Starting from a psychoanalytical perspective, the present text has like objective do a short reflection as to him called school failure, finding show of that forms the contained ideological and political aspects in the meeting between Psychology and Education were determinants regarding the routes of the trial of education in our country.

KEY WORDS

School failure; Education; Psychology; Psychoanalysis.

“Antes de indagarmos o que a Psicanálise pode oferecer à Pedagogia, é importante criar uma situação em que o Ensino seja tornado possível.”

Maud Mannoni

¹ Psicólogo, Mestre em Educação – USP, Professor da FAAT.

INTRODUÇÃO

Há pelo menos três décadas o tema *fracasso escolar* vem sendo debatido e discutido no campo educativo brasileiro. Sua presença constante nesses debates tem gerado uma série de controvérsias e mal-entendidos que parecem não ter fim. Ao ponto de, como todo tema que atinge tal magnitude, abranger muita coisa e não explicar quase nada. Esvaziado de seu sentido político e social mais profundo, atualmente, o termo *fracasso escolar* passou a ser, no cotidiano educacional, uma espécie de estandarte dos problemas educacionais no país.

Por não se tratar de um fato histórico isolado, mas sim de um conjunto de idéias que passaram a circular num determinado espaço social, fica difícil datá-lo com precisão. Porém, como toda novela, essa também teve, certamente, seus primeiros capítulos. Segundo Souza (1998), embora tenha sido colocada no centro dos debates sobre a Educação no Brasil somente no final da década de 1970, podemos considerar que a questão do *fracasso escolar* deve ter surgido concomitantemente ao processo de escolarização brasileira, isto porque, ainda na época do Império, foi escrito por Rui Barbosa um monumental relatório e um conjunto de pareceres educacionais que, em si, já representava um grande e pessimista diagnóstico sobre o fracasso da escola.

Fracasso escolar ou fracasso da escola? Parece mesmo uma questão paradoxal. O fato é que, em meio a uma série de interesses políticos contraditórios, o processo de escolarização no Brasil se deu de forma não menos contraditória. Isto significa que, se por um lado, em função da nascente República, o Estado, representado por grupos de intelectuais interessados em alargar os limites do regime democrático, tinha o ambicioso projeto político de formar cidadãos através da educação, por outro, a uma parcela da elite brasileira interessava “conter” a expansão, leia-se democratização, do ensino, pois essa era vista como “arma perigosa” que ameaçava seus interesses de dominação econômica e social.

Foi então nesse cenário, marcado por tamanhas contradições, que a Psicologia, antes ainda da década de 1920, foi

chamada a “resolver” os problemas da Educação brasileira. Souza nos dá uma idéia de como se deu sua entrada nesse complicado ambiente educacional:

“...a Psicologia foi chamada a resolver os problemas da nascente escolarização brasileira, não porque a escola estava fadada ao fracasso, mas porque estava fadada ao sucesso. Era preciso ‘conter’ o sucesso, colocando a população brasileira no lugar onde a pedagogia iluminista francesa havia colocado as exceções; os ‘fracos de espírito’, os ‘preguiçosos’, etc.”²

Estando então comprometida, desde o início, com esses interesses políticos e ideológicos, à psicologia não restava outra coisa senão oferecer à educação os instrumentos técnicos necessários para a realização desse projeto pedagógico. Através das técnicas e dos métodos, cabia à psicologia dar a caução científica necessária para que a escolarização brasileira seguisse seu rumo previsto, ou seja, transformar o fracasso político da democratização do ensino, no fracasso psicológico do aluno. Isso nos possibilita, certamente, entender um pouco mais a respeito dos objetivos com os quais a psicologia se instalou em nosso país. Para Souza:

“ Não se pode entender a história da psicologia educacional, e mesmo a história da psicologia no Brasil, se não se levar em conta as questões educacionais que a psicologia foi chamada a resolver, dentro de um contexto que, de modo geral, colocava a escolarização sob suspeita e a população brasileira no lugar da exceção.”³

Ocupando um lugar previamente determinado no campo educativo, a psicologia acabou servindo de alicerce para conduzir a pedagogia ao tão almejado *status* de “científica”. Dentre as conseqüências mais desastrosas dessa fusão, está o fato, que ainda resiste nos meios escolares, de ter transformado o aluno em mero objeto de intervenção psico-pedagógica, incluindo-o ou não no circuito escolar, dependendo mais, obviamente, do interesse dessas práticas discursivas do que das características do próprio aluno. Como observa Carvalho:

² Idid., 1998, p.66.

