

História

Das relações entre educação e psicologia na perspectiva de uma educadora

Laurinda Ramalho de Almeida

Resumo

Este trabalho objetiva apresentar a visão de uma educadora sobre as relações entre Psicologia (como ciência e como profissão) e Educação, nos cinquenta anos em que atuou nos vários segmentos do ensino: ensino fundamental, médio e superior. Situa como eixo para discutir essas relações o Grupo de Trabalho (GT) Psicologia da Educação, na 22ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (Anped), em 1999. Nessa reunião, o GT discutiu a temática *Contribuições da Psicologia à Educação nos últimos trinta anos*, apresentando as contribuições de Rogers, Skinner, Freud, Piaget, Vigotski e Wallon. O trabalho relaciona o encontro da educadora com as várias abordagens teóricas, priorizando apresentar as implicações educacionais da psicogenética walloniana. Finaliza apontando a relação dialética entre Psicologia e Educação, que se alimentam reciprocamente, oferecendo, uma à outra, elementos para melhor compreensão do fenômeno educativo e do ser humano.

Palavras-chave: Psicologia – teoria, Psicologia Educacional, educação.

Of the relations between education and psychology from an educator's perspective

Abstract

In this study we aim at presenting an educator's view of the relations between Psychology (as science and profession) and Education, based on the fifty years she has spent acting throughout several segments of education. The educator has discussed these relations with her Work Group ("GT" – Work Group) Psychology of Education, at 22ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação ("Anped" – 22nd Annual Meeting of the Association of National Research and Graduate School of Education), in 1999. At that meeting, GT discussed the *Psychology's Contribution to Education in the past thirty years*, presenting contributions from Rogers, Skinner, Freud, Piaget, Vigotsky e Wallon. This work relates the meeting of the educator with several theoretical approaches, prioritizing the presentation of educational implications of Wallon's Psychogenetic. Finally we expose the dialectic relation between Psychology and Education, which nurture each other mutually, offering, one another, elements to better understand the educational phenomenon and the human being.

Keywords: Psychology – theory, Educational Psychology, education.

Relaciones entre educación y psicología en la visión de una educadora

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo presentar la visión de una educadora sobre las relaciones entre Psicología (como ciencia y como profesión) y Educación en los cincuenta años que actuó en varios segmentos de enseñanza: educación básica, secundaria y superior. Plantea como eje de discusión de estas relaciones el Grupo de Trabajo (GT) Psicología de la Educación en la 22ª Reunión Anual de la Asociación Nacional de Pesquisa y Post-Grado en Educación (Anped) en 1999. En esa reunión el GT discutió la temática *Contribuciones de la Psicología a la Educación en los últimos treinta años*, presentando los aportes de Rogers, Skinner, Freud, Piaget, Vigotski e Wallon. El trabajo relata el encuentro de la educadora con varios enfoques teóricos dando prioridad a presentar las repercusiones educacionales de la psicogenética walloniana. Por último, se indica la relación dialéctica entre Psicología y Educación que se alimentan recíprocamente, ofreciendo una a otra, elementos para mejorar la comprensión del fenómeno educativo y del ser humano.

Palabras Clave: Psicología – teoría, Psicología educacional, educación.

Introdução

Eu sou eu e minhas circunstâncias.
Ortega y Gasset

A comemoração do jubileu da Psicologia como profissão no Brasil mobilizou-me a rever as contribuições da Psicologia para a formação dos profissionais da Educação, entre os quais me incluo. Proponho refletir, neste texto, sobre os cinquenta anos da relação entre Educação e Psicologia como ciência e como profissão, tomando como referência minha trajetória na área da educação.

Em 2005, por ocasião da comemoração dos 25 anos da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, essa programou, entre outras atividades, um ciclo de conferências com renomados pesquisadores, psicólogos e educadores de instituições de vários países, reunidas posteriormente em livro (Marques & Estrela, 2007).

Um dos conferencistas foi Marc Richelle, da Universidade de Liège, Bélgica, que teve uma formação *sui generis*: cursou licenciatura em Língua e Literatura Francesa, na Universidade de Liège, e encantou-se pela Psicologia por intermédio de um professor “excepcionalmente talentoso”. Decidiu então tirar grau em Psicologia na Universidade de Genebra, na Suíça, onde foi aluno de Jean Piaget, obtendo ao final do curso uma bolsa de um ano nos Estados Unidos, para a Universidade de Harvard, o que lhe permitiu os primeiros contatos com Skinner. Ao comentar tais fatos, Richelle afirma que sua formação combinou a tradição construtivista de Genebra com o behaviorismo radical, Piaget e Skinner, o que, segundo ele, não o tornou esquizofrênico, pelo contrário, deu-lhe sólida formação. De volta a Liège, foi convidado a montar um Laboratório de Psicologia Experimental. Richelle deu à sua conferência o título *Meus cinquenta anos em Psicologia*, afirmando não ter a pretensão de fazer uma avaliação objetiva da Psicologia como ciência e como profissão, mas, sim, oferecer uma visão subjetiva de um psicólogo, com seu *background* pessoal e histórico.

