

**Sérgio Antônio da Silva Leite**

# **MEMORIAL**

Memorial apresentado como parte dos requisitos para obtenção do título de Professor Titular.

**Faculdade de Educação  
UNICAMP  
2010**

## INTRODUÇÃO

A elaboração de um Memorial, independente dos seus objetivos, não pode ser entendida como uma tarefa puramente acadêmica ou burocrática. A experiência que vivenciei, juntamente com outros nove colegas da Faculdade de Educação da UNICAMP, no processo de orientação dos alunos do PROESF<sup>1</sup>, na elaboração do Memorial de Formação, tem demonstrado que este tipo de gênero textual deve significar, inevitavelmente, o produto de um processo de reflexão sobre aspectos da formação individual do autor – trata-se, pois, de um texto redigido na primeira pessoa do singular. No referido Programa, o texto final deveria refletir o processo de reflexão elaborado pelo aluno, sobre as principais experiências vivenciadas durante o curso e seus impactos nas suas práticas profissionais e concepções teóricas.

No caso do presente Memorial, penso que o desafio central é semelhante: o texto deve expressar o processo de reflexão sobre as grandes questões que permearam minha vida acadêmica, enfocando os impactos que essas experiências tiveram, e continuam tendo, nas minhas ideias e práticas profissionais, envolvendo a docência, a pesquisa e a extensão.

Não é uma tarefa fácil. Envolve recompor processos vivenciados durante quase quatro décadas de trabalho ininterrupto. Além disto, não é uma simples descrição temporal do realizado – o que é apresentado no Curriculum Vitae – mas uma retomada que implica em uma releitura das experiências vividas, buscando ampliar seus sentidos e significados no meu processo de desenvolvimento profissional. Trata-se, pois, de (re)-significar o vivido.

Penso que tal desafio não pode ser realizado de forma aleatória: como toda atividade acadêmica, exige um método de trabalho, ou seja, a explicitação dos meios através dos quais os objetivos serão buscados. Para tanto, senti a necessidade inicial de especificar e clarear, da melhor forma possível, os próprios objetivos deste Memorial, pensando não só nos seus futuros leitores, mas buscando essa clareza no meu próprio trabalho de análise e reflexão, durante o seu processo de elaboração.

Devo confessar que a elaboração dos objetivos deste Memorial não foi tão simples como imaginava a princípio: logo percebi que, dentre as exigências do presente concurso, esta seria a que demandaria maior esforço e envolvimento. Diferentemente do Curriculum Vitae –

---

<sup>1</sup> Programa Especial de Formação de Professores em Exercício na Rede Municipal dos Municípios da Região Metropolitana de Campinas, desenvolvido pela Faculdade de Educação da Unicamp, no período de 2002 a 2008, do qual fui um dos coordenadores. O Programa ofereceu um curso de Pedagogia para 1600 professores das redes municipais da RMC, planejado em quatro entradas de 400 alunos.

que é um texto com uma estrutura muito trabalhosa, mas sobre a qual há um consenso na comunidade acadêmica – o Memorial é um desafio em aberto, com inúmeras possibilidades de construção e alternativas de desenvolvimento. Assim, comecei a refletir sobre essas decisões desde o momento em que solicitei ao Departamento de Psicologia Educacional a abertura de concurso e tomei contato com suas exigências.

Como primeiro passo nesse processo, conversei com vários colegas docentes da Faculdade de Educação que já haviam passado por situações semelhantes de concurso, tentando identificar as estratégias escolhidas para definição dos objetivos dos respectivos memoriais. Foram conversas muito produtivas, que me ajudaram na tomada de decisão.

Durante esse agradável período de conversas e descobertas, fui amadurecendo essa decisão até chegar à atual proposta de objetivos para este meu Memorial. Pretendo desenvolvê-lo em torno de duas questões balizadoras: a) quais foram os grandes temas / eixos que nortearam toda a minha vida acadêmica? ; b) como esses temas / eixos foram se alterando durante a minha vida profissional?

Ao pensar em grandes temas / eixos, estou supondo, baseado no já vivido, que minha vida acadêmica foi limitada e desenvolvida em torno de questões que marcaram, por diversas razões e, geralmente, por longos períodos, minhas atividades acadêmicas, incluindo, eventualmente, as administrativas. No mesmo sentido, ao assumir esta primeira questão norteadora, estou abrindo mão de experiências pontuais, não por julgá-las menos importantes, mas por reconhecer sua impropriedade em um Memorial como o presente. Devo, igualmente, ressaltar que estou limitando o meu olhar apenas às atividades acadêmicas reconhecidas – ensino, pesquisa, orientação e extensão - que caracterizam, tradicionalmente, a agenda do professor universitário.

A segunda questão balizadora pressupõe, também baseado no vivido, que esses grandes temas / eixos de minha vida acadêmica sempre estiveram em processo de mudança, o que me motiva a identificar a natureza dessas referidas mudanças e as condições sociais de mediação que foram facilitadoras nesse processo – em outras palavras, identificar que condições vividas levaram-me a mudar/rever ideias e práticas desenvolvidas.

Tendo especificado esses objetivos, comecei a refletir sobre as primeiras decisões de natureza metodológica. Coerentemente com os objetivos propostos, decidi identificar os eixos norteadores e estruturar todo o Memorial em torno dos mesmos – certamente direcionado pela experiência de orientação desenvolvida no PROESF. Isto me levou a refletir sobre novo desafio metodológico: como identificar esses eixos de modo a analisar seus impactos na

minha vida acadêmica. Inspirado nas metodologias de pesquisas centradas em dados documentais, percebi que os meus eixos só poderiam ser organizados a partir das minhas fontes documentais, no caso, o meu Curriculum Vitae. Assim, a construção elaborada deste situou-se como condição para a definição dos eixos norteadores do Memorial.

Seguindo esse caminho, organizei todo o Curriculum, com os respectivos documentos comprobatórios, o que implicou em três semanas de trabalho contínuo: isto porque grande parte do material já estava organizada. No entanto, reconheço que tal estratégia foi muito adequada, uma vez que a organização curricular possibilitou, simultaneamente, a gradual identificação dos eixos.

Organizado o Curriculum, a releitura do mesmo possibilitou, rapidamente, as decisões finais buscadas. Nesse processo, reconheço que os dados mais relevantes para a elaboração dos eixos foram, primeiramente, as Publicações, reunidas na Pasta III A-F. As outras fontes de dados mais consultadas foram: Pesquisa (Pasta IV) e Orientações (Pasta VIII).

Assim, a partir deste procedimento, foram organizados seis eixos, cujas análise e discussão constituirão a estrutura do presente Memorial. Serão apresentados na ordem abaixo, embora não correspondam à sequência cronológica na minha vida acadêmica:

- Eixo 1: Meu encontro/compromisso com a escola pública.
- Eixo 2: A questão da Alfabetização.
- Eixo 3: A questão da Afetividade na mediação pedagógica.
- Eixo 4: A questão da Formação de Professores.
- Eixo 5: A questão do Ensino da Psicologia no 2<sup>o</sup>. Grau.
- Eixo 6: A questão da Psicologia Escolar.

Na sequência, abordarei cada um deles, procurando ser fiel aos objetivos propostos: como me envolvi com o tema e como minhas ideias e práticas sobre o mesmo foram se alterando.

No entanto, dada a natureza deste texto – gênero Memorial – entendo que é necessário relembrar que não se trata de um trabalho acadêmico sobre cada eixo, mas o produto de um exercício de reflexão sobre seus impactos no meu processo de desenvolvimento profissional. Assim, este texto não deve ser lido com o olhar de um leitor de uma tese, dissertação ou relatório de pesquisa. Por exemplo: não se pretende, nem se justifica, uma preocupação com um amplo levantamento bibliográfico sobre cada eixo – isto é encontrado nas referências bibliográficas de cada uma das minhas publicações. No entanto, algumas referências ou autores serão citados devido à reconhecida importância que tiveram no meu processo de

constituição profissional, além, obviamente, de referências às minhas próprias publicações, julgadas relevantes em cada eixo.

Tais características do Memorial não reduzem sua importância: ao contrário, reconheço neste gênero um importante instrumento de produção de conhecimento.

## **EIXO 1 – MEU ENCONTRO/COMPROMISSO COM A ESCOLA PÚBLICA**

A leitura da minha produção acadêmica permite identificar que uma das principais características de toda minha carreira foi a defesa e o envolvimento com questões relacionadas com a rede de ensino público. Esta é uma marca ainda presente nos meus cursos, projetos, pesquisas, atividades de extensão e administrativas. Neste sentido, procuro identificar, na minha história de vida, as experiências e processos de mediação social que, provavelmente, facilitaram essa relação estabelecida de forma tão intensa.

Sem dúvida, um dos principais aspectos refere-se ao fato de eu ter sido parte de uma geração que teve toda sua formação educacional básica em escolas públicas – primário, ginásio e colegial – de boa qualidade<sup>2</sup>, apesar de serem consideradas, na época, como escolas elitizadas, com barreiras para seu ingresso, como era o caso dos antigos exames de admissão para o ginásio, que praticamente impediam o acesso às populações mais pobres. Mas apesar disso, foi uma experiência de vida que demonstrou que o ensino público pode ser de boa qualidade para todos. Se não o é, deve-se, exclusivamente, às contínuas políticas educacionais implantadas desde os anos 60, onde se destacam a crescente privatização do ensino e o empobrecimento/esvaziamento da escola pública.

Um outro fator relevante em meu encontro com a escola pública, certamente, refere-se ao fato de eu ter me engajado na militância do movimento estudantil secundarista, nos anos 60. Tal engajamento deveu-se ao meu envolvimento anterior com a JEC - Juventude Estudantil Católica, movimento ligado à Ação Católica, desde o início da década. Devo destacar que esses movimentos, que marcaram a presença da Igreja no Brasil nesse período, eram fortemente centrados em uma concepção evangélica direcionada para o processo de politização e formação da consciência política, concepções que embasaram, posteriormente, o surgimento da Igreja da Libertação, internacionalmente conhecida.

---

<sup>2</sup> Fiz o curso primário no Grupo Escolar Adalberto Nascimento; o ginásio e o curso clássico no Colégio estadual Culto à Ciência, ambos em Campinas.

Devo destacar que, na época do golpe militar de 64, eu exercia as funções de vice-presidente de assuntos estudantis, na UCES – União Campineira de Estudantes Secundários – responsável pela implementação de políticas para a criação e desenvolvimento dos grêmios estudantis nas escolas secundárias de Campinas. Em função disso, questões como a escola pública, qualidade de ensino, participação política dos estudantes, política educacional, etc, sempre estiveram presentes na minha agenda de discussão, numa perspectiva crítica e transformadora. Neste sentido, o golpe de 64 representou, para boa parte da minha geração, uma abrupta interrupção no processo de inserção social visando à construção de uma sociedade mais justa e de uma escola pública efetivamente democrática.

A vida universitária, nesses “anos de chumbo”, por sua vez, apesar de ser marcada pelo protesto estudantil, foi muito limitada no que diz respeito ao acesso e à produção de ideias inovadoras. Questões de natureza política não podiam ser discutidas livremente em salas de aula, restringindo-se aos pequenos grupos, mesmo assim, com muito cuidado e discrição.

Foi nesse ambiente que eu me formei, em 1971, como psicólogo - no curso de Psicologia da PUC de Campinas, onde a quase totalidade dos professores havia se demitido, dois anos antes, por motivos políticos – ingressando, no ano seguinte, na pós-graduação do Instituto de Psicologia da USP.

Da mesma forma, foi nesse ambiente político que comecei minha carreira de professor universitário, contratado em 1972, para ministrar a disciplina de PEPA - Psicologia do Escolar e Problemas de Aprendizagem, no recém criado curso de Psicologia da Universidade de Mogi das Cruzes. No ano seguinte, era responsável por todo o setor de Psicologia Escolar, que envolvia os estágios para os alunos do quinto ano da primeira turma, onde permaneci até meados dos anos 80<sup>3</sup>.

Nesse momento, procurei entrar em contato com as autoridades responsáveis pela rede de ensino público de Mogi das Cruzes – uma decisão que influenciou toda a minha futura vida acadêmica, até os dias atuais: iniciava-se, na época, uma aproximação entre o nosso grupo da universidade e as escolas da região, através da Divisão Regional de Ensino de Mogi das

---

<sup>3</sup> Ministrei a disciplina PEPA, além de coordenar o setor de estágios na área de Psicologia Escolar, em três universidades: UMC (1973-1986), UNIP-SP (1976-1983) e UNESP-Assis (1982-1983). Na disciplina teórica (PEPA), os alunos estudavam, durante um semestre, a política educacional brasileira; na sequência, alternativas de atuação do psicólogo na área. Nos estágios, durante o 5o. ano, os alunos participavam de projetos desenvolvidos em escolas públicas da região, geralmente através de convênios estabelecidos com as Delegacias de Ensino. Ver Pasta I, Doc. 13, 18 e 19.

Cruzes, que durou cerca de uma década; com ela, o encontro com os grandes desafios que a rede apresentava e a necessidade de produzirmos saídas ou alternativas de enfrentamento.

O convênio com a rede possibilitou a elaboração de um plano de estágios com maior penetração nas escolas: cada um dos cinco supervisores, que compunham a área de Psicologia Escolar, assumiu um determinado projeto, do qual os alunos quintanistas do curso de Psicologia participavam por opção; assim, tínhamos projetos que envolviam a pré-escola, trabalho com pais, crianças portadoras de deficiências, treinamento de professores e trabalho com séries iniciais.

Mas, um dos efeitos mais marcantes dessa aproximação universidade x rede, foi a necessidade que se criou de se buscarem novas bases teóricas, mais convincentes e abrangentes, para explicar a realidade encontrada, uma vez que a Psicologia tradicional nos proporcionava uma visão apenas parcial e nem sempre considerada adequada. Assim, como explicar os altos índices de repetência e evasão escolar observados nas escolas da região?<sup>4</sup>

As atividades docentes, desenvolvidas na disciplina de PEPA, que garantiam as bases teóricas para o trabalho de estágios na área, levaram-me, juntamente com os demais professores e monitores, a ampliar e aprofundar os suportes teóricos, o que implicou no contato com inúmeros autores no campo da política educacional, principalmente aqueles que apresentavam uma análise crítica comprometida com a construção de uma sociedade mais justa e um sistema educacional mais democrático. Assim, entramos em contato com autores como Louis Althusser, Pierre Bourdieu, Jean Claude Passeron; da mesma forma, estudamos outros autores, considerados referências, como John Dewey e Emile Durkheim. A questão da política educacional brasileira passou a ser o tema central do primeiro semestre da disciplina PEPA, supondo que qualquer profissional, que pretende trabalhar na área educacional, deve ter uma visão ampla além de uma postura crítica sobre a mesma.

Dentre os autores lidos, há dois que merecem uma atenção especial, dado que provocaram profundas mudanças nas minhas concepções teóricas e práticas educacionais. O primeiro refere-se a Bárbara Freitag<sup>5</sup>. Seu livro surge em um momento histórico de grande importância – final dos anos 70 – em que o regime militar tentava consolidar as reformas impostas em todos os níveis de ensino. Através de uma análise muito clara sobre a política educacional brasileira, a autora me possibilitou relativizar o papel da escola ao demonstrar

---

<sup>4</sup> Na época, a região de Mogi das Cruzes apresentava o segundo pior índice estadual do fenômeno, então caracterizado como fracasso escolar nas séries iniciais – em torno de 40% - representado pelas taxas de repetência e evasão escolar.

<sup>5</sup> Freitag, B. *Escola, Estado e Sociedade*. S. Paulo: Edart, 1977.

que, em um país como o Brasil, a política educacional é sempre reflexo do que ocorre nas instâncias política, econômica e social, em cada momento histórico; ou seja, numa sociedade capitalista, a prioridade do processo de desenvolvimento centra-se nas instâncias econômica e política, sendo a política educacional, frequentemente, direcionada para atender aos interesses dos setores dominantes.

Por outro lado, suas análises possibilitaram uma crítica às concepções reprodutivistas, na época, muito difundidas em nosso meio, ao caracterizar a escola como uma instância da sociedade civil, onde se defrontam continuamente concepções conservadoras e concepções transformadoras – leitura, esta, coerente com as idéias de Gramsci. Ou seja, se nas concepções reprodutivistas não havia muitas alternativas de trabalho, no interior da escola, por parte de educadores comprometidos com o processo de transformação social, na visão gramsciana essa ação passa a ser entendida como fundamental, uma vez que a sociedade civil é vista como um dos principais espaços de confronto histórico entre as diferentes tendências ideológicas. Assim, os rumos do processo de desenvolvimento político, social e econômico de um país refletem o equilíbrio de forças, na instância da sociedade civil, o que torna essas instituições espaços fundamentais para atuação daqueles profissionais comprometidos com a transformação social – para Gramsci, a escola como instituição é parte constituinte da sociedade civil.

O segundo autor que quero destacar é o nosso mestre Paulo Freire. Sendo um dos primeiros cidadãos exilados pelo golpe militar de 64, todo o seu trabalho, incluindo produção escrita, foi banido de nossos cursos universitários, o que dificultou a divulgação e aprofundamento de suas ideias. Na universidade, tive oportunidade de estudar um texto<sup>6</sup> em que apresenta o conceito de *Conscientização* – no meu entender, um dos mais importantes conceitos teóricos, necessários a todos os educadores comprometidos com a transformação social. Caracterizando esse conceito como o processo de transformação da *consciência ingênua* para a *consciência crítica*, o autor defende que a Educação pode ser, pelas suas características, um instrumento por excelência de formação da criticidade no ser humano, através de propostas pedagógicas que coloquem o aluno em contato com a realidade social numa perspectiva emancipadora. Suas ideias não se restringem às práticas de alfabetização; na realidade, qualquer componente curricular pode ser planejado e desenvolvido à luz do conceito de conscientização humana. Considero essas concepções ainda muito atuais.

---

<sup>6</sup> Freire, P. *Conscientização- Teoria e Prática da Libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. S. Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

O crescente envolvimento com as questões relacionadas com o papel da escola em nossa sociedade me incentivou a escrever alguns textos sobre o assunto, durante minha vida acadêmica, dentre os quais destaco três. O primeiro<sup>7</sup> deles foi solicitado pela Associação dos Psicopedagogos de S. Paulo, onde eu analiso a relação psicólogo x pedagogo, à luz de uma leitura mais ampla sobre o papel da escola na nossa sociedade. O segundo texto<sup>8</sup> teve uma repercussão maior entre os psicólogos: nele, a partir de uma análise sobre as concepções de escola, discuto vários aspectos visando à construção da escola democrática, incluindo a própria questão do psicólogo escolar. Finalmente, mais recentemente, fui instigado por psicólogos escolares a retomar a questão, em um texto<sup>9</sup> onde avanço minha análise com relação ao neoliberalismo e suas implicações para a escola. O que me parece comum, nesses trabalhos, é o fato de que procurei construir um cenário para minhas análises que corresponda às minhas concepções de escola, a partir do que busco uma condição confortável, do ponto de vista teórico, para ampliação da discussão de diversos pontos da minha prática acadêmica.

Uma outra questão, intimamente relacionada com a política educacional, que passou a ocupar um lugar central na minha agenda como professor universitário, foi o *fracasso escolar*. O tema teve um forte impacto no meu desenvolvimento profissional, certamente porque era a realidade que eu passei a vivenciar cotidianamente nas escolas da região de Mogi das Cruzes, concretizada pelos altos índices de repetência e evasão.