³ Idid., 1998, p.68.

*"Discriminar as crianças normais das anormais ou degeneradas era tarefa que se instalava no âmago da pedagogia científica que, (...) deveria 'confrontar e distinguir os casos (...) para cuidar de cada um segundo seu valor exato'"*⁴.

O que se estava dizendo, de fato, era que as crianças ditas "normais" poderiam freqüentar a escola, pois eram "compatíveis" com os ideais daquela pedagogia, já as "anormais" poderiam ser incluídas também, desde que fossem corrigidas por métodos especiais, por último as "degeneradas", essas deveriam ser totalmente excluídas das escolas, independentemente de seu caráter degenerativo. A partir desse momento, o discurso oficial, passa a ser o discurso da exclusão.

Entretanto, as crianças ditas "anormais" podiam ser incluídas na escola, desde que fossem "corrigidas" de sua "anormalidade". Quer dizer, a escola também se dedicava a essas crianças, e quando o fazia, a pedagogia *científica* era vista, certamente, não como prática excludente, mas como prática humanitária. Porém, como coloca Carvalho, o fato é que esse humanitarismo não passava de mera aparência, pois:

*"...contraditoriamente, o intuito 'humanitário' de seleção da clientela escolar indicia o horizonte ideológico em que se inscreviam as intenções políticas republicanas de levar a educação a todos os cidadãos. Nesse horizonte, critérios raciais, nem sempre explicitados, traçavam os limites das boas intenções republicanas, operando a distinção entre populações educáveis, capazes portanto de cidadania, e populações em que o peso da hereditariedade (leia-se, sobretudo, 'raça') era marca de um destino que a educação era incapaz de alterar."*⁵

Sustentada por uma elitista e preconceituosa premissa, a questão central da educação brasileira era "regenerar" a população ("degenerada", na sua maioria) através da escola. Sendo assim, para poder cumprir tão ambiciosa tarefa, a história da educação no Brasil, com o devido auxílio da psicologia, conforme o texto de Carvalho, somente poderia ser vista como um grande projeto de eugenia e ortopedia moral, isto é, como a história da disciplina e da higienização das pessoas:

⁴ Carvalho, M. M. C. , 1997, p. 276.

⁵ *Ibid.* , 1997, p. 277.

*" Observar, medir, classificar, prevenir, corrigir. Em todas essas operações, a remissão à norma é uma constante. A pedagogia científica, as práticas que a constituíam e as que derivavam dela, caracterizavam-se, assim, por essa remissão constante a cânones de normalidade produzidos, pelo avesso, na leitura de sinais de anormalidade ou degenerescência que a ciência contemporânea colecionava em seu afã de justificar as desigualdades sociais e de explicar o progresso e o atraso dos povos pela existência de determinações inscritas na natureza dos homens. E é por referência a essa norma que a pedagogia se fazia, nas práticas aqui analisadas, ortopedia – arte da prevenção ou da correção da deformação."*⁶

Esse foi o contexto político no qual a psicologia foi inserida no interior do campo educativo, um contexto marcado pela ambigüidade de um projeto de universalização da escola em uma sociedade republicana racista e excludente. Conseqüentemente, é importante assinalar, essas foram as motivações políticas que embasaram a inserção do saber psicológico nas práticas educacionais no Brasil.