Por que a referência ao evento e particularmente a Richelle? Porque foi a leitura de seu texto que forneceu o eixo para o meu. Porque, diferenças à parte em termos de notoriedade, Marc Richelle e eu temos um ponto em comum: ele, cinquenta anos em Psicologia; eu, cinquenta anos em Educação, com forte influência da Psicologia, pois “a Psicologia é a ciência que mais tem informado a educação escolar desde o início do século XIX na Europa” (Miranda, 2008, p. 21).

Apresento, então, a “visão subjetiva” de uma pedagoga, orientadora educacional, professora e pesquisadora em Psicologia da Educação. Trabalhei na Rede Pública Estadual de São Paulo de 1960 a 1992, atuando também em cursos noturnos de Pedagogia e, desde 1993, sou professora de um Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação.

Para dar certa objetividade à minha “visão subjetiva”, situo um marco: a criação do Grupo de Trabalho (GT) Psico-

logia da Educação na 22ª Reunião da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – Anped, em 1998.

O GT Psicologia da Educação – GT 20 na Anped

*O que passou não conta?, indagarão
as bocas desprovidas.
Não deixa de valer nunca.
O que passou ensina
Com sua garra e seu mel.*
Thiago de Mello

Pela sistemática da Anped, para a constituição de um GT, esse deve funcionar nos dois primeiros anos como Grupo de Estudos (GE) e, havendo filiação e trabalho de um significativo número de participantes, é oficializado como GT. Assim é que, em 1998 e 1999, Psicologia da Educação foi GE e hoje é um produtivo GT, abrigando uma pluralidade de abordagens teóricas. Na primeira reunião, em 1998, a discussão centrou-se, sob a coordenação da Professora Doutora Bernardete Gatti, sobre a especificidade da Psicologia da Educação como área do conhecimento, e o grupo participante decidiu que, na reunião de 1999, deveria ser apresentada uma Mesa cuja temática seria *Contribuições da Psicologia à Educação nos últimos trinta anos*. Esse balanço fazia-se necessário, dentro do GT Psicologia da Educação, dado que questionamentos obscureceram, e alguns até negaram, nos anos 1980 e 1990, as contribuições da Psicologia à área da Educação. Era importante, então, que o GT se debruçasse sobre as contribuições teóricas mais marcantes das últimas décadas da Psicologia para a Educação, sem exclusões e preconceitos. Desse modo, decidiu-se que seriam apresentadas as contribuições de Rogers, Skinner, Freud, Piaget, Vigotski e Wallon. Ficaram constituídas duas Mesas, com os seguintes expositores:

- Contribuições de Rogers para a Educação – Laurinda Ramalho de Almeida – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo;
- Contribuições de Skinner para a Educação – Sérgio Luna – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo;
- Contribuições de Freud para a Educação – Maria Aparecida Morgado – Universidade Federal de Mato Grosso;
- Implicações da epistemologia genética de Piaget para a Educação – Maria Lucia Moro – Universidade Federal do Paraná;
- A Psicologia concreta de Vigotski: implicações para a Educação – Angel Pino – Universidade Estadual de Campinas;
- Contribuições de Wallon para reflexões sobre questões educacionais – Abigail Alvarenga Mahoney – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

As comunicações foram posteriormente reunidas em um livro (Placco, 2007).

Fui convidada para falar sobre Carl Rogers porque fez parte de minha formação em Orientação Educacional e foi o referente teórico para minha dissertação de mestrado.

Ingressei na Universidade de São Paulo (USP) em 1960 e já no quarto ano iniciei a especialização em Orientação Educacional. Nos anos 1960, havia, na USP, um confronto entre duas propostas: a skinneriana e a rogeriana. Meu modo de lidar com as pessoas e situações se afinava mais com a proposta rogeriana e era mais coerente com o que a Orientação Educacional propunha como modo de trabalho: aconselhamento não diretivo, abordagem centrada na pessoa. E também porque Rogers trazia a discussão da afetividade nas relações interpessoais para a sala de aula, o que consistia uma novidade, pois até então se dava atenção para o cognitivo, e muito pouco, ou nada, para o afetivo. Entre outras, Rogers propunha uma teoria das relações interpessoais, com uma escuta sensível, um ouvir ativo, um expressar de sentimentos num ambiente não ameaçador. Rogers deu-me, e aos demais educadores daquela época, uma importante contribuição. Encantou-me ter ele colocado, como condições facilitadoras para mudanças pessoais, determinadas atitudes em vez de determinadas técnicas: a) consideração positiva incondicional: atitude de aceitar o outro como ele é, no momento, permitindo-lhe a expressão de qualquer sentimento, apreciando-o em sua totalidade, como resultado da confiança no organismo humano; b) compreensão empática ou empatia: atitude de colocar-se no lugar do outro, como se fosse o outro, mas sem perder a referência de seu lugar; c) autenticidade ou congruência: mostrar-se sem máscara, tal como é, numa sintonia entre sentir, pensar e agir (Rogers, 1973, 1983, 1999).