No entanto, eu vinha de um processo de formação acadêmica que, apesar de considerar os fatores sociais e econômicos, acabava valorizando em demasia os chamados fatores intrínsecos à própria criança – como, por exemplo, a privação cultural - como os principais determinantes do fracasso escolar. A superação dessas concepções tradicionais se deu pela aproximação com a crescente literatura na área e pelo contato e intervenções que começamos a desenvolver com crianças das escolas de Mogi das Cruzes. Tais intervenções, realizadas com crianças com história de repetência colocadas em ambientes adequadamente planejados, mostravam que, quando se melhoravam as condições de ensino, as crianças respondiam de forma adequada; ou seja, acumulamos informações que nos permitiram concluir que a grande maioria das crianças que não aprende deve-se a condições inadequadas de ensino. Se tal fato,

---

<sup>7</sup> Leite, S. A. S. Relação psicólogo escolar x pedagogo: questão de definição de funções? *Boletim da Associação de Psicopedagogos de São Paulo*, ano 3, no. 4, 19-26, 1984. – Ver Pasta III A-13.

<sup>8</sup> Leite, S. A. S. Instituições Escolares. Em Range, B. (Org.) *Psicoterapia Comportamental e Cognitiva-Pesquisa, Prática, Aplicações e Problemas*. Campinas: Editorial Psy, 1995. – Ver Pasta III B-43.

<sup>9</sup> Leite, S. A. S. A construção da escola pública democrática: algumas reflexões sobre a política educacional. Em Souza B. de P. (Org.) *Orientação à queixa escolar*. S. Paulo: Ed. Casa do Psicólogo, 2007. Ver Pasta III F-84.

hoje, é melhor compreendido, na época, no entanto – anos 70 – frequentemente produzia reações de rejeição por parte de inúmeros educadores nas escolas.

A questão do fracasso escolar produziu, nas décadas seguintes, muitos trabalhos de pesquisa e novas leituras teóricas. Em nosso meio, destaco o texto de Maria Helena Patto<sup>10</sup>, que possibilitou uma ampliação da minha compreensão teórico-crítica do problema, fortalecendo minhas posições anteriores e mostrando novas nuances de análise.

O tema também possibilitou, de minha parte, a produção de alguns textos, dentre os quais quero destacar dois. O primeiro<sup>11</sup> teve uma excelente repercussão, sendo até hoje citado em alguns trabalhos sobre o assunto: nele eu amplio a abordagem dos fatores intra/extra escolares, à luz das políticas educacionais.

O segundo texto<sup>12</sup> é fruto de um projeto de intervenção coordenado por mim, na Delegacia de Ensino de Caieiras, enfocando a questão histórica dos altos índices de repetência na 5ª. série. Este projeto foi realizado no período de 1986 a 1990, com financiamento do CNPq<sup>13</sup>. Seus resultados são intrigantes, sugerindo que o fracasso escolar na 5ª. série deve-se, em grande parte, ao fato de que o trabalho pedagógico desenvolvido nas séries iniciais não garante o repertório mínimo de conhecimentos para que o aluno tenha sucesso na 5ª. série, momento em que as condições de ensino alteram-se profundamente. Ou seja, a escola não garante os conhecimentos básicos nas quatro séries iniciais, mas cobra-os na quinta série. O projeto envolveu, além da avaliação inicial dos alunos, um processo de intervenção no trabalho pedagógico, junto aos professores das 3as. e 4as. séries, sendo que os resultados revelaram-se bastante animadores, em função das novas condições estabelecidas. Apesar disso, o trabalho foi totalmente interrompido quando a delegada de ensino e várias supervisoras foram removidas e os novos integrantes, desconhecendo a proposta, não garantiram as condições para sua continuidade. O estudo coloca um ponto muito pouco analisado quando se discute a questão do fracasso escolar, qual seja, a falta de continuidade dos projetos de ensino e as consequências desse fato para a rede.

Relacionado a este assunto, não posso deixar de citar minha experiência vivenciada no interior da máquina administrativa do Estado, ao aceitar um convite para assumir as funções

---

<sup>10</sup> Patto, M. H. S. *A produção do fracasso escolar*. S. Paulo: T A Queiroz Editor, 1990,

<sup>11</sup> Leite, S. A. S. O fracasso escolar no ensino de primeiro grau. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, 69(163): 510-540, 1988. Ver Pasta III B-30.

<sup>12</sup> Leite, S. A. S. A passagem para a 5ª.série: um projeto de intervenção. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, no. 84, p. 31-42, fev. 1993. Ver Pasta III B-37.

<sup>13</sup> Ver Pasta IV Doc. 2.

de assessor junto à Coordenadoria do Ensino do Interior – CEI -, órgão de segundo escalão da Secretaria de Educação de São Paulo, no período de julho de 1996 a dezembro de 1998<sup>14</sup>.

Motivado pela possibilidade de uma intervenção mais efetiva junto à rede, ingressei no grupo de assessores daquele órgão, cujo principal trabalho foi o desenvolvimento de um grande projeto de assessoria às Delegacias de Ensino do interior do Estado: a proposta era melhorar as condições dessas Delegacias, através do aprimoramento de suas possibilidades de atendimento às necessidades das escolas. Para isso, fui liberado pela UNICAMP para assumir essa tarefa, num período regulamentado de oito horas semanais, o que, obviamente, exigiu muito mais tempo.

Foi um período de intenso trabalho e, sem dúvida, de muita aprendizagem. A CEI desenvolveu, no período, vários projetos que exigiam dos assessores – todos professores universitários na área da Educação - pleno acompanhamento. Dessa experiência, faço uma avaliação aparentemente contraditória. De um lado, foi um período para mim extremamente importante, no sentido de conhecer a rede por dentro, perceber seus problemas e dificuldades, identificar os aspectos facilitadores e problemáticos para as escolas cumprirem suas funções, conhecer pessoas envolvidas com o ensino público, etc. Por outro lado, essa experiência possibilitou conhecer os grandes problemas que a Secretaria de Educação apresentava na época: uma enorme estrutura burocratizada, com uma organização interna marcadamente corporativa – os diversos órgãos de segundo escalão pouco se articulavam; com isso, havia, de fato, a ausência real de políticas unificadas – cada setor desenvolvia a sua política; uma postura autoritária do órgão central em relação a toda estrutura e uma enorme preocupação com a opinião pública – principalmente com as críticas da imprensa. Neste sentido, o trabalho foi muito frustrante: apesar de o primeiro escalão ter se mantido à testa da Secretaria no ano seguinte, em 1999, após a reeleição do mesmo governador, todos os projetos foram interrompidos, sem uma avaliação adequada. Saí dessa experiência com uma enorme dúvida - ou certeza: dificilmente conseguiremos construir uma escola pública democrática com este tipo de gestão desenvolvida, na época, pela Secretaria de Educação de São Paulo. Ou ainda, o que é mais desafiante: a construção da escola democrática talvez dependa muito mais da ação concreta dos educadores comprometidos no interior das escolas, do que das políticas desenvolvidas pelos grupos que têm assumido a máquina burocrática do Estado – pelo menos com a atual cultura político-partidária onde se priorizam os interesses setoriais ou grupais.

---

<sup>14</sup> Ver Pasta I Doc. 51.

Em síntese, as questões discutidas neste primeiro eixo apontam a importância que teve, no meu processo de constituição profissional, o encontro com a questão da política educacional, incluindo a possibilidade de construir uma leitura mais significativa sobre o papel da escola em nossa sociedade e o enfrentamento dos sérios problemas que a rede de ensino público apresenta, como o fracasso escolar, com seus altos índices de evasão e repetência. Além disso, deve-se acrescentar a questão da contínua diminuição na qualidade do ensino na escola pública, o que tem colocado o país em uma posição vexatória no cenário internacional.

Tais temas acompanharam o meu desenvolvimento profissional, desde os anos 70 e têm me motivado para desenvolver ações junto às escolas públicas, além de possibilitar uma melhor leitura do nosso sistema educacional, bem como maior cuidado e segurança nas situações de intervenção nas redes, das quais tenho participado.

No mesmo sentido, a questão da democratização da escola pública, presente na minha agenda acadêmica desde os anos 70, continuou motivando grande parte de minhas ações como professor, na Faculdade de Educação da UNICAMP, a partir de 1984, no que diz respeito ao ensino, à pesquisa e à extensão.

## **EIXO 2 - A QUESTÃO DA ALFABETIZAÇÃO**

A análise do material curricular confirma um aspecto importante da minha vida acadêmica: a questão da Alfabetização escolar, sem dúvida, foi o principal eixo do meu trabalho. Isto pode ser notado pelos projetos desenvolvidos na rede, incluindo o doutorado, as publicações, as orientações e as atividades de extensão – cursos e palestras – principalmente nas décadas de 70 e 80. Assim, como estratégia de análise, proponho abordar este eixo considerando dois momentos: os períodos pré e pós-ingresso na UNICAMP, uma vez que este fato pode ser entendido como um marco balizador nas mudanças teóricas vivenciadas por mim com relação ao tema.

### **Período pré-UNICAMP**

O meu envolvimento com a questão da Alfabetização escolar tem sua gênese relacionada com o trabalho realizado em Mogi das Cruzes, no convênio estabelecido entre a universidade e a rede de ensino público. Na organização do plano de estágio, ao qual eu já me

referi no item anterior, foi minha opção desenvolver projetos nas séries iniciais – 1as. e 2as. séries do, então, Ensino de I Grau, dos quais os alunos quintanistas participaram ativamente, sendo essas atividades consideradas como estágios regulares do curso de Formação de Psicólogos. O importante na proposta era que cada diferente projeto na rede era responsabilidade de um supervisor da área de Psicologia Escolar<sup>15</sup>, sendo desenvolvido com a participação dos estagiários, presentes na instituição.

Lembro-me da minha primeira inserção na rede quando, juntamente com um grupo de estagiários, fizemos um levantamento sobre as causas, apontadas pelos professores, dos altos índices de repetência nas primeiras séries. Ficamos surpresos com os resultados: em ordem decrescente de frequência, foram citados QI baixo, subnutrição, imaturidade e problemas emocionais – ou seja, todas as causas apontadas indicavam fatores intrínsecos aos alunos, numa rede em que cerca de 40% das crianças era reprovada no final da primeira série.

Na época, essas causas já eram bastante questionadas por mim, pelo grupo e por diversos autores. O conhecimento acumulado na minha formação, as bases teóricas então assumidas – centradas na Análise de Comportamento – e as poucas pesquisas recentes disponíveis na literatura permitiam questionar essas causas subjacentes apontadas pelos professores e direcionar o olhar para os fatores ambientais, de natureza pedagógica. Faltava, entretanto, uma interpretação mais ampla, de natureza político-ideológica, o que só construí mais tarde, quando me envolvi com o estudo das questões relacionadas com a ideologia liberal, através da literatura que começava a surgir no início dos anos 70.<sup>16</sup>

A partir daí, realizamos várias intervenções na rede (período 1973 a 1976), através de atendimentos de crianças que não acompanhavam o processo de ensino na sala de aula; tais atendimentos ocorreram nas escolas e na clínica psicológica da universidade, individualmente ou em grupo. Todas essas ações apontavam aquilo que teoricamente já era assumido por mim e pelo grupo de supervisores: melhorando as condições de ensino, melhorava-se sensivelmente o desempenho das crianças.

Porém, como estratégia de intervenção na rede, estava claro, desde o início do trabalho, que a meta deveria ser o planejamento de condições que envolvessem os professores nas escolas; assim, o trabalho de atendimento individual das crianças foi importante para o

---

<sup>15</sup> A equipe de supervisores da área de Psicologia Escolar era formada por mim, como coordenador, e pelas colegas psicólogas Ligia Maria Marcondes, Maria Carolina K. Pellegrini, Marilena Kerches da S. Leite e Marilena Ristum.

<sup>16</sup> Inúmeros autores me ajudaram nesse processo de descoberta do papel da ideologia. No entanto, destaco o texto de Luis Antonio Cunha- “Educação de Desenvolvimento Social no Brasil”, publicado pela Livraria Francisco Alves, em 1977.

desenvolvimento de procedimentos de ensino na área da Alfabetização, que foram as bases de nossos instrumentos de intervenção na escola. Esses procedimentos de ensino, construídos nesse período, através dessas intervenções em condições mais controladas, geraram programas que foram aplicados em vários grupos de crianças nas escolas, sempre com excelentes resultados.

Simultaneamente, a nossa área de Psicologia Escolar realizou os primeiros cursos de treinamento de professores, através de convênio com a CENP – Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas da Secretaria Estadual de Educação. Esses cursos eram oferecidos a professores da rede, com duração de um semestre. Os encontros eram aos sábados, em uma escola da rede, do qual participavam cerca de 50 professores por turma. Durante esse período, os professores estudavam os principais conceitos derivados da Análise do Comportamento e cada um deveria desenvolver um projeto de intervenção, na sua respectiva sala de aula, com base nos princípios analisados, sendo monitorado por um aluno quintanista de Psicologia, que visitava a sala durante a semana, auxiliando o professor no desenvolvimento do seu projeto. Os professores supervisores, grupo do qual eu participava, atendiam durante a semana o seu grupo de 12 a 15 de alunos monitores da Psicologia, discutindo cada projeto desenvolvido.

Foi através dessas aproximações que, em 1976, o diretor da Divisão de Ensino de Mogi das Cruzes<sup>17</sup> me convidou para coordenar um projeto de Alfabetização na rede: nascia o PROLESTE<sup>18</sup> – Projeto de Alfabetização da Zona Leste, o qual coordenei até 1982, sendo o objeto de minha tese de doutorado defendida em 1980 e tendo marcado profundamente toda a minha vida acadêmica posterior<sup>19</sup>.

Por esta razão, o PROLESTE merece uma melhor explicitação neste Memorial. Como projeto, ele apresentava duas grandes diretrizes por mim encaminhadas: a) uma proposta pedagógica básica, a partir da experiência acumulada anteriormente na área; b) uma proposta de implantação e desenvolvimento institucional.

A proposta pedagógica comum referia-se ao programa de Alfabetização, com as seguintes características: a) caráter cumulativo: os conteúdos linguísticos da Alfabetização eram organizados em unidades, sendo prevista uma para cada conteúdo, segundo níveis de

---

<sup>17</sup> Na época, era o Prof. Eulálio Gruppi, parceiro fundamental que garantiu todas as condições institucionais sem as quais o PROLESTE não teria sido desenvolvido.

<sup>18</sup> Leite, S. A. S. *Alfabetização- um projeto bem sucedido*. São Paulo:Edicon, 1982. Ver Pasta III A-7

<sup>19</sup> O PROLESTE foi iniciado em 1977, em três escolas, envolvendo 545 alunos distribuídos em 19 salas de aula, tendo obtido, no final do ano, um índice médio de aprovação em torno de 90%. Em 1978, envolveu 9 escolas, com 1376 alunos. Em 1979, 18 escolas com cerca de 3200 alunos e em 1980, atingiu 30 escolas, com mais de 6000 alunos. Seus índices de aprovação sempre estiveram de 25 a 30% superiores aos da rede.

dificuldade crescente; b) respeito ao ritmo: após as primeiras semanas, os alunos eram reorganizados nas classes a partir dos dados de avaliação, de acordo com o critério ritmo, de tal forma que não houvesse grandes discrepâncias em um mesmo grupo; as crianças que apresentavam ritmo inicial mais lento eram agrupadas em classes menores, assumidas por professores com maior experiência; c) avaliação constante: no final de cada unidade, havia uma pequena avaliação, sendo que se esperava 100% de acerto de todos os alunos como condição de progresso para a próxima unidade; caso o critério não fosse atingido, o professor deveria voltar com o trabalho na unidade, para posterior reavaliação; d) feed-back constante: toda atividade realizada pelas crianças deveria ser consequenciada pela atenção do professor, apontando os aspectos positivos e indicando os pontos a serem revistos pelo aluno; e) procedimento básico: em cada unidade havia uma proposta básica de procedimento a ser seguido, que poderia ser implementado pelo professor; tal procedimento previa três momentos: apresentação dos conteúdos, através de palavras que eram propostas pelo programa; fixação, através de atividades sugeridas; avaliação no final da unidade, com ditado de poucas palavras envolvendo os conteúdos trabalhados.<sup>20</sup>

A segunda diretriz do Projeto previa as condições institucionais necessárias para o desenvolvimento de todo o trabalho. Havia uma organização intra e extraescolar que dava suporte ao trabalho dos professores, possibilitando que os mesmos refletissem sobre suas práticas e trocassem experiências com seus pares. A figura central dessa organização era a coordenadora pedagógica<sup>21</sup> da escola: uma de suas funções era garantir a ocorrência das reuniões semanais dos professores na escola, bem como coordená-las, durante um período de duas horas, onde todas as questões relacionadas ao trabalho pedagógico de sala de aula eram discutidas e encaminhadas, pois o grupo tinha autonomia para tal. As coordenadoras, por sua vez, participavam de uma reunião semanal com a Equipe de Coordenação na Divisão de Ensino<sup>22</sup>, onde todas as questões do projeto eram discutidas, além de problemas específicos que as escolas poderiam apresentar; essa equipe, da qual eu fazia parte, realizava a avaliação contínua do projeto, propondo intervenções e mudanças sempre que necessário. O trabalho

---

<sup>20</sup> Detalhes de todos os procedimentos do PROLESTE podem ser encontrados nos livros apresentados nas pastas P III A-7 e P III B-28.

<sup>21</sup> O trabalho das coordenadoras pedagógicas no PROLESTE foi objeto de pesquisa de Mestrado, intitulado “O Coordenador Pedagógico na Rede Oficial de Ensino em São Paulo - Relatos de uma experiência de Alfabetização”, realizado por Sônia Brasil de Siqueira Andreucci, defendida em 1990, na PUC-SP. A autora atuou como Coordenadora Pedagógica de uma escola do projeto.

<sup>22</sup> A Equipe de Coordenação do PROLESTE era formada por Anna Cecília M. Bianchi, Durcília Verreschi M da Silva, Sonia S. Andreucci, Taka Harada e Helenita Marques. Eram profissionais de grande experiência e compromisso com o ensino público, cujo trabalho foi fundamental no desenvolvimento do projeto.

semestral iniciava-se com reuniões gerais de professores, onde se discutiam e se aprofundavam as diretrizes do projeto.

Algumas questões sobre o PROLESTE merecem destaque. A proposta pedagógica, incluindo os procedimentos básicos de ensino para serem aplicados na sala de aula, era fortemente centrada em conceitos derivados da Análise do Comportamento, em especial a modelagem, o fading-out (retirada gradual de estímulos) e o reforçamento positivo. Isto revela a minha orientação teórica na época, fortemente centrada nesta abordagem teórica, a qual foi progressivamente revista, principalmente após o meu ingresso na UNICAMP, em função das minhas próprias críticas à concepção comportamental e do contato com novas abordagens.

Porém, a segunda diretriz do projeto refere-se a um aspecto que, na minha opinião, permanece como uma questão absolutamente atual: refere-se às formas de organização democrática e ao trabalho coletivo que deve caracterizar o projeto pedagógico desenvolvido pelos professores no interior da escola. Neste sentido, penso que o PROLESTE foi audaciosamente renovador, quando rompe com as concepções individualistas em favor do trabalho grupal. As questões da organização escolar, do trabalho coletivo e da democratização das relações internas, a partir da experiência do PROLESTE, acompanharam toda a minha trajetória acadêmica, principalmente nas ações junto às escolas e redes de ensino: são propostas, portanto, muito atuais, que continuam a ser debatidas e ainda representam grande desafio para as escolas públicas e particulares.

Um outro aspecto do trabalho desenvolvido por mim, durante os anos 70, diz respeito ao tema da Prontidão para Alfabetização. Os primeiros contatos com a rede de ensino, indicavam que, frequentemente, as professores apontavam a questão da falta de maturidade como principal fator responsável pelas dificuldades enfrentadas pelas crianças, no período de Alfabetização. Essa interpretação revelava que essas professoras, sem muita clareza teórica, concebiam a Prontidão como uma condição geneticamente determinada, dependendo apenas do fator tempo; assim, não havia o que fazer com crianças que não aprendiam, a não ser esperar por milagrosos e misteriosos “estalos” que, na maioria das vezes não aconteciam, gerando a repetência ou a evasão prematura.