A psicologia deu outra importante contribuição à pedagogia, dita científica: os métodos de ensino. A idéia de que a ciência psicológica poderia fornecer as informações necessárias sobre a "natureza infantil" para que qualquer intervenção pedagógica tivesse o êxito desejado, tornou-a, desde aquela época, um saber praticamente hegemônico no campo educativo. A questão é que esse discurso psicológico, segundo Souza, acaba se impondo paulatinamente como conhecimento necessário no campo educacional, transformando e empobrecendo certas idéias e concepções que antes os professores aprendiam com a tradição docente:

*"...a linguagem psicológica tem hoje assegurado seu direito de cidadania na escola, e não se pode movimentar-se nos meios educacionais sem ela. Hoje, deve-se ganhar em conhecimento psicológico, tudo o que antes os professores sabiam por experiência e tradição."*⁷

⁶ *Ibid.*, 1997, p. 278.

⁷ Souza, M.C.C.C., *Ibid.*, p. 79.

Possuidora dos métodos de ensino, a educação passou a preocupar-se unicamente com a suposta eficiência, ou melhor, adequação das intervenções pedagógicas à clientela escolar⁸, “esquecendo-se” daquilo que jamais deveria perder de vista: os fins éticos e políticos de qualquer ato educativo. A inesgotável produção de metodologias, cada uma prometendo muito mais do que pode e muito menos do que deveria, é um bom exemplo dessa obsessão pedagógica. Como nos diz Souza:

“Suspendendo o juízo acerca de sua legitimidade científica (da psicologia), percebemos que esse pensamento hegemônico concebe a educação de maneira própria; míope em relação aos resultados, mas extremamente atenta e reflexiva em relação aos meios e às técnicas (...) cujo objetivo é assegurar que o aluno seja competente para gerir as relações com os outros e com os saberes. Quem vai gerir e para que, quais outros, quais saberes, não importa.”⁹

Isso posto, fica claro o quão impregnada de preconceitos e contradições foi a história da escolarização no Brasil. Fica claro também, o quanto a psicologia contribuiu para dar a esses mesmos preconceitos o selo científico necessário para “garantir” sua validade. Validade, aliás, que estamos propondo aqui refletir.

As questões cruciais para uma reflexão sobre a crise na educação, a partir do referencial psicanalítico, são: 1. a excessiva preocupação em adequar os métodos (psico)pedagógicos às ditas capacidades maturacionais dos alunos, na tentativa de obter um maior controle sobre os processos de ensino-aprendizagem; 2. o desinteresse dessas práticas pelos fins éticos e políticos da educação; 3. o voto narcísico da (psico)pedagogia, que pede ao aluno real que venha a ser o aluno ideal, apagando as diferenças subjetivas, e ainda, 4. o problema da crescente *psicologização do cotidiano escolar*, que nada mais é do que a presença maciça da linguagem psicológica nos meios educativos, reflexo da (con) fusão entre pedagogia e psicologia.

⁸ Cf. Lajonquière, L., *A psicanálise, a Educação e a Escola de Bonneuil*, 1998.

⁹ Souza, M.C.C.C., *Ibid.*, p. 79.

Em sua crítica ao chamado *discurso (psico)pedagógico hegemônico* que, obviamente, engloba todas as questões acima colocadas, Lajonquière nos mostra que a crescente e irrestrita *psicologização do cotidiano escolar* produz alguns efeitos, ou melhor, alguns equívocos, entre eles o fato de se acreditar

"...que o sucesso da educação está nas mãos de psicologias mais ou menos 'puras' e/ou 'aplicadas', uma vez que garantiriam, em última instância, a dita adequação natural entre, por um lado, as diversas capacidades cognitivo-afetivas dos escolares supostas na origem, e, por outro, a racionalidade didática própria das intervenções pedagógicas. Em outras palavras, supõe-se de forma ingênua que o chamado fracasso escolar não é outra coisa que a manifestação circunscrita da não-adequação contingente entre os estados psicológicos infantis e o agir do adulto."¹⁰

O que as reflexões psicanalíticas nos convidam a perceber é que se antes a psicologia dava o respaldo científico necessário para a pedagogia poder legitimar suas intervenções, hoje em dia é a própria psicologia quem dita o tipo, a qualidade, a quantidade, os objetivos e o momento das intervenções pedagógicas, além, obviamente, de fazer algo que sempre fez: estabelecer os limites de inclusão ou exclusão dos alunos no ensino "normal". "*Senha para transitar nos meios escolares, a linguagem psicológica paradoxalmente não diz nada sobre suas práticas efetivas (...)* Contudo, a concepção de educação da pós-modernidade brasileira está embebida em psicologia"¹¹, nos diz Souza.