Na comunicação feita no GT 20 da Anped, situei a difusão das ideias da abordagem rogeriana para a Educação (no Estado de São Paulo) sob três aspectos: na formação de orientadores educacionais, na formação de professores e na formação de psicólogos. Neste texto, situarei apenas os dois primeiros.

Na formação de orientadores educacionais

Em 1969, aconteceu o primeiro Concurso de Ingresso de Orientadores Educacionais do Estado de São Paulo, promovido pela Secretaria Estadual de Educação. A comissão encarregada de planejar e operacionalizar o concurso foi coordenada pela Professora Doutora Maria José Garcia Werebe, que era coordenadora do Setor de Orientação Educacional do Departamento de Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, sendo que a professora lutara junto às instâncias da Secretaria da Educação para a realização do concurso. Da bibliografia para o concurso constava a obra de Carl. R. Rogers, *Psicoterapia centrada em el cliente*. Não havia nenhuma obra de Rogers traduzida para o português. Tal indicação bibliográfica permite a inferência de que a comissão organizadora do concurso

entendia que a proposta rogeriana poderia fundamentar a ação dos orientadores educacionais, proposta essa que seria caracterizada pelo próprio autor, futuramente, com a denominação de abordagem centrada na pessoa, em substituição à psicoterapia centrada no cliente, ensino centrado no aluno, liderança centrada no grupo, entre outras.

Da bibliografia do concurso, constava também *Orientação e seleção profissional* (Santos, 1963). Nesse livro, o autor apresentava três técnicas de aconselhamento: clínico ou diretivo, não diretivo e eclético, esclarecendo: “O aconselhamento não diretivo tem em Carl Rogers seu principal representante” (Santos, 1963, p. 83).

É interessante registrar que, em 1965, o já referido Setor de Orientação Educacional da USP, fundado em 1962, convidara o Professor Paul Arbousse Bastide, da Faculdade de Filosofia de Rennes, para ministrar um curso sobre aconselhamento rogeriano.

Vale registrar também que, numa ação de formação continuada, organizada em 1973 pela Secretaria Estadual de Educação, não só para orientadores educacionais efetivados no concurso, mas também para técnicos e docentes da rede estadual, foi convidado o Professor André de Perretti, que, como sabido, era estudioso e divulgador das propostas rogerianas.

Em 1974, uma ação formativa foi planejada e executada especificamente para orientadores educacionais pelo Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional – CENAFOR, órgão do MEC –, o Curso de Especialização para Coordenadores de Orientação Educacional na Guanabara (atual Rio de Janeiro). Em decorrência da Lei 5692/71, que estabelecia, em seu artigo 10, a obrigatoriedade da orientação educacional nas escolas, o MEC planejou o curso com o objetivo de que cada estado encaminhasse ao menos dois representantes para que estes implementassem as ações em seus estados². Nesse curso, o módulo Aconselhamento foi ministrado pelo Professor Oswaldo de Barros Santos, fundamentado nos pressupostos rogerianos.

Vale recuperar ainda um texto que foi sobejamente discutido pelos orientadores educacionais, de autoria de Maria Amélia Azevedo Goldberg (1966, p. 60-61):

Sob um segundo ponto de vista, que chamaremos pedagógico, a orientação seria uma técnica pedagógica, à qual caberia a responsabilidade pela mais fundamental de todas as aprendizagens: a aprendizagem do EU, na linguagem de Carl Rogers, isto é, a descoberta das próprias potencialidades e a aceitação das próprias limitações... Mas, como o bem mostraram os existencialistas, a aprendizagem do EU não ocorre senão conjugada à aprendizagem do OUTRO, já que este, no dizer de Sartre, guarda um segredo: o segredo do que eu sou.

Na formação de professores

Focalizando especificamente o caso da PUC-SP, cumpre registrar que, em 1977, seu Centro de Educação promoveu um seminário sobre “O relacionamento de ajuda”, conduzido por Robert Carkhuff, com base nas propostas rogerianas. No Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação, em 1971, a professora Abigail Alvarenga Mahoney iniciou um curso: “Rogers e a Educação”. Os cursos se sucederam, ano após ano, com diferentes nomes, até 1987. A mesma professora, em 1976, constituiu um grupo de estudos sobre Rogers, em parceria com a professora Bernardete Gatti. Sob a orientação das duas professoras, mestrandas discutiam textos do autor, de seus colaboradores e intérpretes. Desse grupo de estudos resultaram várias dissertações de Mestrado. O grupo perdurou até 1979.

Na Orientação Educacional, tínhamos clareza da importância de trabalhar com as atitudes facilitadoras, porém com o cuidado de que os alunos passassem da heteronomia para a autonomia. Esse cuidado não existiu em muitas escolas particulares que se rotulavam como “não diretivas”, mas que, na verdade, aplicavam a abordagem no que tinha de mais negativo, entendendo a não diretividade como libertinagem, perdendo-se critérios do ponto de vista da formação. Rogers tornou-se um alvo fácil de críticas. A leitura que se fez, então, da pedagogia de Rogers era de *laissez-faire*, não levando em conta que foi um autor que, entre outras coisas, afirmou, ao discorrer sobre o processo criativo: “a permissividade que aqui se descreve não é a fraqueza, a indulgência ou o encorajamento. É a permissão para ser livre, o que significa igualmente que se é responsável” (Rogers, 1997, p. 417).