Em nosso meio, a questão da Prontidão foi estudada por Ana Maria Poppovic<sup>23</sup>, que desenvolveu programas específicos visando ao desenvolvimento das habilidades consideradas pré-requisitos para a Alfabetização. Suas idéias, na época, foram importantes porque, embora não rompessem com o conceito tradicional de Prontidão, destacavam a sua dimensão

---

<sup>23</sup> Poppovic, A. M. Alfabetização – *Disfunções Psiconeurológicas*. São Paulo: Vetor, 1968.

educacional, na medida em que defendia que as habilidades pré-requisitos não surgem automaticamente no repertório das crianças, mas dependem de um trabalho pedagógico a ser desenvolvido pelos professores. Diante disto, julguei fundamental buscar uma alternativa melhor fundamentada para lidar com o problema dessas crianças que não se alfabetizavam.

Assumindo, também, uma leitura educacional sobre a questão dos pré-requisitos para a Alfabetização, planejei e coordenei intervenções visando à criação de instrumentos de avaliação dos pré-requisitos e de programas de ensino destinados ao seu desenvolvimento. Tal processo gerou um livro<sup>24</sup> e um instrumento de avaliação<sup>25</sup>, que foram amplamente utilizados por educadores, nos anos seguintes.

Essas propostas, na realidade, refletiam as concepções e o conhecimento aos quais eu tinha acesso e defendia, na época. Dentro da proposta de trabalho, o IAR<sup>26</sup> e os programas de ensino tiveram um papel importante, pois ajudaram os professores a superarem as concepções biologizantes sobre o conceito de Prontidão, embora, como já citado, não romperam com o próprio conceito: este é um passo que ocorrerá mais tarde em minha vida.

Ainda como parte deste eixo, julgo importante comentar que, em 1988, lancei um novo livro<sup>27</sup> resgatando a proposta do PROLESTE, porém incorporando as mudanças identificadas com relação à proposta original. Esse texto foi baseado no trabalho de orientação que eu continuei realizando em uma escola de Mogi das Cruzes, depois que me afastei da coordenação do Projeto na rede. O importante a ser destacado é que se observam mudanças, que podem ser consideradas como um processo de flexibilização da proposta inicial: sequência dos conteúdos não rígida, inclusão de atividades textuais com ênfase na leitura e produção de texto desde o início do processo, inclusão de palavras geradoras a partir da realidade das crianças, mudanças nos procedimentos básicos com novas alternativas de atividades propostas pelos professores, etc. Mas a ênfase no trabalho grupal, uma das grandes características do projeto, foi totalmente mantida e reconhecida como essencial para o sucesso observado.

Meu afastamento do PROLESTE se deu em 1982, com a eleição do primeiro governo democraticamente eleito em São Paulo, após o período de ditadura militar. Com isso, toda a

---

<sup>24</sup> Leite, S. A. S. *Preparando a Alfabetização*. São Paulo: Edicon, 1985. Ver Pasta III A-11.

<sup>25</sup> Leite, S. A. S. *IAR- Instrumento de Avaliação do Repertório para a Alfabetização*. São Paulo: Edicon, 1985. Ver Pasta III A-12.

<sup>26</sup> O IAR foi objeto de análise da tese de doutorado intitulada “Estudo Psicométrico de quatro instrumentos de avaliação da Prontidão para Leitura e Escrita”, defendida por Quinha Luiza de Oliveira, no Instituto de Psicologia da USP, em 1987.

<sup>27</sup> Leite, S. A. S. *Alfabetização e Fracasso Escolar*. São Paulo: Edicon, 1988. Ver Pasta III B-28

cúpula dos órgãos centrais da Secretaria Estadual de Educação foi radicalmente mudada. Paradoxalmente, as novas autoridades que assumiram as instâncias administrativas em Mogi das Cruzes não garantiram as condições para a manutenção do projeto. Afastei-me quando percebi que criaria problemas para a nova administração: afinal, eu não era um profissional vinculado à rede, mas à universidade, a qual também começava a apresentar problemas internos.

No entanto, todo trabalho realizado teve grande repercussão, tanto em nível local quanto nacional: fui indicado como membro da Comissão Nacional do Ano Internacional da Alfabetização, por nomeação da Presidência da República, no final dos anos 80<sup>28</sup>; fui frequentemente convidado, durante os anos seguintes, para inúmeras palestras, cursos, seminário sobre o tema, em várias cidades do país, principalmente depois da defesa de minha tese de doutoramento<sup>29</sup>; participei de encontros apresentando em detalhes a proposta do PROLESTE, a convite da CENP, órgão da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo que, em 1984, propôs o Ciclo Básico, implantado em toda a rede de ensino do Estado – identifiquei nesta proposta inicial do CB, algumas características do PROLESTE, mas não as mais relevantes, infelizmente.

#### Período pós-ingresso na UNICAMP

O meu ingresso na UNICAMP, em 1984, significou uma mudança no meu processo de desenvolvimento profissional, uma vez que eu me inseri em uma Faculdade de Educação de uma grande universidade brasileira. Essa opção, na época, foi muito consciente, uma vez que eu poderia ter continuado como professor em curso de Psicologia, tanto na UNESP/Assis quanto no Instituto de Psicologia da USP, onde ingressei no mesmo período, ali permanecendo durante um ano<sup>30</sup>. Certamente, a principal razão para essa escolha foi o fato de que toda a minha vida acadêmica havia sido construída muito relacionada com a questão educacional, em especial, a rede de ensino público. Em contraste, no processo de formação dos psicólogos, a Educação nunca foi uma área prioritária: como é amplamente conhecido, a Clínica Psicológica sempre foi a área preferida pela grande maioria dos estudantes e

---

<sup>28</sup> Ver Pasta I Doc. 29.

<sup>29</sup> “O Projeto de Alfabetização de Mogi das Cruzes - uma proposta para a rede de ensino público”, defendida no Instituto de Psicologia da USP, em 1980. Ver Pasta III A-6.

<sup>30</sup> Ver Pasta I Doc.23.

psicólogos brasileiros.<sup>31</sup> Além disso, a UNICAMP ofereceu-me condições funcionais que me possibilitaram, em 1986, assumir como MS-3, em regime de dedicação exclusiva.

Essa mudança institucional, vivida por mim, com relação ao presente eixo, foi fortemente marcada pelo advento das concepções construtivistas piagetianas na área educacional, em especial a Alfabetização. Provavelmente, todos os educadores da área foram influenciados, total ou parcialmente, pelo trabalho de Emília Ferrero<sup>32</sup>; suas ideias causaram um grande impacto, especialmente nos órgãos centrais da Secretaria de Educação de São Paulo.

No meu caso, embora nunca tenha me assumido como um construtivista piagetiano, reconheço que a pesquisa da referida autora teve impactos nos projetos desenvolvidos, o que analisei em um artigo publicado em 1992.<sup>33</sup> Nesse texto, aponto as principais influências do construtivismo na minha prática em Alfabetização: a) provocaram grandes alterações nos programas propostos para a pré-escola, buscando maximizar o contato da criança com as situações de leitura e escrita, embora não se tenha esquecido o desenvolvimento simultâneo das habilidades consideradas básicas para a Alfabetização; b) propiciaram uma leitura considerada mais adequada com relação ao papel do erro no processo de Alfabetização, levando a considerá-lo como um indicador sobre a elaboração das ideias, por parte da criança, sobre a escrita – assim, o erro passa a ser visto como um rico material para a reorganização da própria intervenção pedagógica do professor; c) possibilitaram maior valorização das diversas formas de expressão da criança; d) levaram a um maior cuidado na introdução da criança no domínio da chamada “norma culta”; e) contribuíram para o enfraquecimento da proposta de remanejamento, em favor do fortalecimento das chamadas atividades de apoio para as crianças que exigiam maior atenção por parte dos professores.

Ainda no mesmo texto, eu já assinalava, como elementos balizadores para o trabalho pedagógico na Alfabetização escolar, pontos que defendo até hoje:

a) a necessidade de se adotar uma concepção funcional de escrita, ou seja, reconhecer a escrita como instrumento relacionado com as práticas sociais, o que implica em desenvolver um processo educacional nesta direção, em que o objetivo, além de envolver o domínio

---

<sup>31</sup> As pesquisas realizadas pelos conselhos de Psicologia, sobre o perfil da profissional, desde os anos 80, mostram que essa tendência não só se manteve mas se ampliou. A atuação do psicólogo, nas duas últimas décadas, cresceu sensivelmente na área da Saúde, simultaneamente a uma redução da atuação na área da Educação.

<sup>32</sup> Ferreiro, E. e Teberoski, A. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

<sup>33</sup> Leite, S. A. S. Alfabetização Escolar – repensando uma prática. *Leitura: Teoria e Prática. Revista semestral da Associação de Leitura do Brasil*, Campinas, (19): 21-27, junho, 1992. Ver Pasta III B-35.

instrumental da escrita, deve visar ao envolvimento do aluno com as práticas sociais de leitura e escrita; tal concepção possibilitou-me, alguns anos mais tarde, assumir o conceito de Letramento, vinculado ao de Alfabetização;

b) neste sentido, a Alfabetização escolar não pode significar uma ruptura com o processo de relação com a escrita em que as crianças já estão socialmente envolvidas, o que deve levar o professor a conhecer, no início do processo, as ideias e concepções que as crianças trazem sobre a escrita e seus respectivos usos sociais;

c) a revisão da discussão sobre metodologia de Alfabetização: neste item, já denunciava a inadequação da redução do problema a uma escolha entre métodos modernos x métodos tradicionais; ou seja, sem negar a importância dos meios, apontava a inadequação da tentativa de derivar diretamente da teoria construtivista de Ferreiro, um método de Alfabetização, como propunha os órgãos centrais da Secretaria de Educação em São Paulo; com isso, já visualizava que a questão metodológica deveria ser uma opção do corpo docente na escola e que é necessário subordinar essas opções a objetivos que envolvam a formação do aluno leitor e escritor, de forma crítica e funcional;

d) assim, a experiência profissional dos docentes deve ser a base para a construção da metodologia de trabalho, o que exige, também, acesso ao conhecimento acumulado pelas áreas afins, sobre a questão da escrita, em especial a Linguística e a Psicologia; este ponto de reflexão possibilitou-me, posteriormente, a delimitação de um modelo teórico de Alfabetização escolar centrado na experiência e organização docente, concepção funcional de escrita e contribuições das áreas afins;

e) nesta perspectiva, já defendia a necessidade de que o trabalho pedagógico fosse sistematizado, ou seja, planejado de tal forma que todos os conteúdos linguísticos envolvidos para a escrita instrumental fossem objetos do trabalho docente; assim, defendia que a sistematização do ensino não é incompatível com as características de funcionalidade e espontaneidade que devem caracterizar o processo;

f) coerente com essas colocações, defendi, no referido texto, que o trabalho pedagógico, principalmente na Alfabetização escolar, não pode ser desenvolvido de forma isolada pelos professores, ou seja, exige trabalho coletivo de planejamento, acompanhamento/reflexão/troca de experiências continuamente entre o grupo de professores da escola, o que implica na presença de uma coordenação pedagógica que garanta as condições para que o trabalho se desenvolva nesta perspectiva;

g) termino o texto assumindo, claramente, a natureza político-ideológica do processo de Alfabetização escolar, argumentando que o mesmo reflete o compromisso político do grupo docente com a formação de alunos melhor preparados para o exercício crítico de sua cidadania e com a construção de uma escola mais democrática.

Nesse período, marcado pela ebulição dessas idéias acima apresentadas, me envolvi na coordenação do Projeto de Alfabetização de Campinas, a convite da Divisão Regional de Ensino de Campinas, no período de 1990 a 1994<sup>34</sup>. Planejado para atuar apenas na pré-escola, logo teve seus objetivos ampliados, abrangendo todo o Ciclo Básico, sendo optativa a participação das escolas.

Diferente do PROLESTE, onde havia um programa de ensino com procedimentos definidos, no Projeto de Alfabetização de Campinas apresentávamos e discutíamos com os envolvidos as diretrizes pedagógicas, semelhantes às acima apresentadas, a partir de uma organização que possibilitasse o contínuo processo de apropriação de conhecimentos na área, a reflexão sobre as práticas pedagógicas e a troca de experiências entre os docentes.

A organização envolvia três níveis: a) uma Equipe de Organização Central, formada por mim, pelos especialistas da DRE - Divisão Regional de Ensino de Campinas<sup>35</sup> e de um coordenador de cada DE - Delegacia de Ensino da região; essa equipe reunia-se quinzenalmente para discutir o trabalho em cada região e planejar ações de apoio necessárias; b) Equipe de Coordenação na DE, formada pelo coordenador do projeto na DE e de um coordenador do projeto por escola, com reuniões também regulares; c) Equipe de Coordenação na Escola, formada pelo coordenador local e pelos docentes participantes. Como a frequência de encontros era quinzenal, todas as informações eram rapidamente socializadas e decisões eram tomadas em relação aos problemas e necessidades detectadas. Uma das atividades de que participei frequentemente, nesse período, foram encontros regionais com docentes, geralmente abordando aspectos relacionados ao processo de Alfabetização escolar.

O referido projeto<sup>36</sup> foi bruscamente interrompido devido às mudanças administrativas que a Secretaria de Educação impôs para a rede: implicaram a extinção de todas as DREs do Estado, reorganização e mudança dos responsáveis pelas Delegacias de Ensino. Com isso,

---

<sup>34</sup> O projeto foi iniciado, em 1990, com 10 Delegacias de Ensino, 29 escolas, com 48 classes de pré-escola. No seu último ano, 1993, envolvia 17 Delegacias de Ensino, 262 escolas, 65 classes de pré-escola, 622 classes de CBI e 707 classes de CBII. Ver Pasta I Doc. 35, 37 e 44.

<sup>35</sup> Nesse grupo, é necessário destacar o trabalho desenvolvido pela Profa. Maria Cristina Etto, que garantiu as condições para o desenvolvimento do projeto.

<sup>36</sup> Detalhes do projeto podem ser encontrados em: Leite, S. A. S. O Projeto de Alfabetização de Campinas uma proposta para formação em serviço para professores. *Pro-Posições*, vol. 6, no. 3(18), 90-102, novembro de 1995. Ver Pasta III C-47.

eliminaram-se as condições de manutenção do projeto como um todo. No ano seguinte, continuei um trabalho de assessoria junto à I DE de Campinas<sup>37</sup>, envolvendo os coordenadores pedagógicos das escolas circunscritas - trabalho que foi interrompida com a mudança do delegado de ensino.

Simultaneamente a essas ações, as minhas atividades na UNICAMP possibilitaram acompanhar o crescente processo de produção de conhecimentos em relação à Alfabetização escolar, seja em termos teóricos, sejam em termos das práticas pedagógicas. O fato de ministrar regularmente, desde 1992, a disciplina Metodologia de Alfabetização para os alunos do curso de Pedagogia<sup>38</sup>, representou uma condição para que eu pudesse acompanhar a produção na área, além de, obviamente, envolver-me com a pesquisa, como comentarei adiante.

Nesse processo, quero destacar dois aspectos teóricos que marcaram profundamente minhas ideias e práticas. O primeiro relaciona-se às críticas às concepções construtivistas que, como já comentei, causaram grande impacto no meio educacional, tendo repercussões na vida acadêmica de muitos profissionais, inclusive a minha. Como já defendi, penso que é inegável a contribuição da pesquisa de Ferreiro no sentido de ampliar a compreensão sobre como a criança elabora suas hipóteses e concepções sobre a escrita, a partir das experiências vividas em seu meio ambiente. Ao fazer isto, a teoria construtivista prestou inegável contribuição aos professores da área.

No entanto, o problema ocorreu quando vários educadores, principalmente os que ocupavam postos-chave nas secretarias de educação, decidiram sobre a necessidade de se criarem metodologias de Alfabetização a partir dessa teoria e começaram a desenvolver políticas públicas nessa direção. Embora bem intencionados, esses profissionais não perceberam que uma proposta educacional de Alfabetização escolar não pode ser derivada a partir de uma única teoria, seja psicológica ou linguística: uma proposta se constrói tendo como base um conjunto de concepções de natureza político-ideológica, incluindo, no caso, concepção de escrita, de homem, de sociedade que se quer construir, do papel da escrita para

---

<sup>37</sup> Ver pasta I Doc. 50.

<sup>38</sup> No curso de Pedagogia da Unicamp, ministrei, em 1988 e 1989, a disciplina EP 521-Tópicos Especiais-Alfabetização. A partir de 1992, ministrei regularmente EP 521, EP-451-Metodologia de Alfabetização, EP 854-Tópicos Especiais em Alfabetização e, mais recentemente, EP 154- Fundamentos de Alfabetização. As diferentes siglas refletem mudanças na estrutura curricular do curso de Pedagogia. A última disciplina, ministrada em 2008, tinha como objetivos a análise dos conceitos de Alfabetização e Letramento, estudo das contribuições da Linguística e da Psicologia, além de propostas metodológicas na área. Os alunos também realizavam uma atividade prática envolvendo a análise das concepções de escrita em crianças pré-escolares. Ver Pasta IX.

o exercício da cidadania, entre outras questões. Obviamente, teorias psicológicas, como a construtivista, têm um papel importante no sentido de contribuir para a elaboração das bases teóricas a partir das quais os professores poderão construir suas opções e estratégias metodológicas – o que é bem diferente de se falar em um método construtivista de Alfabetização escolar.

Em nosso meio, vários autores desenvolveram uma análise crítica da referida teoria, a partir de meados dos anos 90. Dentre eles, destaco duas profissionais, cujas argumentações foram muito importantes para a constituição da minha visão: Magda Soares<sup>39</sup> e Lígia Klein<sup>40</sup>. Klein cita três grandes equívocos produzidos pelo construtivismo nas redes de ensino: a) a idéia de que só o aluno constrói o seu conhecimento; b) a concepção de que o professor deve respeitar as características de cada aluno e; c) a proposta de que se deve respeitar o erro do aluno porque é construtivo. Pode-se inferir daí que a consequência prático-metodológica dessas interpretações, focando o processo de ensino-aprendizagem basicamente no aluno, foi a marginalização do professor do processo pedagógico. Soares completa essa análise crítica, destacando que o construtivismo: a) subestimou a natureza da escrita, na medida em que desconsiderou as suas dimensões linguísticas; b) produziu uma concepção segundo a qual a Alfabetização escolar é incompatível com a proposta de métodos pedagógicos; c) conseqüentemente, a Alfabetização se dá de forma aleatória, pelo próprio aluno, bastando ao professor criar um ambiente que possibilite um convívio intenso entre as crianças e os materiais escritos. Pode-se entender, a partir dessas interpretações, porque muitos professores abriram mão do trabalho pedagógico sistematizado no processo de Alfabetização dos seus alunos.

O que eu tenho observado sobre o processo de Alfabetização, nas escolas e com os professores com os quais tenho contato, é que as crianças que têm uma rica vivência anterior com a escrita, em seu ambiente social, desenvolvendo idéias e concepções mais elaboradas sobre este objeto, eventualmente poderão se alfabetizar com uma menor participação da mediação do professor, embora essa participação seja sempre necessária. Porém, com crianças que demonstram uma concepção de escrita ainda rudimentar no início da vida escolar, o papel da mediação pedagógica do professor torna-se fundamental. Isto não significa assumir que o aluno seja um ser passivo no processo ou que o professor seja autoritário pelo fato de planejar o trabalho pedagógico.

---

<sup>39</sup> Soares, M. B. *Letramento e Alfabetização: as muitas facetas*. Comunicação escrita. Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2003.

<sup>40</sup> Klein, L. R. *Alfabetização: quem tem medo de ensinar?* São Paulo: Cortez, 1996.