Em suma, se o *discurso (psico)pedagógico hegemônico* insiste na ilusão metodológica de controle das aprendizagens, estabelecendo *a priori* as vicissitudes próprias aos processos cognitivos; se, numa atitude francamente irresponsável, fecha os olhos para a dimensão ética e política inerente a todo ato educativo, debruçando-se somente sobre a adequada aplica-

¹⁰ *Ibid.*, 1998, p. 66.

¹¹ *Ibid.*, 1998, p. 79.

ção técnica de seus instrumentos científicos, e se por último, como diz Lajonquière, embrulha em bondade psicoafetiva as migalhas pedagógicas que são mal distribuídas nas salas de aula, resta-nos, segundo a crítica psicanalítica, uma única saída: *reinventarmos o cotidiano escolar*. Para tanto, trata-se de caminhar exatamente na direção contrária dessa corrente. Tentando escapar aos imperativos desse discurso, deixando-se de fascinar pelo “progresso”, resgatando a história, ofertando aos alunos cultura ao invés de *kits* (psico)pedagógicos e, por último, abrindo mão do desejo narcísico de encontrar no aluno real a criança ideal.¹²

Enfim, fazendo o avesso daquilo que prega o *discurso (psico)pedagógico hegemônico*. Talvez assim, lembrando Maud Mannoni, a gente consiga tornar a educação possível.

BIBLIOGRAFIA

ARENDRT, H. *A crise na educação*. In: _____. Entre o passado e o futuro. São Paulo: Ed. Perspectiva, 4ª. ed., 1997.

AMORIM, M. *A escola e o terceiro excluído*. Revista de Psicologia e Psicanálise. Instituto de Psicologia da UFRJ, nº 1. Rio de Janeiro: Ed. Primavera, 1989.

CARVALHO, M. M. C. *Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas*. In: FREITAS, M. C. (org.) - História social da infância no Brasil. São Paulo: Cortez Editora/USF-IFAN, 1997.

KUPFER, M. C. Freud e a Educação: *O mestre do impossível*. São Paulo: Editora Scipione, 3ª. ed., 1995.

LAJONQUIÈRE, L. *A criança, “sua” (in)disciplina e a psicanálise*. In: AQUINO, J.G.. Indisciplina na escola. São Paulo: Editora Summus, 1996.

_____. *Dos “erros” e em especial daquele de renunciar à educação*. Estilos da clínica, ano II, nº 2, pp. 27-43, 2º. sem., 1997.

¹² Cf. Lajonquière, L. - *A criança, “sua” (in)disciplina e a psicanálise*. 1996, p. 35-36.

_____. *A psicanálise, a educação e a Escola de Bonneuil: a (à) lembrança de Maud Mannoni*. Estilos da clínica, ano III, nº 4, pp. 65-79., 1º sem., 1998.

MANNONI, M. A primeira entrevista em psicanálise: prefácio de Françoise Dolto. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1981.

_____. *Educação impossível*. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editores, 2ª. ed., 1988.

PATTO, M. H. S. *O modo capitalista de pensar a escolaridade: anotações sobre o caso brasileiro*. In: _____. *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz Editor, 1996.

PERALVA, A. T. & SPOSITO, M. P. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor. *Entrevista com François Dubet*. Revista Brasileira de Educação, nº 5/6, pp. 222-231, 1997.

SEVCENKO, N. *O prelúdio republicano, astúcias da ordem e ilusões do progresso*. In: NOVAIS, F. (coord.) *História da vida privada no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, vol. III, 1998.

SOUZA, M. C. C. C. *À sombra do fracasso escolar: a psicologia e as práticas pedagógicas*. Estilos da Clínica. Revista sobre a infância com problemas, ano III, nº 5, 2º sem., 1998.