Registro agora como encerrei a comunicação feita no GT 20 da Anped, em 1999:

Finalizando, cumpre lembrar que outra grande contribuição de Rogers, hoje, está nas pessoas que trabalharam com sua abordagem, mesmo que tenham incorporado outras abordagens teóricas. Os princípios da Abordagem Centrada na Pessoa, a confiança no ser humano, o respeito pelo outro, a preocupação em colocar-se no lugar do outro para compreendê-lo, o cuidado com a autenticidade aparecem hoje na forma como concebem o papel da escola, do professor e do aluno; na forma como definem seus objetivos, planejam suas aulas, propõem suas avaliações; na forma como valorizam determinadas atividades e depreciam outras. O que vem demonstrar que o pensamento, no seu movimento para incorporar o novo, tem dificuldade em se desfazer das velhas teorias – principalmente quando elas foram úteis. (Almeida, 2007, p. 93-94)

Meu contato com Piaget deu-se também nos anos 1960. Logo que concluí minha formação em Orientação Educacional, comecei a trabalhar nessa área, na Escola de Demonstração do Centro Regional de Pesquisas Educacionais “Professor Queiroz Filho” – CRPE, na Cidade Universitária.

A Lei 4024, de dezembro de 1961, permitira, em seu artigo 104,

a organização de cursos ou escolas experimentais, com currículos, métodos e períodos escolares próprios, dependendo o seu funcionamento, para fins de validade legal, da autorização do Conselho Estadual de Educação, quando se tratar de cursos primários e médios, e do Conselho Federal de Educação, quando de cursos superiores ou de estabelecimentos de ensino primário e médio sob a jurisdição do Governo Federal.

A Lei 5692, de agosto de 1971, em seu artigo 64, ratificou esse dispositivo.

Nesse contexto, chamado de ensino renovado, surgiram escolas experimentais, escolas de aplicação, escolas de demonstração, ginásios pluricurriculares, ginásios vocacionais, entre outros, que, por conta de currículos próprios, podiam incluir recursos humanos diferenciados da rede comum de ensino.

A Escola de Demonstração do CRPE tinha, além da orientadora educacional, coordenadores de área de: Língua Portuguesa, Matemática, Estudos Sociais e Arte. A coordenadora de área de Matemática empregava as provas operatórias de Piaget para fins de diagnóstico e de avaliação de alunos. Essa é uma das implicações da psicologia genética de Piaget apontada por Maria Lucia Moro, na Mesa da Anped, em 1999 (Moro, 2007). Afirmou ela que, decorrentes do chamado Movimento Mundial da Educação Matemática, muitas das produções mais significativas dessa área de investigação têm raízes no construtivismo piagetiano. Lembrou também Moro que os desdobramentos da teoria piagetiana na educação, na leitura e escrita deram-se principalmente pela contribuição de Emília Ferreiro e seu grupo de pesquisadores. Também essa “implicação” acompanhei de perto, embora sem participar do processo, por ocasião da implantação do Ciclo Básico na rede estadual paulista de ensino, pois nesse período (década de 1980) atuava em um dos órgãos centrais da Secretaria Estadual de Educação, e a própria Emília Ferreiro, a convite desta Secretaria, esteve no Brasil para palestras e encontros com os professores. O Ciclo Básico, instituído pelo decreto de nº 21.833/1983, foi um projeto de reformulação da escola de 1º e 2º graus, visando a uma nova proposta de alfabetização.

Também nos Ginásios Vocacionais, com os quais mantive estreito contato nos anos 1960, os estudos de Piaget fundamentavam e eram norteadores de trabalhos. “Estudávamos e discutíamos em seminários, nos chamados ‘sábados de estudos’, com a participação de toda a equipe de educadores da escola, as principais obras de Piaget” (Silva, no prelo). As obras referidas por Silva são: *Psicologia da inteligência* (1958), *Seis estudos de Psicologia* (1967), *Tratado de Psicologia Experimental* (1969), *Psicologia da criança* (1968). O ensino vocacional foi um processo pedagógico de quase dez anos de duração (1962-1970), experiência renovadora, extinta pelo governo militar. Fortemente comprometido com a formação integral do educando, o

ensino vocacional funcionou em seis cidades do Estado de São Paulo: Capital, Batatais, Rio Claro, Americana, Barretos e São Caetano do Sul.