Na minha visão, a realidade que se observa atualmente na rede, com crianças nas séries avançadas que apresentam dificuldades de leitura e escrita, pode, em parte, ser explicada por esses equívocos teóricos, que geraram práticas pedagógicas ineficientes no processo de Alfabetização desses alunos. Da mesma forma, essa realidade criada acaba reforçando as velhas concepções sobre o fracasso escolar, situando, prioritariamente, na criança os determinantes do seu problema: com isso, ao invés de se apelar para a questão do baixo QI ou da imaturidade como explicação dessa realidade, muitos professores apelam para o fato de a “criança ser pré-silábica”, como se isto fosse uma característica intrínseca à mesma. Obviamente, esta visão não é hegemônica: ressalte-se que inúmeros professores têm realizado a crítica às interpretações inadequadas da teoria construtivista.

O segundo aspecto teórico, ao qual pretendo me referir, relaciona-se ao conceito de Letramento. Entrei em contato com este conceito no final dos anos 80 e reconheço que não tive problemas em me apropriar do mesmo, provavelmente porque a questão da escrita funcional já fazia parte da minha agenda de discussões. No entanto, reconheço que os estudos sobre o tema, desenvolvidos por vários autores, ajudaram-me a elaborar as concepções sobre a relação do mesmo com o processo de Alfabetização escolar.

Em um texto recente<sup>41</sup>, apresento uma síntese sobre essa questão, onde argumento no seguinte sentido:

- a) o conceito de Letramento refere-se ao envolvimento do indivíduo com as práticas sociais de leitura e escrita e as consequências que essas práticas podem ter para o sujeito, isoladamente, ou para o grupo social ao qual pertence;
- b) numa sociedade como a nossa, altamente grafocêntrica, é difícil imaginar um indivíduo totalmente iletrado, ou seja, que não se envolva com alguma relação com a escrita; daí a necessidade de se falar em níveis de Letramento;
- c) neste sentido, a questão que se coloca é discutir sobre os níveis de Letramento necessários, em nossa sociedade, para que os indivíduos possam desenvolver sua cidadania de forma crítica e consciente; ou seja, reconheço que o problema, na sua essência, apresenta uma faceta de natureza ideológica, referindo-se ao papel das práticas de leitura e escrita na formação da cidadania – assim, a discussão sobre as práticas de Letramento não é uma questão ideologicamente neutra;

---

<sup>41</sup> Leite, S. A. S. O processo de alfabetização escolar: revendo algumas questões. *Perspectiva- Revista do Centro de Ciências da Educação*. Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 475-504, jan/jun. 2006. Ver Pasta III E-82.

d) da mesma forma que a família, a escola pode ter um papel fundamental no envolvimento das crianças e jovens com as práticas de Letramento, reconhecendo que essa é uma condição necessária, mas não suficiente, para o exercício da cidadania crítica;

e) a questão relaciona-se, também, com o processo de Alfabetização: reconheço que ambos são conceitos independentes, mas devem ser inseparáveis, ou seja, não é mais possível se falar em Alfabetização desvinculada do conceito de Letramento; o desafio que se coloca, portanto é: como alfabetizar na perspectiva do Letramento.

No mesmo texto acima referido, também abordo esta questão, propondo que, na perspectiva do Letramento, a Alfabetização escolar: a) deve ter o texto verdadeiro como ponto de partida e de chegada do processo; b) deve centrar-se na relação dialógica entre alunos e professor; c) deve prever, continuamente, o exercício da atividade epilinguística; d) deve ser desenvolvida em um ambiente afetivamente favorável, de tal modo a garantir que a relação aluno – objeto seja afetivamente positiva; e) deve ser desenvolvida em uma perspectiva crítica, trazendo a realidade para a sala de aula para que seja problematizada.

Assim, poder-se-ia propor que a escola necessita planejar um projeto de Letramento para seus alunos, como parte do seu projeto pedagógico mais amplo, que envolva todos os níveis educacionais, desde a pré-escola. Nas séries iniciais, esse processo deve envolver a Alfabetização, ou seja, um trabalho sistematizado com o objetivo de levar as crianças a se apropriarem dos elementos necessários para a escrita instrumental, ou da tecnologia da escrita, como propõe Magda Soares.

Um outro aspecto a ser abordado neste eixo sobre a questão da Alfabetização escolar, no meu período pós-ingresso na UNICAMP, diz respeito à pesquisa: este, talvez, seja o ponto em que mais ocorreram mudanças.

Analisando todo meu período anterior, percebo que minha produção foi basicamente individual, ou seja, produzida isoladamente, dependendo apenas da minha iniciativa e envolvimento. Além disto, o que mais produzi, como pesquisas, foram projetos de intervenção, planejados e desenvolvidos com a perspectiva de pesquisa: definição de objetivos, base teórica organizada, procedimentos cuidadosos de coleta de dados e posterior análise dos mesmos, de tal forma a possibilitar o estabelecimento de possíveis relações entre as condições definidas e os resultados obtidos, seguindo-se uma discussão dos dados em questão. Isto ocorreu no meu doutorado e em intervenções que realizei na rede. Esses projetos

foram, inicialmente, inspirados na proposta de Pesquisa-Ação, de acordo com Michel Thiollent<sup>42</sup>.

Na UNICAMP, encontrei as condições que me possibilitaram uma nova perspectiva de produção de conhecimento, a saber, o grupo de pesquisa temático: esta foi a estratégia que passei a implementar. Vale lembrar esse processo de mudança.

Até 1998, planejei e desenvolvi, com meus orientandos, pesquisas na área da Alfabetização, trabalhando individualmente com alunos de iniciação científica, para os quais eu solicitava bolsa da FAPESP. Esses alunos, na sua maioria, tinham cursado a disciplina de Metodologia da Alfabetização, ministrada por mim na Graduação, procurando-me, ou sendo por mim convidados, para envolver-se em uma pesquisa. Geralmente eu orientava o aluno na leitura de textos sobre temas da área que pudessem gerar um projeto de pesquisa, a partir das questões discutidas durante o curso na graduação. Em seguida, eu planejava e desenvolvia todas as etapas do processo, juntamente com o aluno: definição dos objetivos, estabelecimento da base teórica, escolha da metodologia, incluindo os procedimentos de coleta e análise dos dados e elaboração final do relatório. Na maioria dos casos de Iniciação Científica, parte dos dados era utilizada para a confecção do TCC do aluno, também, sob minha orientação. Porém, o nosso compromisso assumido envolvia a publicação da pesquisa em alguma revista, com um texto por mim elaborado, incluindo o aluno orientando como co-autor.

Essa estratégia possibilitou-me pesquisar vários aspectos sobre a questão da Alfabetização, tais como: a formação de professores alfabetizadores nos cursos de formação para o magistério em Campinas (Pasta P III B-4); a prática de professores considerados construtivistas (Pasta P III C-45); os problemas enfrentados por professores recém formados na Alfabetização (Pasta P III C-51); as condições para produção de textos argumentativos na escola (Pasta P III C-53); a política de leitura em Campinas (Pasta P III C-55). Além disso, essa estratégia foi muito eficiente para a produção de pesquisadores, na medida em que vários desses alunos, que fizeram iniciação científica comigo, cursaram posteriormente a pós-graduação na Faculdade de Educação, tirando o seu mestrado sob minha orientação ou com outros colegas.

---

<sup>42</sup> Thiollent, M. *Metodologia da Pesquisa-Ação*. São Paulo: Cortez Ed. e Ed. Autores Associados, 1986, 3<sup>a</sup>. ed. Fui apresentado a esta metodologia pelo Prof. Peter Spink, em 1978. Posteriormente, conheci as propostas metodológicas etnográficas, derivadas da Antropologia, atualmente muito utilizadas em pesquisas de sala de aula.

Em 1998, eu me encontrei trabalhando com vários orientandos – de doutorado, mestrado e iniciação científica – pesquisando questões relacionadas com a Alfabetização escolar. Resolvi, então, promover um salto qualitativo nesse processo: propus que nos organizássemos como um subgrupo temático<sup>43</sup>, com um plano de trabalho organizado, o que foi prontamente aceito por todos. Com isso, elaboramos uma agenda de trabalho que envolvia estudo de textos e discussão das pesquisas desenvolvidas pelos orientandos, através de encontros quinzenais, geralmente no período das 17 às 20 horas, devido às dificuldades de compatibilização de horários. O grupo funcionou no período de 1998 a 2001<sup>44</sup>, tendo uma participação um pouco flutuante, em função de alunos que defendiam suas teses ou dissertações e novos ingressantes.

Certamente, o produto mais importante desse período foi o livro<sup>45</sup> produzido pelo grupo, por mim organizado. No final de 1999, propus para o grupo a elaboração de um livro que possibilitasse aos educadores que atuam, principalmente, nas escolas, acesso às pesquisas e discussões que vínhamos desenvolvendo. Propus exatamente a seguinte questão: “a partir dos respectivos dados de pesquisa, o que cada um tem para dizer aos educadores que atuam nas redes de ensino?”. Apresentei um projeto para o livro, que foi discutido pelo grupo, e iniciamos o trabalho de discussão e escrita de cada capítulo. Coube a mim um capítulo inicial sobre o tema, apresentando as questões teóricas julgadas mais relevantes no momento, além da apresentação e supervisão de cada texto. Coube ao grupo, no entanto, a discussão do plano de cada capítulo, apresentado pelo respectivo autor, nas reuniões do grupo. Esse processo ocorreu no segundo semestre de 1999 e durante 2000<sup>46</sup>. O livro foi lançado no COLE – Congresso de Leitura de 2001, estando atualmente na quarta edição.

---

<sup>43</sup> Todos nós já fazíamos parte do grupo de pesquisa ALLE – Alfabetização Leitura Escrita – que incluía, além de mim, os professores Ezequiel Theodoro da Silva, Lílian L. Martin da Silva e Norma Sandra de A. Ferreira.

<sup>44</sup> Participaram nesse período, os seguintes orientandos, com os respectivos projetos: **Doutorado** - Eliana Porto Di Nucci (Práticas de Letramento de alunos do Ensino Médio); Cláudia Maria M. Gontijo (O processo de apropriação da língua escrita em crianças na fase inicial da Alfabetização). **Mestrado** – Cíntia Wolf do Amaral (A proposta crítica no processo de Alfabetização); Ellen Cristina B. Grotta (Formação do leitor: importância da mediação do professor); Heloisa Andréia V. Matos (Práticas de produção de leitura no ensino fundamental); Priscila Larocca (Contribuições da Psicologia no processo de Alfabetização escolar); Elvira Cristina Tassoni (Afetividade e o processo de apropriação da linguagem escrita). **Iniciação Científica** – Alexandra da Silva Molina (O erro e as práticas pedagógicas: uma análise sócio-interacionista); Lílian Montibeller (As práticas de jogo na pré-escola); Sara Perón (Condições institucionais e o desenvolvimento do Projeto Pedagógico na escola democrática); Paulo Henrique L. Oliveira (Análise das condições de produção de texto no curso de Pedagogia da Unicamp); Lílian Ricarte de Oliveira (Análise das práticas de leitura pelos alunos do curso de Pedagogia da Unicamp).

<sup>45</sup> Leite, S. A. S. (Org.) *Alfabetização e Letramento- contribuições para as práticas pedagógicas*. Campinas: Ed. Komedi, 2001. Ver Pasta III D-60.

<sup>46</sup> Nesse ano, fui acometido de grave problema de saúde, que me manteve três meses de repouso.

Sobre esse trabalho, tenho uma observação que julgo relevante: afinal, por que elaborar um livro com essas características? Penso que uma das dificuldades concretamente observadas na universidade diz respeito aos canais, através dos quais, os educadores, que atuam nas escolas, possam entrar em contato com a nossa produção científica. Na prática, tais canais são limitados, exceto para aqueles que mantêm alguma relação com a universidade. Além disso, a proposta não se restringiu à simples divulgação de pesquisa – isto nós fazemos através das teses, dissertações e artigos publicados em revistas disponíveis no ambiente acadêmico; o que pretendíamos garantir eram as contribuições que essas pesquisas poderiam propiciar aos educadores em suas escolas. Penso que esse aspecto garantiu a boa repercussão do livro junto aos profissionais.

Um último ponto importante neste eixo, relacionado com minha trajetória pós-ingresso na UNICAMP, refere-se ao meu encontro com a abordagem histórico-cultural. Foi um processo gradual e constante, que se deu durante os anos 90 e ainda continua a ocorrer. Considero que vivenciei dois processos de mediação que foram fundamentais nesta direção. O primeiro foi o contato que tive com os trabalhos realizados pelos meus colegas de departamento, que compõem o GPPL – Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem<sup>47</sup>, da Faculdade de Educação: trata-se de um dos grupos teóricos mais produtivos, referência sobre o tema no cenário nacional e, reconheço, importante interlocutor no meu processo de constituição profissional. Lembro-me de um período, na segunda metade dos anos 80, em que alguns professores do Departamento de Psicologia Educacional se reuniam para estudar os textos de Vygotsky<sup>48</sup>, com ricas discussões e descobertas. Além disso, essas mediações ocorreram em um momento em que eu desenvolvia uma revisão crítica da abordagem comportamental, que tinha marcado a minha formação básica, principalmente a questão do papel do sujeito no processo de construção do conhecimento.

O segundo processo de mediação, vivenciado por mim, refere-se ao trabalho com os alunos da Pós-Graduação e da Graduação. O fato de receber orientandos, de mestrado e doutorado, com interesse na abordagem e o exercício contínuo da reflexão sobre as suas pesquisas, foram, sem dúvida, condições facilitadoras para essa minha aproximação com a abordagem histórico-cultural. Ainda com relação à Pós-Graduação, venho ministrando uma

---

<sup>47</sup> No final dos anos 90, o grupo era formado pelos(as) colegas Ana Luiza Bustamante Smolka, Angel Pino, Maria Cecília Rafael de Góes e Luci Banks Leite.

<sup>48</sup> Em especial “Pensamento e Linguagem” e “A Formação Social da Mente”.

disciplina que estuda os conteúdos da abordagem histórico-cultural<sup>49</sup>. Além disso, passei a ministrar anualmente, desde 2001, para os alunos do curso de Pedagogia, uma disciplina introdutória<sup>50</sup> sobre o tema, que também tem me levado a aprofundar esse domínio teórico.

Reconheço que, atualmente, a abordagem histórico-cultural tem sido a base teórica de minha vida acadêmica. Trata-se de uma abordagem que enfatiza o papel da cultura e da sociedade na constituição do indivíduo. Não pretendo aqui discorrer sobre a teoria, mas devo salientar que os conceitos e processos, apresentados pelos teóricos da área, foram fundamentais na (re)-significação de toda minha atividade acadêmica. No caso da Alfabetização, algumas contribuições devem ser destacadas: a) a concepção de escrita como um sistema simbólico socialmente construído; b) o papel da linguagem no processo de apropriação da escrita; c) o conceito de zona proximal e o processo de autonomização do aluno; d) o papel da mediação na relação sujeito – objeto.

Neste sentido, uma das implicações mais importantes desta abordagem, para as práticas pedagógicas no processo de Alfabetização escolar, refere-se ao processo da mediação pedagógica, além do próprio papel da escola no processo de desenvolvimento humano em nossa sociedade. Esses temas colocam em pauta a questão do professor, apontando a importância da qualidade da mediação pedagógica no processo de aprendizado do aluno. Isto foi fundamental para a superação da concepção construtivista piagetiana, que centra o processo no aluno, minimizando o papel docente. A visão vygotskyana coloca a mediação pedagógica do professor no primeiro plano do processo de ensino-aprendizagem, juntamente com o sujeito e o objeto. Ressalve-se que, interpretar o papel da mediação pedagógica como central, não significa entender o sujeito como ser passivo no processo; ao contrário, são plenamente compatíveis as idéias de que o sujeito é ativo no processo, desenvolvendo elaborações internas a partir das experiências de aprendizagem em função da mediação pedagógica planejada pelo professor.

---

<sup>49</sup> Trata-se da disciplina ED 707-Desenvolvimento e Aprendizagem, direcionada a alunos ingressantes no programa de Pós-Graduação da FE. Tem como objetivo analisar os conceitos de Aprendizagem e Desenvolvimento em três abordagens: behaviorismo radical skinneriano, psicogenética piagetiana e abordagem histórico-cultural vigotskiana. Obviamente, o curso não permite aprofundamento teórico, mas tem se mantido devido à contínua avaliação positiva dos alunos, indicando que a sua principal função tem sido a de calibragem de conceitos básicos. Esta disciplina tem sido oferecida por mim desde 1988 (a primeira vez foi em parceria com a Profa. Ana Smolka e tinha como sigla FE 334). Ver Pasta IX.

<sup>50</sup> Trata-se de EP 127- Pensamento, Linguagem e Desenvolvimento Humano, ministrada no segundo semestre, para os alunos do curso de Pedagogia da UNICAMP. Durante a disciplina, os alunos estudam a abordagem e seus conceitos básicos, além de, em grupos, realizar a análise de um aspecto do campo educacional sob a luz da referida teoria. Tais produtos são apresentados através de seminários, no terço final do curso. Ver Pasta IX.

Ainda no caso da Alfabetização, devo ressaltar a importância do texto de Lúria<sup>51</sup>, descrevendo o processo de desenvolvimento da concepção de escrita na criança. Juntamente com outros textos, ajudaram-me a reforçar a idéia do papel ativo da criança no processo, fortalecendo, simultaneamente, a mediação pedagógica do professor no processo.

Com relação ao meu envolvimento com a questão da Alfabetização (e do Letramento), devo também lembrar que continuei orientando e desenvolvendo pesquisas e projetos na área. Nos anos recentes, tenho dirigido minha atenção para o processo de Alfabetização de adultos, orientando projetos de iniciação científica e dissertações de mestrado, analisando, principalmente, as características facilitadoras do processo de mediação pedagógica, tendo em vista a formação do adulto alfabetizado na perspectiva do Letramento, ou seja, como usuário da escrita, em seu ambiente social. Pretendo acumular mais dados sobre esta relação e preparar uma nova publicação nessa importante área que é a EJA - Educação de Jovens e Adultos.

Da mesma forma, não abandonei o processo de Alfabetização escolar; aliás, consegui avançar em alguns aspectos que considero relevantes. Durante o ano de 2008, desenvolvi e orientei um projeto de Alfabetização escolar, juntamente com minha orientanda da iniciação científica – Paula Janaina de Moraes – que atuou como professora de uma classe de primeira série, com 30 alunos, em uma escola pública de um bairro periférico de Campinas. Para este projeto, resgatamos três princípios que já haviam sido propostos no PROLESTE, mas que reaparecem com novas formas: a) a ideia de que cada conteúdo linguístico deve ser objeto do trabalho pedagógico sistematizado, por parte do professor; b) a necessidade de um procedimento básico a ser seguido em todas as unidades de ensino (no caso, baseamos o procedimento no conceito de palavra-geradora, de Paulo Freire); c) o planejamento de um sistema de avaliação constante, que possibilitasse tantas recuperações quantas fossem necessárias, durante o processo. Em outras palavras, retomamos a proposta de que o processo de Alfabetização escolar deve ser planejado e desenvolvido de forma sistemática.

Os resultados deste trabalho foram muito animadores: todas as crianças apresentaram um progresso significativo, detectado pelos instrumentos de avaliação, embora o ritmo de aprendizagem tenha variado; mas, todas as crianças progrediram muito.

Neste sentido, retomei explicitamente a defesa de que o processo de Alfabetização escolar deve ser sistematizado, principalmente para as crianças marginalizadas, em um livro

---

<sup>51</sup> Lúria A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. Em: Vygotsky, L. S. et.al. *Linguagem Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Ícone/Edusp, 1988.

que escrevi<sup>52</sup>, em parceria com a professora Silvia Colello, da Faculdade de Educação da USP, que será lançado no primeiro semestre de 2010, pela Editora Summus, de São Paulo, com a qual já assinamos contrato.

Para finalizar este eixo, espero que tenha ficado claro o processo de desenvolvimento de minhas idéias e práticas na área. Reconheço que este foi, e continua sendo, o grande eixo da minha vida acadêmica, mas não por acaso: trata-se de um tema com o qual eu estabeleci uma grande relação afetiva – eu diria “uma relação de paixão”, reproduzindo um dos sujeitos de nossas pesquisas sobre Afetividade, que apresentarei a seguir. Isto se deve, certamente, à minha história, que considero bem sucedida na área, além do reconhecimento de estar trabalhando com uma das habilidades que podem fazer a diferença entre a consciência ingênua e a consciência crítica - parafraseando o mestre Paulo Freire.