Meu encontro, rápido, com Skinner deu-se no Mestrado, década de 1970, quando cursei uma disciplina com o especialista que fez a comunicação na Anped, em 1999, o Professor Sérgio Vasconcelos de Luna. Em suas aulas, aprendi ao vivo os “elementos básicos da programação de ensino” (Luna, 2007, p. 166): a) dentro de cada unidade de ensino ou disciplina, estabelecer o que o aluno ainda não sabe e preparar-se para ensiná-lo; b) ensinar primeiramente as primeiras coisas; c) planejar o ensino tendo em vista o aluno, mantendo-o permanentemente em atividade; d) criar condições para autoavaliação e fornecer *feedback*; e) organizar etapas pequenas e só avançar quando houver domínio de etapas anteriores; f) usar consequências arbitrárias, se necessário, mas planejar a retirada destas aproximando-se o mais possível de consequências naturais.

Vigotski, vim a conhecer já no Doutorado, em 1980. Esse autor foi introduzido na PUC-SP primeiramente no curso de Pedagogia, chegando depois ao curso de pós-graduação.

Pino (2007), em sua comunicação no GT 20 da Anped, tocou em pontos particularmente importantes para os educadores:

* A educação formal, parte integrante da educação em sentido pleno, constitui uma via de acesso – não a única, mas a socialmente instituída – da criança ao conhecimento científico, ou seja, ao saber que os homens têm do mundo natural como resultado e condição da sua transformação pelo trabalho. O conhecimento científico faz parte do mundo cultural, mundo específico do homem, onde ele construiu sua existência. Assim sendo, a educação formal é algo necessário, não apenas desejável, para o desenvolvimento cultural da criança, o que a transforma em um direito fundamental.

* Se, como diz Vigotski, as funções superiores (pensar, falar, agir, ter consciência das coisas etc.), antes de se tornarem funções da pessoa, foram relações entre pessoas, a constituição do saber humano em saber da criança, objetivo da educação formal, é um evento da natureza eminentemente social: primeiro porque o saber científico é uma produção social, resultado da história das relações de produção dos homens; segundo porque a sua constituição na criança passa, necessariamente, pela mediação dos outros, aqueles que já possuem a significação das coisas (definidora do saber). Segue-se daí que o professor é apenas uma referência e um guia para a criança na aventura do saber, colocando-se em questão todo sistema educativo baseado no conceito estreito e unidirecional de uma “relação pedagógica” centrada, exclusivamente, na dupla “professor-aluno”.

* Se saber é descobrir a significação que as coisas têm para os homens, o que não impede que existam diferenças semânticas e conceituais entre eles, a constituição do saber na criança não ocorre pelo simples registro de informações a respeito do mundo, mas pela descoberta da significação

dessas informações. E isso é obra dela, produção dela, na qual pode ser ajudada, mas nunca substituída. (Pino, 2007, p. 57-58)

Wallon, conheci de forma mais sistemática a partir da segunda metade da década de 1990, quando passei a fazer parte de um grupo coordenado por Abigail Alvarenga Mahoney sobre Wallon, na PUC-SP. Esse grupo foi um desdobramento de um grupo coordenado na USP por Heloysa Dantas, cujo pai, Pedro Dantas, estagiou na França com Wallon e, tornando-se grande admirador do mestre, escreveu *Para conhecer Wallon* (Dantas, 1983). Quando Heloysa Dantas interrompeu seu grupo de estudos, Abigail Mahoney resolveu instituí-lo na PUC-SP, em 1994. Algumas das implicações educacionais da psicogenética walloniana serão posteriormente apresentadas.

Nos meus cinquenta anos como educadora, na passagem por todos esses autores da Psicologia e a convivência com educadores, percebi que cada teoria revela-se mais adequada para tratar de certos problemas educacionais do que outras. Ainda que seja necessária uma opção teórica para orientar ações consistentes, é importante ter uma amplitude de visão que permita um diálogo entre as teorias. Percebi, ainda, que, independente da abordagem teórica adotada, os professores que mais se respeitavam e eram respeitados por seus alunos apresentavam como qualidades: o respeito na relação professor-aluno e o compromisso em se manter atualizado e levar a todos os alunos um ensino de qualidade.

Contribuições da Psicologia à Educação

A formação psicológica dos professores não pode ficar limitada aos livros. Deve ter uma referência perpétua nas experiências pedagógicas que eles podem pessoalmente realizar.

Henri Wallon

A Psicologia pode contribuir com a Educação e a Educação com a Psicologia. Pensarei nessa contribuição a partir dos pressupostos wallonianos, os quais têm norteado meus trabalhos nos últimos anos. Deixo claro que os pressupostos da abordagem centrada na pessoa, de Carl Rogers, continuam fazendo sentido para mim, e sendo muito úteis, nas relações interpessoais no contexto escolar e fora dele. Eu os incorporei em minha prática como atitudes facilitadoras para o acesso ao conhecimento.

Por que se deu minha adesão a Wallon? Em minha trajetória como aluna, professora, orientadora, ao conhecer a teoria de Henri Wallon, tinha já firmado a convicção de que os vínculos que se formam entre professor e aluno são componentes muito fortes no processo ensino-aprendizagem. Tinha clareza da importância da afetividade como catalisadora e mediadora na relação aluno-professor, entre alunos, professores, família, escola. Mas Wallon, em sua te-

oria psicogenética, permitiu-me compreender melhor como a afetividade se expressa e como interfere no processo ensino-aprendizagem.