### **EIXO 3 - A QUESTÃO DA AFETIVIDADE NA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA**

O tema da Afetividade entrou na minha agenda acadêmica, como objeto de pesquisa, a partir da segunda metade dos anos 90. Nesse período, várias concepções tradicionais do pensamento pedagógico já haviam sido superadas e novas ideias já direcionavam a busca de alternativas para os educadores. Reconheço que tais ideias tiveram grande influência nas minhas crenças e práticas. Algumas dessas concepções merecem destaque:

a) com relação ao processo de produção de conhecimento: se, no pensamento tradicional, a ênfase estava na transmissão do conhecimento, numa relação vertical e descendente entre o professor e o aluno, agora a produção de conhecimento é entendida como um processo centrado na relação entre o sujeito e o objeto do conhecimento, o que significa reconhecer que um indivíduo aprende ou se apropria de determinados conhecimentos na medida em que tem contato com esses conteúdos;

b) com relação ao papel do professor: se, nos modelos tradicionais, o professor era visto como um agente de transmissão, agora é interpretado como o elemento mediador da relação entre o sujeito (aluno) e o objeto (conteúdos escolares), tendo um papel fundamental nessa relação; na realidade, o processo pode ser representado pela relação sujeito – objeto – mediação, em um triângulo cujos vértices estão unidos por vetores direcionados em ambas as direções;

---

<sup>52</sup> O título do livro é “Alfabetização e Letramento: pontos e contrapontos”, parte da coleção organizada pela Profa. Valéria Arantes, da USP. Ver Pasta III F Doc 96

c) com relação ao papel do aluno: se, na visão tradicional, o aluno era visto como um ser passivo, que deve receber o conhecimento do professor – visão que ajuda a entender a arquitetura e o arranjo físico tradicionais das salas de aula - agora o aluno é compreendido como um sujeito ativo, ou seja, o contato com novos objetos de conhecimento produz repercussões internas em termos cognitivos e afetivos: o aluno é um ser que elabora a partir das experiências vivenciadas, relaciona, interpreta, analisa e se emociona; tais processos, na medida do possível, devem ser inferidos pelo professor, a partir do próprio desempenho do aluno;

d) com relação ao processo ensino-aprendizagem: se o pensamento pedagógico tradicional divorciava essas duas dimensões, supondo que ao professor caberia ensinar e ao aluno caberia aprender – como sugerem as práticas tradicionais de avaliação escolar -, nas concepções atuais, o ensino e a aprendizagem são vistos como dimensões indissociáveis, sendo que o professor deve operar sempre a partir do desempenho demonstrado pelos alunos; tal concepção subjaz à proposta de avaliação diagnóstica<sup>53</sup>, que se contrapõe à visão tradicional, que via a avaliação como um instrumento, por excelência, classificatório.

Certamente, teorias de diversas áreas do conhecimento tiveram um papel importante nesse processo histórico de mudança de paradigmas pedagógicos, incluindo algumas teorias psicológicas, dentre elas a psicogênese piagetiana e a abordagem histórico-cultural.

Penso que o reconhecimento dessas grandes mudanças produziu impactos na minha trajetória e colaborou para a criação das condições que possibilitaram o meu encontro com a questão da Afetividade nas práticas pedagógicas.

Provavelmente, o que desencadeou a construção de uma proposta de trabalho mais sistemática sobre o tema foi, de um lado, o interesse demonstrado por orientandos, inicialmente de mestrado; por outro, o contato com textos teóricos da abordagem histórico-cultural, denunciando o tradicional divórcio entre razão e emoção, na história do pensamento humano<sup>54</sup> e, em especial, nas teorias psicológicas.

Os primeiros orientandos, que se mostraram interessados em temas relacionados com a Afetividade, apresentaram-se entre 1996/97, com as primeiras dissertações sendo defendidas em 2000. Esses alunos mobilizaram-me com muito vigor, no sentido de buscar, a partir da abordagem histórico-cultural, uma interpretação mais adequada da questão, o que me levou a

---

<sup>53</sup> Sobre o tema, a leitura do trabalho de Luckesi foi fundamental para mim, razão pela qual cito a referência: Luckesi, C. C. Avaliação Educacional: para além do autoritarismo. *Tecnologia Educacional*, no. 61, p.6-15, nov-dez, 1984.

<sup>54</sup> Para Vygotsky, a dicotomia razão e emoção caracteriza-se como uma das principais deficiências da psicologia tradicional.

novas leituras e conversas com colegas da área. Penso que não tive grandes problemas para chegar a uma base teórica que pudesse alavancar pesquisas com relação ao tema. A idéia central, que passou a ser o pressuposto teórico básico de todo o trabalho acadêmico posteriormente desenvolvido, é a seguinte: a qualidade da relação que se estabelece entre o sujeito e o objeto é, também, de natureza afetiva e depende da qualidade das mediações vivenciadas pelo sujeito em relação ao objeto, em seu ambiente, durante sua história de vida.

Assim, retomando a questão das relações sujeito – objeto – mediação, resgata-se a idéia de que as setas que identificam as relações entre os três elementos não envolvem apenas a dimensão cognitiva / intelectual, mas estão profundamente marcadas pela dimensão afetiva. E mais: a natureza da relação afetiva que vai se estabelecer entre o sujeito e o objeto, depende, em parte, da natureza afetiva do processo de mediação vivenciado pelo sujeito com relação àquele referido objeto.

Tal pressuposto demonstrou um grande potencial gerador de pesquisas, inicialmente relacionadas com a questão da Alfabetização, tema com o qual já trabalhava. Considerando as práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor em sala de aula, a mesma relação pode ser assim inferida: a relação entre o aluno e os diversos conteúdos escolares não se dá apenas na dimensão cognitiva, mas envolve, simultaneamente, a dimensão afetiva, sendo que a qualidade da relação estabelecida vai depender, em parte, da qualidade da mediação pedagógica desenvolvida pelo professor. Neste sentido, caberia à pesquisa a produção de dados que permitissem identificar, concretamente, os impactos das práticas pedagógicas dos docentes nos alunos, considerando sua relação cognitivo-afetiva com o objeto.

Os dois primeiros trabalhos que orientei produziram dados muito interessantes e motivadores, confortavelmente analisados pela abordagem teórica assumida. O primeiro<sup>55</sup> analisou a dimensão afetiva em classes de crianças com seis anos, identificando suas formas de expressão na relação face a face professor-aluno, em situações de produção de escrita. O segundo<sup>56</sup> analisou o processo de constituição de leitores, a partir das histórias de mediação vivenciadas por adultos considerados bons leitores.

Com a defesa dessas dissertações e a inclusão do tema nos meus cursos de Pós-Graduação e de Graduação, surgiram vários alunos interessados, o que me possibilitou organizar um novo subgrupo de pesquisa temático, conhecido carinhosamente como Grupo do

---

<sup>55</sup> Tassoni, E. C. M. *Afetividade e produção escrita: a mediação do professor em sala de aula*. Dissertação de Mestrado. Campinas: Faculdade de Educação, UNICAMP, 2000.

<sup>56</sup> Grotta, E. C. B. *Processo de formação de leitor: relato e análise de quatro histórias de vida*. Dissertação de Mestrado. Campinas: Faculdade de Educação, UNICAMP, 2000.

Afeto, vinculado ao grupo de pesquisa ALLE, que funcionou de 2002 a 2007. Era formado, inicialmente, por 10 orientandos, sendo quatro de mestrado e seis de iniciação científica, também com uma pequena flutuação durante o período.

Basicamente, o Grupo do Afeto funcionou de forma semelhante ao grupo anterior de Alfabetização: reuniões quinzenais, após as aulas do período da tarde, com discussão de textos para aprofundamento teórico, discussão de pesquisas em andamento<sup>57</sup> e, eventualmente, outras atividades. Da mesma forma, o trabalho com os alunos na iniciação científica seguiu processo semelhante ao anterior, com concessão de bolsas FAPESP.

Uma das diferenças do Grupo de Afeto com o de Alfabetização foi que, agora, o trabalho pôde ser mais direcionado, com algumas metas melhor estabelecidas. Houve duas linhas de trabalho bem distintas: a primeira pesquisou a questão da constituição do leitor, envolvendo três projetos: um analisou história de mediação de leitores adultos (Ellen Grotta), outro analisou a história de mediação vivenciada na família por jovens leitores (Juliana Zink) e um terceiro analisou a história de mediação de um grupo do ensino médio na instituição escola (Lilian Montibeller). Cada um deles aponta aspectos da mediação que podem ser considerados cruciais nas histórias vividas. Destaco o processo analisado na escola, uma vez que a instituição escolhida conseguia envolver os jovens com a leitura, desde as séries iniciais: a pesquisa descreve claramente esse processo.

A segunda linha de trabalho, que concentrou o maior número de projetos, analisou a mediação pedagógica em dois momentos: até 2003, os projetos concentraram-se nas relações face a face entre professor e alunos; a partir de 2004, os projetos centraram-se na mediação pedagógica propriamente dita, assumindo-se que a dimensão pedagógica em sala de aula não se restringe a relações epidérmicas entre professor-aluno, mas está envolvida, também, em todas as decisões pedagógicas assumidas pelo professor, independente da sua presença física.

---

<sup>57</sup> Os seguintes projetos foram desenvolvidos nesse período: **Mestrado** – Elvira Cristina Tassoni (acima citado); Ellen B. Grotta (acima citado); Fabiana Aurora Colombo (Análise das dimensões afetivas na mediação do professor em atividades de produção escrita na pré-escola); Lilian Montibeller (Memórias de leitura: a constituição do leitor); M. Cristina Pellisson (Análise de um memorial de formação: a afetividade no processo de constituição de uma professora). **Iniciação Científica** – Daniela C. Falcin (Afetividade e condições de ensino: a mediação docente e suas implicações na relação sujeito-objeto); Ariane R. Tagliaferro (Meu professor inesquecível: a construção de uma memória coletiva); Samantha Kager (As dimensões afetivas no processo de avaliação); Flávia R. Barros (A relação sujeito-objeto: diferentes histórias de mediação); Juliana S. Zink (A mediação da família na constituição do leitor).

Neste sentido, baseando-me em experiência docente anterior<sup>58</sup>, apresentei ao grupo uma proposta teórica sobre cinco importantes decisões no planejamento de ensino: a escolha dos objetivos de ensino; a decisão sobre o ponto de partida do ensino; a organização dos conteúdos no ensino; a escolha das atividades de ensino; a escolha dos procedimentos para a avaliação do ensino. Argumentei que todas essas decisões podem ter profundas repercussões afetivas nos alunos, dado que essas escolhas, se realizadas de forma adequada, aumentam as chances de sucesso do aluno e, em consequência, do estabelecimento de uma posterior relação afetiva positiva com o objeto em questão; entretanto, lembrei que o inverso também é previsível: escolhas inadequadas aumentam as chances de fracasso, com o consequente impacto afetivo correspondente.

O relevante, dessa proposta, é que ela possibilitou um plano de trabalho com relação às pesquisas que enfocaram o processo de mediação pedagógica em sala de aula: possibilitou melhor direcionamento na coleta dos dados, além do desenvolvimento de alguns projetos específicos, como, por exemplo, a análise das atividades de ensino (Fabiana Colombo) e a análise dos procedimentos avaliação e seus impactos afetivos (Samantha Kager). Ainda mantenho a proposta de realizar projetos de pesquisa mapeando todas as decisões identificadas.

Uma outra vertente, com relação às pesquisas sobre dimensão afetiva na mediação pedagógica em sala de aula, reúne os projetos relacionados com o tema denominado “Meu professor Inesquecível”. Tais projetos possibilitaram identificar claramente o impacto afetivo das práticas de professores considerados pela sua capacidade de envolvimento dos alunos com os conteúdos de ensino. Além disso, possibilitaram identificar que, além das decisões pedagógicas assumidas, tais profissionais produzem marcas afetivamente positivas em seus alunos pelo tipo de relação que mantêm, e demonstram, com seus respectivos objetos de ensino: são docentes que impactam os alunos porque têm uma verdadeira relação de paixão com seu objeto, e compartilham esse sentimento com os alunos. Certos impactos são tão intensos que acabam interferindo na futura escolha profissional de alguns alunos.

No final de 2004, o Grupo do Afeto já havia acumulado um montante respeitável de projetos desenvolvidos. Semelhante à experiência com o grupo de Alfabetização, propus a organização de um livro com o objetivo de divulgar aos educadores o nosso trabalho e, novamente, coloquei o mesmo desafio para o grupo: “a partir do trabalho de pesquisa em que

---

<sup>58</sup> Por várias vezes ministrei uma disciplina optativa – Psicologia e Ensino - para os alunos do curso de Pedagogia, que tinha como objetivo identificar e analisar as decisões que um professor toma quando planeja um determinado curso para ser desenvolvido em uma instituição de ensino. Ver Pasta IX.

está envolvido, o que você tem a dizer para os educadores que estão na escola?”. Um processo semelhante foi desenvolvido: discussão do plano do livro, definição da proposta de cada capítulo, o acompanhamento individual e grupal, até o fechamento de cada texto. Além do trabalho de orientação, fiquei encarregado do texto inicial, onde apresento as bases teóricas de todo o trabalho, além da apresentação do livro<sup>59</sup>. O trabalho de preparação desenvolveu-se durante todo o ano de 2005, sendo o livro lançado no primeiro semestre de 2006.

Um aspecto relevante no trabalho que desenvolvi com o Grupo do Afeto ocorreu a partir da necessidade que senti de ampliar a base teórica dos projetos, principalmente no que diz respeito à questão da Afetividade. Neste sentido, o trabalho de Henri Wallon foi de vital importância, além do próprio Vygotsky. Já havia lido alguns textos daquele autor e de autores brasileiros que trabalhavam com as concepções wallonianas, mas com os orientados pude aprofundar essas leituras, o que tornou a construção teórica mais adequada e consistente.

Não pretendo retomar aqui a apresentação da teoria<sup>60</sup> de Wallon, mas devo registrar que se trata de um autor que consegue elaborar uma ampla teoria do Desenvolvimento Humano relacionando, adequadamente, todas as dimensões importantes identificadas no ser humano: a afetividade, o conhecimento, o ato motor e a pessoa – dimensões que o autor chama de núcleos funcionais. Além disso, consegue também relacionar adequadamente os aspectos biológicos e culturais, reconhecendo a importância do ambiente para a constituição humana.

Para efeito de síntese, julgo importante estabelecer um paralelo entre os dois autores adotados como principais referências no trabalho sobre Afetividade – Vygotsky e Wallon – naquilo que eles têm em comum, relacionado com o nosso tema:

- a) ambos assumem que as manifestações, inicialmente orgânicas (característica das emoções identificadas nos recém nascidos), vão ganhando complexidade à medida que o indivíduo desenvolve-se na cultura, passando a atuar no universo simbólico, ampliando-se suas formas de manifestação;
- b) assumem, pois, o caráter social da afetividade – neste sentido, o papel do outro é considerado crucial no processo de desenvolvimento, incluindo, portanto, as formas de manifestação da afetividade;
- c) assumem que a relação entre afetividade e inteligência é fundante para o processo do desenvolvimento humano.

---

<sup>59</sup> Leite, S. A. S. (Org) *Afetividade e práticas pedagógicas*. São Paulo: Ed. Casa do Psicólogo, 2006. Ver Pasta III E-75

<sup>60</sup> Faça isto com mais detalhes no primeiro capítulo do livro acima indicado.

Além das questões teóricas, é necessário situar o problema metodológico que se colocou em nosso trabalho, dada a natureza subjetiva de nosso objeto de estudo. Dois procedimentos têm sido mais utilizados nos projetos do grupo: a autoscopia e as entrevistas recorrentes. O primeiro depende da existência de condições técnicas, pois exige filmadora e tela de projeção, mas possibilita uma análise de dados mais elaborada. O segundo possibilita dados coletados com mais profundidade, sendo utilizado com sujeitos mais diferenciados em termos de maior domínio em relação aos conteúdos pesquisados e com maior habilidade verbal. Dada a importância dessas questões metodológicas, produzi um texto<sup>61</sup> sobre o tema, em parceria com uma orientanda, sobre os dois procedimentos utilizados.

As pesquisas sobre Afetividade continuam sendo desenvolvidas por atuais orientandos; interesse-me por entrar no terreno do ensino universitário e da educação de adultos – com relação a este último, alguns projetos estão em andamento. No momento, tenho orientandos de mestrado e iniciação científica estudando os impactos afetivos das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores em salas de Educação de Jovens e Adultos. Da mesma forma, oriento uma doutoranda que analisa a questão da disciplina Cálculo I, nos cursos da UNICAMP; o interesse é identificar as relações entre as práticas docentes e os respectivos impactos nos alunos, uma vez que esta disciplina apresenta historicamente os maiores índices de reprovação da universidade.

Devo destacar que todo esse conhecimento produzido, com relação à dimensão afetiva na mediação pedagógica, deverá, certamente, ter sua importância crescentemente reconhecida. Considero que sua principal contribuição é desmistificar as crenças, ainda muito comuns nas escolas, e até na academia, de que as relações sujeito-objeto são motivadas por fatores biológicos ou intrínsecos: portanto, não há muito a ser feito, pois cada um nasce com suas disposições já definidas geneticamente. Além disso, esse conhecimento acumulado poderá contribuir sensivelmente para o trabalho pedagógico, desenvolvido em sala de aula pelos professores, no sentido de melhorar a própria qualidade do processo de aprendizado dos alunos.

Os dados que acumulamos têm dirigido nossa atenção para uma leitura totalmente oposta: sem negar os planos filo e ontogenético do desenvolvimento, é na/pela cultura que os

---

<sup>61</sup> Leite, S. A. S. e Colombo, F. A. A voz do sujeito como fonte primária na pesquisa qualitativa: a autoscopia e as entrevistas recorrentes. Em Pimenta, S. G. et.al. *Pesquisa em Educação – alternativas investigativas com objetos complexos*. São Paulo: Edições Loyola, 2006. Ver Pasta III E-79

homens se constituem, inclusive como sujeitos afetivos. Assim, o papel do outro, nos processos de mediação social, é fundamental. Isto nos leva a parafrasear Vygostsky, quando defende que o homem nasce como ser biológico; é através da inserção na cultura que se transforma em ser histórico e social. Nesse processo, ele desenvolve a consciência, bem como suas funções superiores e seus afetos. É tarefa da teoria psicológica explicar como se dão esses processos.

#### **EIXO 4 - A QUESTÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

O tema da Formação de Professores, como o da Alfabetização, sempre esteve presente na minha vida acadêmica, desde a graduação, na PUC de Campinas. Como sempre me envolvi com a questão da Educação, foi natural a minha aproximação deste tema durante a formação universitária, o que me levou a desenvolver um interesse pela Psicologia Educacional e pelas questões relacionadas ao psicólogo escolar. Nesse período, foi se constituindo a ideia, através de leitura e discussões com colegas e professores, de que a atuação do psicólogo na educação deveria priorizar o professor: tal pressuposto me acompanhou durante toda vida profissional e acadêmica, embora nunca neguei que o trabalho de atendimento de crianças com dificuldades deve fazer parte da agenda desse profissional. A relevância dessa posição, hoje felizmente mais aceita entre os psicólogos, é que, na época – anos 70 - praticamente inexistiam experiências de atuação dos psicólogos junto aos professores; a ênfase do trabalho desenvolvido por esses profissionais estava voltada a crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagem, sendo realizado, preferencialmente, no ambiente clínico.

Na universidade, como professor e supervisor de estágios, sempre procurei incluir nos planos de trabalho o tema da Formação de Professores, mas reconheço que, durante esses anos, as concepções teóricas sobre o assunto foram se alterando, e com elas também se alterou a natureza dessas práticas.