Wallon veio dar-me uma resposta lúcida para superar a dicotomia cognição-afetividade, possibilitando uma reconceituação do papel da afetividade no processo da vida psíquica. Afetividade como um conjunto de funções psíquicas que, ligado aos outros conjuntos, o cognitivo e o motor, constituem a pessoa. Mahoney (2010, p. 15) expressa com clareza essa questão:

O motor, o afetivo, o cognitivo, a pessoa, embora cada um desses aspectos tenha uma identidade estrutural e funcional diferenciada, estão tão integrados que cada um é parte constitutiva do outro. Sua separação se faz necessária apenas para a descrição do processo. Uma das consequências dessa interpretação é de que qualquer atividade humana sempre interfere em todos eles. Qualquer atividade motora tem ressonâncias afetivas e cognitivas; toda disposição afetiva tem ressonâncias motoras e cognitivas; toda operação mental tem ressonâncias afetivas e motoras. E todas elas têm um impacto no quarto conjunto: a pessoa, que, ao mesmo tempo em que garante essa integração, é resultado dela.

Para Wallon, a afetividade refere-se à disposição do indivíduo de ser afetado pelo mundo interno e externo por meio de sensações de tonalidades agradáveis e desagradáveis.

Falava Wallon de um aluno concreto, situado no seu tempo e espaço, o que me levava a compreender de forma mais ampla o aluno inserido numa determinada escola e numa determinada comunidade, que lhe oferecia determinadas condições de existência. Essa teoria deu-me pistas para trabalhar com mais segurança, mesmo reconhecendo que nenhuma teoria sozinha dá conta da compreensão de todos os fenômenos educativos, dada sua complexidade. Agradou-me, também, por ser uma teoria otimista em relação ao desenvolvimento humano. “A constituição biológica da criança não será a única lei de seu destino posterior. Seus efeitos podem ser amplamente transformados pelas circunstâncias sociais de sua existência da qual não se exclui sua possibilidade de escolha pessoal” (Wallon, 2007, p. 168). Enquanto o indivíduo mantiver sua capacidade de ajustes a um meio saudável, estará aberto a mudanças em todas as etapas de sua vida.

Como a psicogenética walloniana postula que afetividade, cognição, motricidade constituem a pessoa, quando me dirijo a um desses conjuntos, estou interferindo nos demais. Por isso, é uma proposta que permite inferências férteis para a ação pedagógica. Traz uma contribuição importante para compreendermos o aluno e seu desenvolvimento, um desenvolvimento que não é só cognitivo, mas também motor e afetivo. Tentarei resumir algumas das inferências que a teoria permite, uma teoria que tece uma trama muito íntima entre desenvolvimento cognitivo e afetivo, portanto, entre afetividade e aprendizagem.

- A afetividade surge como condição para toda e qualquer intervenção sobre a inteligência: “não se pode chegar à inteligência senão dirigindo-se à criança como um todo” (Wallon, 1975, p. 379) e “é contra a natureza tratar a criança de forma fragmentária” (Wallon, 2007, p. 168). O que é conseguido no plano afetivo é um lastro para o cognitivo e vice-versa.

- Toda situação nova gera uma situação de imperícia, e toda situação de imperícia gera ansiedade. Baixar a ansiedade garante a plena utilização do funcionamento cognitivo, e isso se consegue retirando ameaças da situação de aprendizagem. À medida que a ameaça diminui, a criança se cansa menos e aprende melhor; com menor desgaste emocional, terá maior energia para aprender.

- A emoção é profundamente corpórea, concreta, visível – essa ideia de visibilidade da emoção pode ser aproveitada para fazer uma leitura da criança: o olhar, o cansaço, o movimento são sinais de como o processo ensino-aprendizagem está ocorrendo.

- A observação desses sinais é importante para modular a ação do professor. “Observar é evidentemente registrar o que pode ser verificado. Mas registrar e verificar é ainda analisar, é ordenar o real em fórmulas, é fazer-lhe perguntas” (Wallon, 1975, p. 16). Fazer perguntas ao real é uma boa tática para o professor.

- A afetividade tem uma evolução, assim como a inteligência, o que exige um refinamento nas trocas afetivas. Se no início do desenvolvimento a afetividade é alimentada quase que exclusivamente pelo contato físico (afetividade epidérmica de que fala H. Dantas, 1993), com o advento da função simbólica, a afetividade se enriquece com novos canais de expressão. A atenção que a criança exige não é tanto de contato físico, mas precisa da atenção do adulto para lhe oferecer condições para conhecer o mundo, apresentando estímulos que respeitem suas possibilidades. A função categorial modificará ainda mais as exigências de trocas afetivas e, na adolescência, precisará do adulto para ensinar-lhe como se relacionar com o outro por meio de ideias, sendo respeitado em suas opiniões e tratado com justiça.