As minhas primeiras experiências com o tema, institucionalmente planejadas, ocorreram em Mogi das Cruzes, através da área de Psicologia Escolar. Certamente, o PROLESTE constituiu-se, de fato, como um trabalho que envolvia o que hoje é considerado como Educação Continuada, dado que eram previstas duas condições básicas aos professores: acesso ao conhecimento – através de situações de treinamento e leitura de material – e discussão / troca de experiências a partir das práticas desenvolvidas em sala de aula – em

reuniões quinzenais, realizadas nas escolas, coletivamente. Essas duas características permanecem atuais nas propostas que desenvolvemos, hoje, na área.

Mas, além do PROLESTE, as atividades, na época, relacionadas especificamente com a Formação de Professores foram os Cursos de Treinamento de Professores, que envolviam os profissionais da área de Psicologia Escolar e alunos estagiários. Planejados para atender grupos de 50 professores, com duração de um semestre (ocorriam no segundo semestre), através de encontros nas manhãs de sábados, em uma escola pública da região, esses cursos eram reconhecidos pela CENP – Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas, da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. A intenção, obviamente, era melhorar a qualidade do trabalho dos professores, através do estudo de princípios e processos derivados da Análise do Comportamento. Eram previstas leituras cuidadosamente planejadas e cada professor, ao longo do curso, deveria realizar um projeto de intervenção em sua sala de aula. Os estagiários participavam, como monitores, nas reuniões dos grupos nos sábados de amanhã e, durante a semana, cada um deveria acompanhar e ajudar o trabalho de um professor, através de visitas à sua sala de aula. Além disso, grupos de 12 a 15 estagiários tinham supervisão com um dos supervisores da área, grupo do qual eu fazia parte.

Nesse período, desenvolvi o meu projeto de mestrado, defendido em 1976<sup>62</sup>, que envolveu a mesma temática: o desenvolvimento de um programa para treinamento de professores. Coletei dados na sala de uma professora, na mesma escola em que ocorriam, aos sábados, os encontros do curso de treinamento.

Embora, hoje, seja possível uma crítica a esses conteúdos desenvolvidos, dado o seu caráter tecnicista, há alguns aspectos que julgo necessário destacar. Inicialmente, devo frisar que a discussão dos conteúdos estudados sempre veio acompanhada por questões éticas e ideológicas: por exemplo, nosso objetivo não era, apenas, que os professores aprendessem o conceito de reforçamento positivo e suas possibilidades práticas, mas desenvolvia-se um questionamento sobre que padrões de comportamento deveríamos fortalecer nos alunos e por quais razões – o que envolvia uma problemática essencialmente educacional. Da mesma forma, na orientação dos projetos individuais, procurava-se direcionar o trabalho para o arranjo das condições de ensino, para o que a análise dos processos como modelagem, discriminação, generalização, etc., era fundamental.

---

<sup>62</sup> Leite, S. A. S. *Programa de Treinamento de Professor*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 1976. Orientação da Dra. Carolina M. Bori. Ver Pasta III A-1.

Assim, reconheço que essas práticas não se mantêm como proposta atual, a começar pelo nome – Treinamento – vinculado a uma concepção que supõe um sujeito passivo, receptor, numa relação de transmissão de informações. Além disso, novas concepções teóricas surgiram sobre o processo de constituição dos professores, no rastro das mudanças paradigmáticas no campo educacional, ocorridas nas últimas décadas, algumas das quais já discutidas neste texto. No entanto, penso que essas experiências, como os cursos de Treinamento de Professores, foram extremamente relevantes, na época, para os professores e estagiários que participaram e para o meu próprio processo de constituição profissional; embora, hoje, eu faça a crítica às concepções subjacentes àquele trabalho, reconheço que os cursos constituíam uma possibilidade efetiva de contribuição, a partir do conhecimento então disponível: aliás, eu só avancei, teórica e praticamente, com relação às concepções e práticas sobre este eixo, porque eu vivi intensamente aquele momento, exercendo, posteriormente, a crítica a partir de um novo patamar de concepções.

Após meu ingresso na UNICAMP, meu interesse sobre a questão se manteve, o que me levou a participar de, praticamente, todas as iniciativas na área, promovidas pela universidade. Devo salientar que iniciei minhas atividades didáticas na área da Licenciatura, ministrando uma disciplina sobre Aprendizagem para alunos do curso de Ciências Sociais do IFCH- Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da UNICAMP<sup>63</sup>.

Na segunda metade dos anos 80, ocorreram os convênios CENP-UNICAMP, dos quais os docentes da universidade eram convidados a participar, ministrando cursos que tivessem relação com as práticas dos professores da rede. No meu caso, ofereci cursos relacionados com a Alfabetização escolar, a partir da experiência acumulada na área, os quais sempre foram muito concorridos.

Nos anos 90, esses convênios assumiram outro formato. Na época, fui convidado a participar do grupo de assessoria da PRE – Pós-Reitoria de Extensão – quando a universidade participou no conhecido PEC – Programa de Educação Continuada – em convênio com a CENP<sup>64</sup>. Pelo projeto, que envolveu várias universidades, a Secretaria de Educação indicava áreas prioritárias de ensino para que as instituições propusessem cursos e projetos, onde os

---

<sup>63</sup> Trata-se da disciplina EL-400-Psicologia Educacional-Aprendizagem, que ministrei de 1985 a 1990. Tinha como objetivo a análise das contribuições das principais teorias psicológicas para as práticas docentes. Além da parte teórica, os alunos deveriam desenvolver uma atividade de planejamento de ensino em sua área, à luz das contribuições estudadas. Muitos deles utilizavam esses planos de ensino na sua própria prática docente. A minha participação, como professor, envolvia a identificação das principais decisões a serem tomadas durante o planejamento e possibilitar a discussão grupal durante o processo. Ver Pasta IX.

<sup>64</sup> Ver Pasta I Doc. 54.

professores da rede se inscreviam. No caso da UNICAMP, cerca de 30 projetos foram desenvolvidos simultaneamente, todos coordenados pela equipe da PRE, da qual eu participava - isto ocorreu no período 1996/97. Os projetos envolviam todas as áreas – Exatas, Biológicas e Humanas. A Faculdade de Educação participou com vários projetos, desenvolvidos por diferentes grupos de professores e orientandos.

Mais recentemente, a partir de 2003, os convênios com a Secretaria de Educação foram desenvolvidos através de um projeto denominado Teia do Saber, que envolvia um processo de licitação: as Diretorias de Ensino (antigas Delegacias de Ensino), das diferentes regiões do Estado, apresentavam as demandas e as instituições universitárias interessadas apresentavam propostas com os respectivos custos. Nesse processo, a UNICAMP desenvolveu inúmeros cursos e projetos de ensino, que funcionavam aos sábados, no campus, com centenas de professores participando. No período de 2003 a 2005, participei do grupo de coordenação da Teia do Saber, com a tarefa de realizar a avaliação dos projetos, em cada módulo: para isso, eu contei com uma equipe formada por uma profissional da Estatística, uma da Informática e uma da Pedagogia<sup>65</sup>. Na realidade, esse grupo de trabalho realizou, no período citado, a avaliação de todos os projetos realizados pela Universidade na área da Educação Continuada, envolvendo as redes de ensino.

A partir dessas experiências acumuladas, desenvolvi uma análise crítica sobre essas ações, que apresentei em diversas instâncias na universidade. Sem negar a importância desse esforço de aproximação entre a universidade e a rede de ensino público, tenho questionado a eficiência desse modelo de trabalho subjacente a todas essas propostas realizadas: na realidade, tratava-se de cursos oferecidos pela universidade, em que os professores interessados inscreviam-se individualmente. Certamente, esses docentes entravam em contato com o conhecimento produzido por professores e pesquisadores, considerados “de ponta” nas suas respectivas áreas, o que representava, no meu entender, o principal aspecto positivo do processo. Isto porque não havia nenhuma garantia, ou mesmo informações, sobre os impactos desse conhecimento transmitido nos cursos, nas salas de aulas desses professores-alunos: por incrível que possa parecer, nenhum contrato que possibilitou esses projetos, assinado entre CENP e UNICAMP, previu recursos e condições para uma avaliação efetiva desse modelo de trabalho – o que poderia ser feito através de uma proposta de “follow-up” dos alunos. As avaliações que realizamos restringiam-se a instrumentos aplicados durante e no final dos cursos, sobre a opinião dos alunos sobre os mesmos. Como esses professores-alunos

---

<sup>65</sup> Ver Pasta I Doc. 72.

inscreviam-se isoladamente nos cursos que a universidade oferecia e como as condições existentes nas escolas públicas estaduais eram as mesmas – centradas no trabalho individual e isolado dos professores – é de se esperar que os efeitos nas suas práticas de sala de aula tenham sido muito limitados, por uma razão bem conhecida: todas as propostas modernas, nas diversas áreas curriculares, preveem um trabalho pedagógico contínuo, a médio ou longo prazo, ou seja, exigem uma nova forma de organização dos docentes em termos de trabalho coletivo - isto pode ser facilmente percebido pela leitura das propostas apresentadas pelos diversos PCNs elaborados pelo MEC.

Em 2005, fui convidado a participar de um grupo de trabalho na UNICAMP, convocado por assessores da reitoria, onde tive a oportunidade de colocar essas e outras questões críticas sobre as experiências desenvolvidas. Após vários encontros, o grupo elaborou um documento resumindo um conjunto de diretrizes que representariam a proposta da universidade para futuros convênios com a Secretaria de Educação do Estado. Esse documento propunha: a) inclusão de conteúdos, nos cursos oferecidos pela universidade, relacionados com as mais diversas áreas do conhecimento e não somente restritos aos componentes curriculares: dessa forma, poderíamos, por exemplo, incluir projetos sobre Política Educacional, temas ligados às diversas áreas de produção de conhecimento, proporcionando aos professores uma formação teórica mais ampla e sólida; b) envolvimento do coletivo das escolas: os cursos deveriam ser ministrados para grupos de professores da mesma escola, assumindo-se a perspectiva coletiva do trabalho docente na escola, c) acompanhamento do trabalho educacional pelos grupos, na escola: os projetos da UNICAMP deveriam prever um período de acompanhamento dos professores-alunos, na escola, na construção de estratégias de ensino baseadas nos conteúdos desenvolvidos durante o curso; d) desenvolvimento de projetos interdisciplinares, com propostas envolvendo diversas áreas de conhecimento; e) utilização de instrumentos de Educação a Distância-EaD, como mecanismos auxiliares das atividades presenciais; f) participação dos alunos da Pós-Graduação, o que possibilitaria a ampliação das possibilidades dos projetos e de um campo de formação para os nossos orientandos.

Essas propostas foram apresentadas ao Reitor, que solicitou um encontro com a Secretária de Educação da época, para o qual eu fui convidado. Tivemos oportunidade de apresentar e defender essas idéias, diante das quais o grupo da secretaria solicitou um “tempo para analisar”. Na realidade, nenhum novo fato ocorreu, visto que a Secretária, pouco tempo depois, exonerou-se e a Universidade não deu novo encaminhamento à proposta.

Como professor da Faculdade de Educação, tive a oportunidade de me envolver com várias outras ações relacionadas com o tema Formação de Professores. Uma delas, de natureza aparentemente burocrática, refere-se ao fato de ter sido representante do meu departamento, no período de 1998 a 2006, na Comissão de Pedagogia, instância responsável pelas questões relacionadas ao curso regular da Faculdade de Educação, incluindo o acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico e avaliação curricular. Essa atividade colocou-me em contato contínuo com toda a discussão sobre o processo de Formação de Professores, não só na Faculdade de Educação, mas em nível nacional. Nesse processo, fui gradualmente assumindo, juntamente com vários colegas da faculdade, a posição de que a diretriz central do curso de Pedagogia deveria ser a formação docente, sendo que esta foi a orientação que norteou as últimas revisões do projeto curricular do curso, embora não fosse uma posição consensual entre todos os docentes.

Ainda através da minha inserção no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, participei de uma das mais importantes experiências na área da Formação de Professores, que foi o projeto conhecido como PROESF – Programa Especial de Formação de Professores em Exercício da Rede Municipal dos Municípios da Região Metropolitana de Campinas, no período 2002-2008. Trata-se de uma proposta demandada pela secretarias municipais da RMC, visando possibilitar aos seus professores acesso à graduação em Pedagogia. O projeto foi realizado com recursos fornecidos pela Secretaria de Ciência e Tecnologia do Estado de São Paulo, prevendo quatro entradas de 400 alunos cada (10 turmas de 40 alunos), através de um vestibular especial; o curso tinha duração prevista de seis semestres. Para atender essa demanda de 1600 alunos, criamos dois pólos avançados, além do campus da Universidade, onde funcionam algumas turmas formadas por alunos da região: um em Vinhedo (fechado em 2004) e outro em Americana.

Como a Faculdade de Educação não possuía docentes em número suficiente para atender essa demanda, optou-se por selecionar, nas diversas redes de ensino, aqueles professores que já tinham graduação em Pedagogia, para atuarem como Assistentes Pedagógicos – AP - nas diversas disciplinas do plano curricular do novo curso. Para isso, esses APs foram selecionados pela equipe de coordenação<sup>66</sup> do PROESF, a partir de um rol de professores encaminhados pelas 19 secretarias municipais de educação participantes. Foram

---

<sup>66</sup> A Equipe de Coordenação do PROESF foi formada, desde o início, pelas Profas. Ângela Fátima Soligo, Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira e por mim. Posteriormente, a Profa. Ângela afastou-se para assumir as funções de Coordenadora da Pedagogia e, no seu lugar, assumiu a Profa. Maria Márcia Malavazzi. Ver Pasta I Doc. 65.

selecionados cerca de 65 professores, liberados pelas respectivas secretarias de educação para participarem de um curso de especialização na FE/UNICAMP, durante o primeiro semestre de 2002, em tempo integral, com o objetivo de prepará-los para as funções de AP. Esse curso inicial tinha a mesma estrutura curricular do curso de Pedagogia do PROESF. No final do mesmo, os APs apresentaram uma lista de disciplinas preferenciais onde gostariam de atuar e a equipe de coordenação elaborou os grupos de trabalho, com cinco APs por disciplina, sendo que cada AP poderia participar de duas disciplinas diferentes.

Com relação à estrutura do curso, um currículo foi planejado por um grupo de professores da faculdade, direcionado para atender professores em exercício, com várias inovações<sup>67</sup>. Da mesma forma, foi proposto que as equipes das disciplinas elaborassem sua metodologia a partir das práticas que os docentes desenvolviam, visando à (re)-significação das mesmas através de novas bases teóricas apresentadas durante o curso. Cada disciplina do curso foi assumida por um professor da FE, que ministrou a mesma disciplina no curso de especialização para os APs. Além disso, era função desse professor preparar e supervisionar o trabalho dos seus APs, através de reuniões semanais ou quinzenais. Além de participar da equipe de coordenação, fui responsável pela disciplina sobre Metodologia de Alfabetização<sup>68</sup>, ministrada logo no primeiro semestre do curso<sup>69</sup>.

O primeiro vestibular foi realizado em julho e a primeira turma do PROESF iniciou o curso em agosto de 2002 e, assim, sucessivamente, até a quarta turma, que se formou em agosto de 2008.

Ainda como parte do trabalho no projeto, há dois aspectos nos quais me envolvi mais diretamente. O primeiro refere-se à orientação dos Trabalhos de Conclusão de Curso, no caso o chamado Memorial de Formação<sup>70</sup>. Cada aluno deveria elaborar o seu memorial, que tinha como objetivo a realização de um processo de reflexão sobre as principais experiências

---

<sup>67</sup> Detalhes da proposta do PROESF podem ser encontrados no texto: Pereira, E. M. A.; Leite, S. A. S. e Soligo, A. F. A Formação Superior de Professores em Exercício: a experiência da UNICAMP na Região Metropolitana de Campinas. *Educere et Educare- Revista de Educação*. Cascavel, vol 2, no. 3, p.221-241, jan/jun 2007. Ver Pasta P III, E-87.

<sup>68</sup> Trata-se da disciplina PE-103- Teoria Pedagógica e Produção em Língua Portuguesa, na qual contei com cinco APs. Os objetivos visavam possibilitar aos alunos- professores em exercício – ampliarem seus conhecimentos, na área da Alfabetização, a partir da análise de suas próprias práticas desenvolvidas nas salas de aula. Minha participação envolvia reuniões semanais com as APs, onde analisávamos o trabalho desenvolvido, a partir de um plano inicialmente assumido, além do planejamento da etapa seguinte. Ministrava, também, as chamadas aulas magnas, duas vezes durante o curso, para os alunos, em cada um dos três pólos do projeto. A disciplina situava-se no primeiro semestre do currículo geral do PROESF. Ver Pasta IX (2002 a 2005; segundo semestre).

<sup>69</sup> Trabalham comigo, na referida disciplina, as seguintes APs: Ieda Maria Cezaroni, Ivanda Alexandre Pereira, Maria Cristina Rosolen Moretto Pellisson, Michele Schlögl e Roselene dos Anjos.

<sup>70</sup> Detalhes sobre a proposta dos memoriais de formação no PROESF podem ser encontrados no site do projeto: [www.fe.unicamp.br/ensino/graduacao/proesf-memorial.html](http://www.fe.unicamp.br/ensino/graduacao/proesf-memorial.html)

vivenciadas durante o curso e seus respectivos impactos nas suas ideias e práticas pedagógicas. Para tanto, foi constituído um grupo de trabalho, conhecido como G10, do qual eu fazia parte, formado por 10 professores, com experiência na área, que tinha a tarefa de orientar os alunos: cada professor orientava uma classe, através de encontros mensais, durante os dois últimos semestres de cada turma. Os memoriais eram lidos duas vezes (era prevista a re-escrita) por leitores externos ao projeto, que também eram preparados pelo G10, através de seminários. Após a segunda leitura, os memoriais recebiam notas e eram publicados na página do PROESF, cujo endereço consta do rodapé 69.

Uma outra atividade do PROESF, da qual participei, foi o chamado Grupo de Trabalho da RMC – GT RMC. Este grupo era formado pela coordenação do projeto, além de dois representantes de cada município participante. Tinha como objetivo desenvolver uma política que garantisse a continuidade da parceria entre universidade e municípios, conforme previsto na proposta original do PROESF. Neste sentido, o grupo se reuniu desde 2002, pelo menos duas vezes por semestre, para discutir as questões do PROESF e elaborar propostas de trabalho conjunto. A política de trabalho, definida pelo GT em 2004, foi desenvolver ações junto aos gestores das redes municipais, em especial diretores e coordenadores das escolas. Assim, paralelo ao PROESF, semestralmente foram realizados encontros com um grande número de gestores escolares, onde se discutiam temas centrais, como o ensino de nove anos, a avaliação das redes, a educação continuada, o projeto pedagógico da escola, além da troca de experiências entre gestores de diversas redes municipais.

A partir do segundo semestre de 2007, foi iniciado o CEGE - Curso de Especialização para Gestores Educacionais, na Faculdade de Educação, para 300 gestores da RMC, como demanda inicial do GT-RMC. Este curso teve duração prevista de quatro semestres, sendo que, atualmente (primeiro semestre de 2010), está sendo ministrado, na sua terceira versão, para gestores das redes de ensino municipal da região. Tenho participado dos CEGE como coordenador da equipe de orientação dos TCC - Memorial de Formação, realizado pelo mesmo grupo de professores da FE, à semelhança do processo ocorrido no PROESF.

Como pode ser observado, a Formação de Professores na Faculdade de Educação da UNICAMP, em especial a Educação Continuada, tem demonstrado um grande impulso, principalmente através das parcerias com as redes municipais de ensino, consequência da experiência inovadora do PROESF. Particularmente, apesar do grande esforço exigido, esse trabalho tem me possibilitado uma grande aprendizagem na área. Além disso, provavelmente

em função dessas ações, fui eleito Coordenador de Extensão da Faculdade de Educação, para o período 2006/2008.

Obviamente, inúmeros problemas têm sido colocados com relação às ações de Educação Continuada na Faculdade Educação: o maior, talvez, seja como enfrentar as demandas em função de nossos reduzidos recursos, principalmente humanos. Mas, não tenho dúvidas de que o fato de se conseguir desenvolver uma política de Educação Continuada, a partir da Faculdade de Educação, com decisões assumidas pelo coletivo dos professores, tem possibilitado um modelo mais adequado de trabalho junto às redes de ensino.

Todo esse trabalho tem me motivado a rever ou reafirmar concepções e ideias sobre o tema da Formação de Professores, com destaque para a Educação Continuada. Isto me motivou a escrever um texto<sup>71</sup>, que considero importante na minha carreira, publicado em um livro do grupo de pesquisa PES- Psicologia e Ensino Superior, da Faculdade de Educação.

Neste texto, defendo a ideia de que o desenvolvimento profissional do professor envolve duas dimensões<sup>72</sup>: a formação inicial, de preferência em cursos de Pedagogia, e a formação continuada – ambas devem ser objetos de políticas institucionais desenvolvidas pelos órgãos públicos competentes. Com relação à Educação Continuada, entendo que deve ter as seguintes características: a) deve ser centrada na prática docente, a qual deve ser (re)-significada constantemente pela teoria, superando-se a tradicional dicotomia teoria x prática; b) deve ser centrada no processo reflexivo, reconhecendo que o sujeito que aprende é um sujeito ativo; c) deve possibilitar o contínuo acesso ao conhecimento produzido pelas diversas áreas relacionadas com a sua prática; d) deve ser centrada, preferencialmente, na escola, onde o professor desenvolve sua prática pedagógica; e) deve ser desenvolvida numa perspectiva coletiva, onde o exercício reflexivo e a troca de experiência ocorram entre os pares; f) deve ser desenvolvida como parte do projeto pedagógica da escola democrática que queremos construir.

Não posso encerrar a Apresentação deste Eixo 4 sem me referir à grande polêmica que tem ocorrido, com relação ao processo de Formação de Professores, em São Paulo e no Brasil, através da chamada modalidade de Ensino a Distância – EAD. Esta modalidade tem sido apresentada, pelas instâncias oficiais, como a grande saída para o problema da formação

---

<sup>71</sup> Leite, S. A. S. Desenvolvimento profissional do professor. Em Azzi, R.G. et. al. (Orgs) *Formação de Professores- discutindo o ensino de Psicologia*. Campinas: Alínea Editores, 2000. Ver Pasta III E-58.

<sup>72</sup> Referendando as ideias de Carlos Marcelo Garcia, no livro organizado por António Nóvoa: “Os professores e a sua formação”, editado pela Publicações Dom Quixote, de Lisboa, em 1992.

docente, que apresenta déficits progressivos em várias áreas de ensino e em diversas regiões do país.

Embora o tema EAD não seja novo, em nosso meio essa discussão tornou-se preponderante com a recente criação da UAB – Universidade Aberta do Brasil, órgão que atua junto à CAPES, na instância federal, e a criação da UNIVESP – Universidade Virtual do Estado de São Paulo, em 2007, junto à SESU - Secretaria do Ensino Superior, do governo do Estado: ambos defendem e desenvolvem uma política de formação inicial de professores através do financiamento de projetos na modalidade EAD. Destaca-se que, em São Paulo, a meta da SESU é propiciar a formação de 5.000 novos professores, através do curso de Pedagogia, ministrado na modalidade semi-presencial.

Sem entrar em detalhes, apresento resumidamente minha visão sobre o tema, a qual é muito semelhante às posições assumidas pela maioria dos docentes da Faculdade de Educação da UNICAMP, nas recentes discussões que realizamos sobre o assunto, nesses dois últimos anos. Não se trata de ser contra as atividades de EAD, pois as novas tecnologias podem ter um papel importante na Educação de modo geral e, em especial, nos processos de formação e desenvolvimento de profissionais. Aliás, na FE, o já citado CEGE é desenvolvido com quase 50% da carga horária do trabalho acadêmico, previsto para os alunos, através de atividades em EAD. No entanto, um outro problema é a definição de políticas de formação inicial de professores – Graduação – centradas basicamente na modalidade EAD.

Entendo que a grande questão subjacente a esta polêmica refere-se à concepção de professor que se defende: se pensarmos no professor como um mero transmissor/repetidor dos programas de ensino elaborados pelos chamados “especialistas” dos órgãos centrais das secretarias de Educação, então é possível se pensar na formação de novos docentes via modalidade EAD.

Mas, se o objetivo é a constituição de um profissional competente e comprometido com o processo educacional, visando à formação crítica dos alunos, então, certamente, a modalidade EAD não será uma boa opção para o processo de formação inicial. Penso que esta modalidade não garante o desenvolvimento de compromisso social, consciência crítica e ética profissional – apenas, como exemplos - que devem caracterizar o processo de constituição desses profissionais.

Parece que esta minha posição não é tão isolada, como se poderia prever: o Documento Referência para o CONAE 2010 – Congresso Nacional de Educação defende posição semelhante ao assumir, no item 170, que a formação inicial de professores deve

ocorrer, preferencialmente, de forma presencial, abrindo, no entanto, a possibilidade da utilização da modalidade EAD onde não existam cursos presenciais (o que, obviamente, não é o caso do Estado de São Paulo). No entanto, o documento referenda, especialmente, a modalidade EAD para o processo de Formação Continuada de professores, como tem sido desenvolvido na FE.

Obviamente, o assunto não está encerrado, mas é inequívoco que a questão não se resume apenas a uma discussão acadêmica: como a maioria dos temas educacionais, a proposta da Formação de Professores na modalidade EAD é, também, marcada por nuances de natureza político-ideológica, uma vez que supõe várias concepções subjacentes, principalmente as idéias que defendemos sobre o papel do professor e da própria escola – o que torna o tema incompatível, portanto, com uma postura basicamente técnica e simplista na sua abordagem.

## **EIXO 5 - A QUESTÃO DO ENSINO DA PSICOLOGIA NO 2º. GRAU**

O tema deste quinto eixo – o ensino da Psicologia no 2º. grau, hoje Ensino Médio - entrou na minha vida profissional e acadêmica de forma diferente dos demais: enquanto que os anteriores relacionaram-se, de alguma forma, com minha inserção na universidade, este surgiu durante os anos 80, com a minha participação no Sindicato dos Psicólogos e como conselheiro no Conselho Regional de Psicologia de São Paulo.

O assunto, na época, surgiu com muita força e interesse, em torno da volta das disciplinas da área de Humanas no Ensino de 2º. Grau, as quais tinham sido, praticamente, banidas pelo governo militar. Com a luta pela redemocratização do país, ocorreu uma rápida articulação entre as categorias envolvidas e as respectivas entidades de representação. No Estado de São Paulo, esse movimento de articulação da categoria, do qual eu participei ativamente, teve aspectos políticos muito relevantes para o meu processo de constituição profissional.

No final dos anos 70, precisamente 1979, articulou-se um movimento de oposição sindical na Psicologia que, no ano seguinte, venceu as eleições no Sindicato dos Psicólogos no Estado de São Paulo e, posteriormente, as do Conselho Regional de Psicologia de São Paulo – eu participei como membro integrante nas duas chapas<sup>73</sup>. Um dos pontos da

---

<sup>73</sup> Ver Pasta I Doc 21.

plataforma desse movimento incluía a luta pela democratização da Educação incluindo, especificamente, o retorno das disciplinas da área de Humanas ao Ensino de 2º. Grau.

A estratégia assumida pelo grupo, através das referidas entidades, foi criar a Comissão de Ensino<sup>74</sup>, que deveria cuidar das questões relacionadas com a disciplina Psicologia no Ensino de 2º. Grau, bem como propor às entidades uma política visando à luta pelo seu retorno à grade curricular do Ensino de 2º. Grau. Essa comissão, por sua vez, promoveu uma aproximação com os demais representantes dos professores de Sociologia e Filosofia, através da ASESP – Associação dos Sociólogos no Estado de São Paulo e representantes dos filósofos. O grupo de trabalho, com as três representações, teve, na época, um papel crucial na articulação com os representantes da Secretaria de Educação.

No caso específico da Comissão de Ensino, assumimos três metas de trabalho: a) avaliar a situação do ensino de Psicologia na rede (ou o que tinha restado dele); b) elaborar uma proposta de programa básico para a disciplina, a partir de uma articulação dos profissionais envolvidos – para o que as entidades seriam instrumentos fundamentais; c) divulgar a proposta junto à categoria<sup>75</sup> e acompanhar o seu desenvolvimento na rede.

A primeira tarefa realizada pela Comissão de Ensino foi uma avaliação do ensino de Psicologia nas escolas da rede, em parceria com a CENP, com resultados surpreendentes: das escolas que ainda mantinham a disciplina, somente metade dos professores tinha formação específica em Psicologia; além disso, a análise da bibliografia utilizada sugeria que a maioria dos programas podia ser considerada como uma proposta burocratizada de ensino.

Diante desse quadro, e tendo informações que a Secretaria da Educação realizaria um concurso de ingresso para professores, incluindo as disciplinas da área de Humanas – o que, de fato, ocorreu em 1986 – a Comissão de Ensino planejou e coordenou um curso para psicólogos, no segundo semestre de 1985, denominado “Psicólogo – Docente no Ensino de 2º. Grau”, no auditório do antigo prédio da CENP, em São Paulo. O curso teve duração de três meses, com 12 encontros semanais e contou com participação de 250 psicólogos interessados.

Os conteúdos abordados no curso envolviam 11 grandes temas, escolhidos pela Comissão de Ensino, ouvidos os colegas das entidades de representação da categoria. Para

---

<sup>74</sup> A Comissão de Ensino era formada, desde sua constituição, pelos(as) psicólogos(as) Yvone G. Khouri, Carlos R. Ladeia e por mim, como representantes do Sindicato e do CRP; a partir de 1984, incluiu a psicóloga Regina Aparecida L. Caroni, que atuava profissionalmente na CENP, órgão da Secretaria de Educação de São Paulo.

<sup>75</sup> Na época desses fatos, primeiro lustro dos anos 80, havia cerca de 12.500 psicólogos inscritos no CRP, sendo que, de acordo com a pesquisa sobre o Perfil do Psicólogo no Estado de São Paulo, realizada pelo DIEESE, poucos profissionais conheciam as possibilidades de ensino da Psicologia no Ensino de 2º. Grau. Ver Pasta III A-14.

cada tema, foi escolhido um profissional, de reconhecido envolvimento com a questão, e que tivesse demonstrado uma posição reconhecidamente não conservadora, sendo-lhe solicitado que apresentasse um seminário sobre o assunto durante o curso, além da elaboração de um texto para posterior publicação.<sup>76</sup>

Terminado o curso, e dada a excelente qualidade dos textos produzidos, a Comissão de Ensino propôs a organização desse material em um livro<sup>77</sup>, que representou a primeira proposta de conteúdos para os profissionais que foram aprovados no concurso realizado e para os que já estavam exercendo a docência de Psicologia na rede. De acordo com o texto de apresentação do livro, assinado pela Comissão de Ensino CRP-Sindicato, o livro representou uma colaboração efetiva para os licenciados em Psicologia, para os próprios cursos de Licenciatura e para todos os profissionais interessados no ensino da Psicologia.

Para o planejamento do referido curso, a Comissão de Ensino propôs a seguinte questão, como ponto de partida para a discussão: quais as contribuições que a Psicologia, enquanto área de conhecimento e atuação profissional, tem para oferecer aos jovens do Ensino de 2º. Grau? Obviamente, os membros da comissão, ao elaborar essas questões, assumiam como pressuposto que a Psicologia tinha acumulado conhecimentos considerados relevantes para a constituição dos cidadãos e sua inserção social numa perspectiva de transformação, apesar de a área ter sofrido muitas críticas de vários setores e dos próprios psicólogos comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa. Apesar disso, a comissão acreditava que o conhecimento psicológico poderia ser organizado e estudado de forma a facilitar o processo de análise e de discussão dos fatores, mediatos ou imediatos, que, da alguma forma, interferem/relacionam-se com a vida dos jovens em nossa sociedade – envolvendo tanto os seus comportamentos expressos, quanto suas dimensões subjetivas. Esta foi a razão pela escolha da organização do curso e da proposta, posteriormente elaborada em temas.

Na discussão dos conteúdos específicos dos temas, os membros da comissão elegeram três condições balizadoras: a) os conteúdos teórico-psicológicos abordados deveriam possibilitar uma crítica aos modelos tradicionais, principalmente às concepções biologizantes

---

<sup>76</sup> Os temas e os respectivos profissionais foram os seguintes, na ordem de apresentação: 1) Adolescência: Fermindo Fernandes Sisto; 2) Psicologia: Joel Martins; 3) Neutralidade da ciência: Joel Martins; 4) Genes e ambiente: Oswaldo Frota-Pessoa e César Ades; 5) Noção de normal e anormal em Psicologia: Antônio Armino Camillo; 6) Motivação: Emma Otta; 7) Alienação: Alberto Abib Andery; 8) Psicologia e comunicação: Fúlvio Rosenbrg; 9) Emoção e Afetividade: Solange Nogueira Buono; 10) Agressividade: Sérgio A. S. Leite; 11) Trabalho e profissão: Silvio Duarte Bock.

<sup>77</sup> Conselho Regional de Psicologia de São Paulo; Sindicato dos Psicólogos no Estado de São Paulo. *Psicologia no Ensino de 2º. Grau – uma proposta emancipadora*. São Paulo: Edicon, 1986. Ver Pasta III B-20.

e naturalizantes dos fenômenos psicológicos; b) os conteúdos deveriam permitir uma crítica à ideologia dominante, no caso a ideologia liberal, principalmente no que se refere ao individualismo, em que o Homem é entendido como um ser predeterminado; c) os conteúdos deveriam ser abordados respeitando-se a diversidade teórica da Psicologia, reconhecendo que várias correntes teóricas têm contribuições relevantes, de acordo com as expectativas acima colocadas.

Obviamente, os temas e conteúdos não foram propostos visando delimitar um programa fechado, da mesma forma que não esgota as questões que podem ser incluídas no trabalho dos professores de Psicologia, com seus alunos do Ensino de 2º Grau. Mas, sem dúvida, tal proposta já supunha uma ênfase na questão da relação e contribuição para o exercício da cidadania, por parte dos jovens, numa perspectiva crítica e transformadora.

Devo ressaltar que minha participação em todo esse processo foi intensa: fui membro da Comissão de Ensino e, como tal, participei de todas as suas atividades realizadas, desde as reuniões internas até os contatos com os colegas de outras entidades e autoridades da rede de ensino<sup>78</sup>; da mesma forma, participei de cada etapa da discussão do planejamento e coordenação do curso, além de ter assumido o desenvolvimento de um dos temas – Agressividade – o qual desenvolvi com grande interesse e sobre o qual escrevi um capítulo; da mesma forma, participei da coordenação da publicação do livro junto à mesma editora onde já havia publicado dois livros. Como o trabalho era continuamente discutido entre os membros da Comissão de Ensino, caracterizo esse período como um momento intenso de grande e significativa aprendizagem pessoal.

No final dos anos 80, havia me afastado do CRP de S. Paulo e da Comissão de Ensino, em virtude de ter assumido a função de conselheiro no Conselho Federal de Psicologia, no lugar de uma colega de S. Paulo<sup>79</sup>. Apesar de todo o trabalho anteriormente desenvolvido, durante os anos 90, observou-se um nítido refluxo no processo de discussão sobre as disciplinas da área de Humanas no Ensino de 2º. Grau: a intenção de acompanhar o desenvolvimento do novo programa para a disciplina Psicologia, na rede, não se concretizou. A ideia era a realização, em parceria com a CENP, de encontros periódicos com professores da disciplina, onde pudessem trocar experiências e aprimorar a referida proposta.

---

<sup>78</sup> Não posso deixar de registrar a enorme satisfação que foi, para mim, trabalhar com a minha colega Yvone G. Khouri, responsável pela criação do primeiro serviço de Psicologia Escolar da Prefeitura de São Paulo, cuja presença, nesse período, foi de grande importância para minha constituição profissional.

<sup>79</sup> Ver Pasta I Doc 26.

Inúmeros fatores podem ter contribuído para o esvaziamento desse processo de discussão. Com relação à esfera oficial, deve-se destacar que as mudanças no governo estadual, com as consequentes alterações nos órgãos centrais, não garantiram a continuidade da política traçada com relação às disciplinas da área de Humanas – um velho e crônico problema político, que tem impedido o desenvolvimento de políticas em quase todas as áreas da administração pública, em especial a Educação.

Entretanto, deve-se notar que algo semelhante também ocorreu com as entidades representativas da categoria, no caso o Sindicato e o CRP de São Paulo: por razões que precisam ainda ser melhor analisadas, observou-se um progressivo distanciamento dessas entidades com relação à questão da disciplina Psicologia no Ensino Médio. Além disso, após a realização do concurso de ingresso de professores, realizado em 1986 - sem dúvida uma vitória dos profissionais em questão – nenhuma ação foi realizada no sentido de possibilitar a consolidação da disciplina no currículo das escolas, o que poderia ocorrer através de um trabalho organizado e coletivo dos professores da disciplina. Como tanto a CENP quanto as entidades de representação não assumiram essa tarefa, pode-se supor que os professores devem ter passado por um período de gradual isolamento nas escolas, sem as condições para o exercício do processo de reflexão coletiva sobre suas práticas pedagógicas específicas.

Além disso, deve-se registrar que, a partir dos anos 90, observa-se um refluxo geral na ação dos psicólogos na Educação, observado pelos dados de pesquisas produzidas pelos Conselhos de Psicologia, simultaneamente a uma ampliação de mercado na área da Saúde, principalmente nas instituições públicas. Não estou, com isso, assumindo uma relação simples de causa e efeito; mas, em um quadro de múltipla determinação, tal relação deve ser considerada. Entretanto, entendo que faltou vontade política, tanto dos órgãos oficiais quanto das entidades de representação da categoria, no sentido do fortalecimento da Psicologia no Ensino Médio.

Apesar do marasmo observado com relação ao assunto, nessa última década e meia, devo reconhecer que tentei acompanhar a questão, tendo sido algumas poucas vezes convidado para discutir a questão. Entretanto, recentemente, o assunto voltou à baila, sendo acolhido politicamente pelo Sindicato dos Psicólogos no Estado de São Paulo e pela ABEP – Associação Brasileira de Ensino da Psicologia – entidade criada, em 1998, para organizar a discussão sobre o ensino da Psicologia em nível nacional, o que inclui a questão do Ensino Médio. Com isso, cresceu consideravelmente a frequência de convites que recebi para participar em mesas e encontros sobre o tema, provavelmente, em função de toda essa história

resumidamente relatada e de algumas entrevistas dadas nos jornais dos conselhos de Psicologia.

Nesses encontros, tenho ratificado minha posição de que a Psicologia, enquanto área de produção de conhecimento e de exercício profissional, tem uma contribuição fundamental para o desenvolvimento dos jovens que se encontram no Ensino Médio. Porém, penso que, em sua essência, a questão é semelhante àquela colocada pela Comissão de Ensino, nos anos 80: qual a contribuição que a Psicologia tem para oferecer aos jovens (que não serão psicólogos), em nossa sociedade, numa perspectiva de formação de cidadãos críticos e transformadores?<sup>80</sup>

Se a pergunta é a mesma, certamente a resposta deverá ser diferente, dado que, nessas duas décadas, nossa sociedade passou por grandes alterações sociais, econômicas e políticas. Vivemos, hoje, em uma sociedade marcada pelo advento do neoliberalismo, que já apresenta os efeitos sensíveis de uma economia globalizada, marcada: a) por um persistente e crescente processo de concentração de renda; b) por um consequente crescimento no processo de exclusão social e econômica de grande parcela da população; c) por um mercado de trabalho reduzido, exceto para os setores considerados nobres para o processo de produção; d) pela crescente falta de perspectivas para os jovens oriundos dos setores mais pobres; e) pelo aumento crescente da criminalidade e violência social, principalmente nas faixas mais jovens da população.