Até aqui, discorremos sobre as implicações pedagógicas a partir da integração cognitiva-afetiva-motora. Importa também pensar nas implicações decorrentes da integração que dá suporte às demais: integração organismo-meio. O conceito de meio é fundamental na teoria walloniana. Ora, a escola é um meio funcional. Meio funcional porque tem uma função outorgada pela sociedade – ensinar, levar ao aluno a herança cultural que a humanidade já construiu. Há uma afirmação de Wallon sobre meio – e por meio entendemos o meio físico e o social, o conjunto mais ou menos durável das circunstâncias que envolvem as existências individuais – que me é particularmente cara como educadora: “os meios em que a criança vive e aqueles com os quais ela sonha constituem a forma que molda sua pessoa. Não se trata de uma marca aceita passivamente” (Wallon, 1986, p. 171), ou seja, se o meio concreto marca, igualmente o faz o meio imaginado, representado, sonhado. E a criança pode escolher tanto o meio concreto como o sonhado. Isso dá à

escola uma responsabilidade muito grande e ao professor, um papel de destaque. É com ele que o aluno se relaciona mais intimamente, e quem pode lhe oferecer a entrada em diferentes meios, possibilitando recursos para desenvolver sua imaginação e criatividade, sendo um mediador para apresentar-lhe o acervo cultural construído pela humanidade. A noção de meio social tem para Wallon um duplo status: é, ao mesmo tempo, meio ambiente e meio de ação.

Relação Educação e Psicologia Profissão

Trabalhar é contribuir, por meio de serviços particulares, para a existência de todos, a fim de assegurar a sua própria.

Henri Wallon

Em minha trajetória profissional, tive a contribuição não só da Psicologia como ciência, mas como profissão. Dessa relação Psicologia profissão – Educação registro apenas um exemplo.

Ao atuar como orientadora educacional, na segunda metade dos anos 1960, observação cuidadosa dos alunos levou-me a perceber que alguns (poucos) necessitavam de tratamento psicológico, mas não tinham recursos para procurar psicólogo ou clínica particulares. Informaram-me que no Departamento (hoje Instituto) de Ortopedia e Traumatologia do Hospital das Clínicas trabalhava uma psicóloga que fazia grupos de atendimento à comunidade e supervisionava estágios, então a procurei. Com sua costumeira disponibilidade e competência, Dra. Matilde Neder ouvia meus casos, atendia alguns alunos, encaminhava outros, orientava-me quanto ao atendimento escolar.

Finalizando

Uma coisa é pôr ideias arranjadas, outra é lidar com um país de pessoas, de carne e sangue, de mil e tantas misérias. [...] De sorte que carece de escolher.

Guimarães Rosa

Para finalizar, tentarei, de modo semelhante a Richelle (2007), formular duas questões. Entretanto, ele fez isso em relação à Psicologia, enquanto eu o faço em relação à Educação: “Se fosse uma jovem de vinte anos, estaria disposta a iniciar a carreira na Educação? No que a Psicologia poderia me ajudar?”.

A resposta à primeira questão é sim. Provavelmente porque minha carreira envolveu, como diria Richelle, uma série de eventos de sorte. Tive a sorte de frequentar boas escolas públicas, com “mestres que me ensinaram o prazer de aprender, que me fizeram vibrar ao perceber que meu conhecimento podia se ampliar e que eu podia penetrar em outros mundos; que me deram chaves para a entrada nesses novos universos...” (Almeida, 2011, p. 67). Tive a sorte de

trabalhar em escolas que acreditavam no trabalho coletivo e em órgãos centrais da Secretaria Estadual de Educação que me possibilitaram uma visão macro sobre a rede pública e que me fizeram reconhecer que, apesar das mazelas que lhe foram (e são) atribuídas, “a escola pública está viva; tem gente competente nela”, como me afirmou uma diretora. Tive a sorte de trabalhar com alunos de diferentes segmentos de ensino e com eles aprender muito sobre o processo ensino-aprendizagem.

Quanto à segunda questão: “No que a Psicologia poderia me ajudar?”, *grosso modo* respondo que a Psicologia poderia me ajudar a enfrentar os problemas concretos do cotidiano escolar, pois hoje, concordando novamente com Richelle (2007), as correntes psicológicas são menos ambiciosas em relação a teorias globais e mais centradas em problemas. Poderia, assim, ajudar-me a ser melhor educadora e trabalhar para um ensino que promovesse a igualdade e a equidade de oportunidades para todos. Creio que teria uma dificuldade diferente em relação aos anos iniciais de minha carreira na Educação: se, naquela época, a dificuldade em encontrar compêndios de Psicologia era grande, e podia-se contar nos dedos as obras de psicólogos com tradução em português para fundamentar a ação educativa, hoje a dificuldade é outra. Nesses cinquenta anos, foi impressionante a explosão quantitativa das informações sobre os diferentes campos do saber. É praticamente impossível conhecer tudo o que está acontecendo na área, e é preciso priorizar, cuidadosamente, o que pode ser mais útil para um trabalho de qualidade.

Em síntese, a “visão subjetiva” de uma educadora, nos seus cinquenta anos de atuação, sobre a relação Psicologia e Educação foi, e continua sendo, a de que essa é uma relação complementar e construtiva, nos termos colocados por Wallon, em 1937, na aula inaugural no Collège de France: “Entre a Psicologia e a Educação as relações não são de uma ciência normativa e de uma ciência ou arte aplicada” (Wallon, 1959, p. 195). As duas, numa relação dialética, se alimentam reciprocamente, oferecendo recursos uma à outra, para melhor compreensão do fenômeno educativo e de nós mesmos.

Notas

1. Texto elaborado a partir de comunicação apresentada no I Colóquio de Psicologia e Educação, realizado na PUC-Campinas, em 05/12/2011.

2. As representantes da secretaria Estadual de Educação de São Paulo foram Vera Maria Nigro de Souza Placco e Laurinda Ramalho de Almeida.

Referências

Almeida, L. R. (2007). Contribuição da psicologia de Rogers para a educação: uma abordagem histórica. Em V. M. N. S. Placco (Org.),

- Psicologia e educação: revendo contribuições* (5a ed., pp. 63-95). São Paulo: Educ.
- Almeida, L. R. (2011). O relacionamento interpessoal na coordenação pedagógica. Em L. R. Almeida & V. M. N. S. Placco (Org.), *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança* (9a ed., pp. 67-79). São Paulo: Edições Loyola.
- Dantas, H. (1993.). Emoções e ação pedagógica na infância. *Temas em Psicologia*, 3, 73-76.
- Dantas, P. (1983). *Para conhecer Wallon: uma psicologia dialética*. São Paulo: Brasiliense.
- Goldberg, M. A. A. (1966). Problemática da orientação educacional na escola média. *Pesquisa e planejamento*, 10 (dez.), 58-70.
- Luna, S. V. (2007). Contribuições de Skinner para a educação. Em V. M. N. S. Placco (Org.), *Psicologia e educação: revendo contribuições* (5a ed., pp. 145-179). São Paulo: Educ.
- Mahoney, A. A. (2011). Introdução. Em A. A. Mahoney & L. R. Almeida (Org.), *Henri Wallon: psicologia e educação* (10a ed., pp. 9-18). São Paulo: Edições Loyola.
- Marques, J. F., & Estrela, A. (2007). *Psicologia e Educação: ciclo de conferências*. Lisboa: Educa.
- Miranda, M. G. (2008). A psicologia da educação na perspectiva da relação teoria e prática: uma conciliação possível? Em M. G. Miranda & A. C. A. Resende, *Escritos de psicologia, educação e cultura*. Goiânia: Editora da Pontifícia Universidade Católica de Goiás.
- Moro, M. L. F. (2007). Implicações da epistemologia genética de Piaget para a educação. Em V. M. N. S. Placco (Org.), *Psicologia e educação: revendo contribuições* (5a ed., pp. 117-144). São Paulo: Educ.
- Piaget, J. (1958). *Psicologia da inteligência*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura.
- Piaget, J. (1967). *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense.
- Piaget, J. (1968). *Psicologia da criança*. São Paulo: Difel.
- Piaget, J. (1969). *Tratado de psicologia experimental*. Rio de Janeiro: Forense.
- Pino, A. (2007). A psicologia concreta de Vigotski. Em V. M. N. S. Placco (Org.), *Psicologia e educação: revendo contribuições* (5a ed., pp. 33-61). São Paulo: Educ.
- Placco, V. M. N. S. (2007). *Psicologia & Educação: revendo contribuições* (5a ed.). São Paulo: Educ.
- Richelle, M. (2007). My fifty years in Psychology. Em J. Marques & A. Estrela, *Psicologia e Educação: ciclo de conferências*. Lisboa: Educa.
- Rogers, C. R. (1966). *Psicoterapia centrada en el cliente*. Buenos Aires: Paidós.
- Rogers, C. R. (1973). *Liberdade para aprender*. Belo Horizonte: Interlivros.
- Rogers, C. R. (1983). *Um jeito de ser*. São Paulo: EPU.
- Rogers, C. R. (1999). *Tornar-se pessoa*. São Paulo: Martins Fontes.
- Santos, O. B. (1963). *Orientação e seleção profissional*. São Paulo: Pioneira.
- Silva, M. (no prelo). Deu certo, por que não? A aula-plataforma no ensino vocacional. Em V. M. N. S. Placco & L. R. Almeida (Org.), *O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação*. São Paulo: Edições Loyola.
- Wallon, H. (1959). Psicologia e educação da criança. Aula inaugural do Collège de France, em maio de 1937. *Enfance*, 3-4, 195-202.
- Wallon, H. (1975). *Psicologia e educação da infância*. Lisboa: Estampa.
- Wallon, H. (1986). Os meios, os grupos e a psicogênese da criança. Em M. J. G. Werebe & J. Nadel-Brulfert (Org.), *Henri Wallon*. São Paulo: Ática.
- Wallon, H. (2007). *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Martins Fontes.

Sobre a autora

Laurinda Ramalho de Almeida (laurinda@puccsp.br)

Doutora em Psicologia da Educação, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Endereço: R. Gabriel dos Santos, 64 – apt 32- CEP 01231-010