Simultaneamente a esse processo econômico, é indiscutível o desenvolvimento de mecanismos de controle ideológico – controle das consciências – em nossa sociedade, onde se destaca o papel das mídias eletrônicas, em especial a televisão, que eu considero o mais bem sucedido instrumento controle ideológico da população. A ideologia veiculada, em sua essência, é a mesma derivada do liberalismo, base do sistema de produção capitalista, exceto com alguns conteúdos adaptados para as novas formas de produção e distribuição de riqueza: valorização do mercado, do consumo, da competição, da habilitação e capacitação dos cidadãos para as necessidades de produção e consumo.

Assim, a questão colocada assume novos contornos: como desenvolver a disciplina Psicologia, no Ensino Médio, para jovens que vivem/sobrevivem numa sociedade como a nossa?

---

<sup>80</sup> Expliquei essas ideias no artigo “Psicologia no Ensino Médio: desafios e perspectivas”. Revista *Temas em Psicologia*, vol. 15, nº 1, p. 11-21, 2007. Editada pela Sociedade Brasileira de Psicologia. Ver Pasta III F-90.

Na minha leitura, embora o tema seja complexo, a resposta não é tão difícil de ser identificada, sendo que o desafio está claramente colocado para as disciplinas da área de Humanas: trata-se de participar do esforço de resgate das dimensões humanizantes e humanizadoras da sociedade, que sofreram duro golpe no período pós-64 e, atualmente, com a disseminação do neoliberalismo. Continuo defendendo que a Psicologia, como área de produção de conhecimento e de práticas sociais, tem contribuições fundamentais e relevantes para a constituição dos jovens, como seres humanos críticos e transformadores.

Resta discutir se os psicólogos e professores de Psicologia terão, em sua maioria, vontade política e condições para o enfrentamento desse desafio. A saída já é conhecida: passa pelo processo de organização coletiva da parcela da categoria interessada e, para isso, entidades como Conselho, Sindicato e ABEP são cruciais.

Nesta perspectiva, se os professores de Psicologia pretendem se constituir como profissionais socialmente comprometidos, no quadro do Ensino Médio brasileiro, devem assumir, organizadamente, o desafio histórico que se coloca, ou seja, a reconstrução do sistema educacional como um espaço de formação da consciência crítica e da cidadania transformadora. Tal inserção não se dará de forma isolada na escola, mas em parceria com outros educadores de boa vontade, comprometidos com a construção da escola democrática.

Neste sentido, penso que nunca foi tão necessário retomarmos as idéias de Paulo Freire: a Educação pode ter um papel fundamental no processo de transformação da consciência ingênua em consciência crítica, ou seja, no processo de conscientização dos homens. Certamente, a Educação isoladamente não muda a sociedade, mas pode formar indivíduos que transformam o mundo. E para esse empreendimento histórico, a Psicologia, sem dúvida, pode ter um papel relevante.

## **EIXO 6 - A QUESTÃO DA PSICOLOGIA ESCOLAR**

O tema da Psicologia/Psicólogo Escolar sempre ocupou, pelo menos até 1995, um grande espaço na minha agenda acadêmica e profissional: afinal, foi através dele que ocorreu a minha inserção na universidade, ministrando a disciplina PEPA – Psicologia do Escolar e Problemas de Aprendizagem - e coordenando os estágios para alunos quintanistas de cursos da Psicologia<sup>81</sup>. Na realidade, o tema da Educação, como abordei no primeiro eixo deste

---

<sup>81</sup> Nessa condição, atuei no Instituto de Psicologia da Universidade de Mogi da Cruzes (1973 a 1986) e no curso de Psicologia das Faculdades Unip (1976 a 1983), além de uma breve passagem pela UNESP/Assis (1982).

Memorial, já estava presente na minha vida desde o curso secundário. Mas, sem dúvida, a docência universitária foi a primeira grande condição para minha aproximação com o tema.

Tendo a possibilidade de organizar toda a área de Psicologia Escolar no Instituto de Psicologia da UMC, incluindo os cursos teóricos e os estágios, tive a oportunidade de coordenar o planejamento e implantação de um plano de trabalho que, na época, foi considerado coerente e inovador, no processo de formação dos psicólogos para a área educacional. Os alunos tinham um curso teórico, anual, durante o quarto ano, onde, no primeiro semestre, discutia-se toda a problemática da Política Educacional Brasileira e o ensino público; no segundo semestre, o eixo do curso centrava-se na relação Psicologia – Educação, terminando com a análise dos modelos de atuação do psicólogo na área educacional<sup>82</sup>. No quinto ano – Curso de Formação de Psicólogos – o principal trabalho relacionava-se com os estágios, cuja estrutura já foi apresentada no primeiro eixo deste Memorial, em que os alunos optavam por estagiar em, pelo menos, um projeto na área, além de um curso teórico, com programa variável, abordando e aprofundando temas da área. Foi nesse trabalho que me envolvi com questões como Fracasso Escolar, Alfabetização e Formação de Professores.

Todo esse processo significou, para mim e para o grupo de supervisores, uma condição para o contínuo exercício da reflexão sobre o tema deste eixo. No entanto, penso ser necessário (re)-visitar as ideias e concepções teóricas que eu defendia na época, das quais muitas se fortaleceram e permaneceram até hoje.

Revedo o material pedagógico utilizado na época, encontrei três textos não publicados de minha autoria, reveladores do referencial teórico do nosso grupo de trabalho<sup>83</sup>. Neles, algumas concepções eram claramente apontadas: a) a natureza ideológica do trabalho dos profissionais na área da Educação e a necessidade de que a realidade educacional seja assumida e discutida; b) a política educacional implantada pelo governo militar, direcionando o ensino para, prioritariamente, atender as necessidades do sistema de produção e a implantação de formas de controle ideológico, visando à constituição de cidadãos alienados e

---

<sup>82</sup> Nesse curso do quarto ano, os alunos liam textos de autores como Bárbara Freitag, Dermeval Saviani, Paulo Freire, Luis Antonio Cunha, Sylvia Leser de Mello, teóricos da Psicologia e textos de minha autoria, entre outros.

<sup>83</sup> São eles: a) “A ação do psicólogo na escola: avaliação crítica e perspectivas futuras” – apresentado no Simpósio “Que público a Psicologia tem servido e que público deveria atender”, na reunião da SBP, em Ribeirão Preto, em 1978; b) “Algumas reflexões sobre a ação do psicólogo na Educação”, apresentado no Simpósio “A Ética na atuação do psicólogo”, promovido pela Associação de Modificação do Comportamento, em São Paulo, 1977; c) “A Psicologia e a Educação: sugestões para a formação profissional”. Ver Pasta III, F-95, onde apresento uma amostra dos textos utilizados nos cursos de PEPA, incluindo os acima citados.

acomodados; c) a análise da escola como um espaço da sociedade civil caracterizado pelas contradições sociais, portanto um espaço fundamental para a atuação dos educadores comprometidos com o processo de construção de uma sociedade mais justa; d) crítica à atuação do psicólogo na área educacional, baseada no modelo médico tradicional, através de práticas clínicas conservadoras<sup>84</sup>.

A crítica ao modelo médico, subjacente ao trabalho de muitos psicólogos escolares, considerava dois aspectos principais: de um lado, o modelo não enfatizava adequadamente a relação comportamento – meio ambiente, direcionando o olhar do profissional exclusivamente para as causas subjacentes, buscando no aluno os determinantes das possíveis dificuldades enfrentadas, mantendo inalteradas as condições institucionais – onde, na maioria dos casos, situam-se os principais fatores determinantes dos problemas; por outro lado, a consequente ênfase em práticas consideradas remediativas, que buscavam lidar com os problemas posteriormente ao seu aparecimento, postura geralmente incompatível com uma perspectiva preventiva do trabalho educacional.

Além dessas questões, nos referidos textos eu já propunha, de forma um tanto audaciosa, algumas atividades que, no meu entender, o psicólogo escolar deveria estar em condições de realizar ou se envolver, juntamente com a equipe escolar: relacionar objetivos e práticas educacionais com as diretrizes ideológicas subjacentes aos mesmos, com a necessária crítica e encaminhamento de diretrizes alternativas; realizar o levantamento do perfil da população e da comunidade atendida pela instituição, identificando suas necessidades educacionais; planejar e executar pesquisa na área educacional; participar da elaboração, implantação e avaliação do projeto curricular das instituições educacionais, juntamente com a equipe de educadores; participar do planejamento do ambiente físico das instituições; acompanhar o trabalho dos professores, no processo de planejamento e implantação de programas de ensino; planejar e desenvolver programas de treinamento do “staff” da instituição; participar de projetos de interação família – escola, juntamente com a equipe de trabalho; desenvolver ações de orientação profissional para a população escolar; participar de ações para o desenvolvimento do lazer na instituição e na comunidade.

---

<sup>84</sup> Essas concepções eram tão dominantes na época, que se refletiam até no nome da disciplina da área, que aparece na primeira proposta de currículo mínimo para o curso de Psicologia, proposta pelo MEC: Psicologia do Escolar e Problemas de Aprendizagem, sugerindo que a principal tarefa do psicólogo na área é cuidar dos referidos problemas.

Obviamente, não era possível abranger todos essas possibilidades no trabalho através do plano de estágios, mas tais propostas baseavam-se na própria experiência profissional dos supervisores da área e tinham a função de direcionar o planejamento de novos projetos.

Uma outra importante situação que me possibilitou uma aproximação com o tema deste eixo – Psicologia Escolar – foi minha inserção no movimento político ocorrido na categoria dos psicólogos, a partir do final dos anos 70, que me levou, durante quase duas décadas, a uma militância nas instituições de representação da categoria – o Sindicato dos Psicólogos e os Conselhos Regional / Federal de Psicologia<sup>85</sup>.

Nesse período – primeiro lustro dos anos 80 – além de participar da coordenação da Comissão de Ensino, relatado no eixo anterior, participei também da coordenação da Comissão de Psicologia Educacional<sup>86</sup>, que desenvolveu, na época, um importante papel organizativo dos psicólogos que atuavam na área educacional, seja em escolas, nas universidades ou em órgãos públicos. A principal atividade realizada por essa comissão foi o Encontro Estadual de Psicólogos na área de Educação. O I Encontro foi realizado em dezembro de 1980, onde foram apresentados os resultados de um levantamento sobre as atividades dos psicólogos na área, os currículos das faculdades de Psicologia no que diz respeito à área, a situação dos serviços existentes no Estado e Prefeitura de S. Paulo e alternativas para a atuação dos psicólogos. O II Encontro foi realizado em novembro de 1981, tendo como objetivo a divulgação dos principais trabalhos realizados na área e um aprofundamento da discussão sobre os modelos de atuação do psicólogo na área educacional<sup>87</sup>. O III Encontro foi realizado em dezembro de 1982, como objetivo de definir subsídios para a elaboração de uma proposta de atuação do psicólogo na área.

Todos os encontros foram realizados nas dependências do Instituto Sedes Sapientiae, em São Paulo, e contou com a participação de cerca 300 profissionais, o que sinalizava o

---

<sup>85</sup> Em 1978, organizou-se, em São Paulo, o Movimento de Oposição, do qual eu participei ativamente. O grupo ganhou as eleições no Sindicato dos Psicólogos no Estado de São Paulo, na gestão 1980-1983, tendo como presidente Odete de Godoy Pinheiro. O grupo também foi reeleito para a gestão 1983-1985, tendo como presidente Ana M. Bahia Bock. Participei das duas chapas. Simultaneamente, também participei do grupo que assumiu o CRP de S. Paulo, na gestão 1980-1983, na presidência de Luis Otávio de S. Queirós. Nesse período, eu e a colega Yvonne Khouri fazíamos a “ponte” entre as duas instituições. Participei, ainda, no CRP, na gestão 2001-2004. No Conselho Federal de Psicologia, participei na segunda metade do V Plenário (1985-1988) e retornei, através de eleições, na gestão 1999-2001, tendo como presidente Ana Bock.

<sup>86</sup> A comissão era coordenada por mim e por Ana Bock; contou com a participação de vários colegas nos seus diversos momentos: Yvone Khouri, Maria Aparecida C. Cunha, Abelardo de Almeida, Maria Éster Esteves, Maria Amélia S. Carvalho, Antonia Ângela Hiluey, M. Madalena Machado, Sueli Duarte Pacífico, Wanda Maria D’Elia, Elenita de Rício, Mônica Gianfaldoni, Jane Trujillo, e muitos outros colegas.

<sup>87</sup> Dentre os vários trabalhos, apresentei o projeto de formação de psicólogos realizado pelo nosso grupo no Instituto de Psicologia da UMC, com destaque para o PROLESTE.

sucesso desses eventos<sup>88</sup>. Além disso, foi um período em que sinalizava-se a política que as entidades deveriam desenvolver com relação à área, apontando para uma ação de natureza mais preventiva e de caráter educacional, tentando superar o modelo médico tradicional e as práticas clínicas, de natureza mais remediativa. Todo esse processo indica, pois, um período muito relevante em termos de organização e discussão das questões relacionadas com a atuação dos psicólogos na Educação. Entretanto, as pesquisas sobre a categoria, desenvolvidas pelos conselhos, indicavam que uma parcela significativa de profissionais ainda trabalhava no modelo clínico, sugerindo que estamos lidando com uma questão de contornos ideológicos, marcada pela visão liberal presente em nossa sociedade, que não seria superada apenas pela discussão científica ou política: exigia um contínuo processo de reflexão crítica a partir das práticas desenvolvidas. Esse processo de reflexão, entretanto, foi interrompido quando um novo grupo assumiu o CRP.<sup>89</sup>

Ainda durante esse período, julgo relevante apontar uma proposta elaborada pela Comissão de Psicologia Educacional, cuja defesa pública assumi através de dois textos que redigi e foram publicados<sup>90</sup>: refere-se à criação das equipes multidisciplinares de “especialistas” na área educacional. A partir de uma análise crítica sobre o papel da escola em nossa sociedade – reprodução da estrutura de classes, produção da força de trabalho para o sistema produtivo, instrumento de transmissão da ideologia dominante – denunciava o erro de se transformar a Educação numa área de mercado de trabalho a ser disputada, em função unicamente de interesses particulares das categorias envolvidas, com destaque os pedagogos e psicólogos; sugeria que o grande desafio era a construção de uma escola democrática, e essa idéia deveria aproximar as diversas categorias envolvidas.

Neste sentido, reconhecia que tanto os “especialistas” da Pedagogia quanto da Psicologia tinham importantes contribuições para os educadores nas escolas, desde que assumissem uma postura comprometida com o processo de transformação social, do qual a Educação não poderia ficar excluída. Assim, encaminhava a proposta de formação de equipes multidisciplinares, como alternativa para atuação dos profissionais “especialistas” em Educação. Obviamente, tratava-se de uma posição polêmica, que teve repercussões mais

---

<sup>88</sup> Os Anais dos três encontros são apresentados na Pasta III F-89.

<sup>89</sup> Se é lamentável a descontinuidade da política organizativa, por parte das entidades de representação, por outro lado, na minha opinião, este foi um dos fatores que possibilitaram a criação da ABRAPEE – Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, em 1991, porém com um caráter científico.

<sup>90</sup> Leite, S. A. S. Relação psicólogo escolar x pedagogo: questão de definição de funções? *Boletim da Associação Estadual de Psicopedagogos de São Paulo*. Ano 3, no. 4, p.19-26, abril-1984. Ver Pasta III A-13.

Leite, S. A. S. O papel dos “especialistas” na escola pública. *Educação e Sociedade*. S. Paulo: Cortez e Cedes, no. 22, p.120-131, set-dez- 1985. Ver Pasta III A-19.

negativas por parte dos pedagogos que atuavam como orientadores educacionais nas redes de ensino. Essa experiência, novamente, mostrou-me os contornos ideológicos da questão da atuação dos profissionais na área, apontando para o caráter basicamente corporativo de algumas entidades, o que, no meu entender, acabou transformando esses profissionais em alvos fáceis de serem vencidos pelos setores conservadores, responsáveis pelas redes de ensino público em nosso Estado: se os psicólogos não conseguiram o almejado espaço de trabalho no ensino público, os orientadores educacionais, por sua vez, perderam o espaço na rede de ensino público em que atuaram, até os anos 90.

Durante esta década, como já coloquei no eixo anterior, observou-se um refluxo na discussão sobre a questão da atuação dos psicólogos na área da Educação, sendo que o tema não apareceu de forma consistente na agenda das nossas entidades de representação. Paralelamente, ampliam-se sensivelmente os espaços na área da Saúde para os psicólogos. Tal movimento tem grande repercussão nos órgãos públicos: o psicólogo passa a ser reconhecido como um profissional da Saúde – aliás, as próprias entidades passam a defender essa posição - e os serviços de Psicologia Escolar existentes no Estado e na Prefeitura de São Paulo são transferidos para os setores da Saúde.

A partir daí, o tema Psicologia Escolar vai se rareando na minha agenda de discussões. Entretanto, provavelmente, em função da minha história nas faculdades de Psicologia e nas entidades de representação, eu ainda recebi vários convites para discutir a questão, através de palestras ou participação em mesas redondas. Como eu arquivar os materiais que utilizo nesses eventos, julguei importante também, (re)-visitá-los para identificar como as minhas posições se alteraram nos anos 90.

Revedo esse material, observo que utilizei freqüentemente os dados de pesquisa financiada pelo Conselho Federal de Psicologia<sup>91</sup>, que revelam o refluxo na área escolar, embora quase 40% da categoria reconhecia que havia passado, em algum momento, pela escola, como profissional. Porém, o mais espantoso é que das 16 atividades desenvolvidas pelos psicólogos em escolas, 10 eram atividades basicamente relacionadas com o modelo clínico tradicional, como aconselhamento psicológico, tratamento de distúrbios de aprendizagem, aplicação de testes, psicodiagnóstico, psicoterapia individual, etc... Algumas atividades, no entanto, apresentavam caráter educacional, como acompanhamento de pessoal, avaliação curricular, planejamento de projetos, treinamento de professores, etc. Ou seja, os

---

<sup>91</sup> Trata-se da pesquisa “Quem é o psicólogo brasileiro”, editada pelo CFP, através de EDICON de São Paulo, em 1988.

dados apontavam uma reduzida inserção do psicólogo na escola, marcada pela atuação clínica, que é o principal treinamento que esses profissionais recebem nas faculdades.

Esse quadro é coerente com os dados da pesquisa do próprio Conselho, apontando que a Clínica Psicológica é, geralmente, a área melhor organizada nos Cursos de Psicologia. Da mesma forma, essa realidade está coerente com a própria história do surgimento das práticas dos psicólogos na Educação, no início do século passado: avaliação da prontidão dos alunos, organização de classes homogêneas e psicodiagnóstico para identificar as crianças que, provavelmente, terão problemas durante a sua escolaridade.

Entretanto, em praticamente todos os eventos dos quais eu participei, discutindo esse tema, sempre reconheci que a Psicologia, enquanto área de conhecimento, tem inestimáveis contribuições para os educadores nas escolas, sendo que tal convicção ainda fundamenta meu próprio trabalho de docência, pesquisa e extensão, na UNICAMP. Essas práticas são perfeitamente compatíveis com propostas atuais de democratização da escola pública. Entretanto, eu já apresentava muitas dúvidas quanto ao desafio de os psicólogos escolares romperem com velhas concepções e modelos, em favor de uma base teórica que os possibilitasse desenvolver uma ação preventiva e educacional nas escolas.

Além disso, nesses encontros, tive a oportunidade de apresentar e discutir o meu próprio processo pessoal de revisão das bases teórico-metodológicas com que venho trabalhando. Lembro-me de uma mesa redonda realizada em Belém do Pará, em dezembro de 1995, a convite dos colegas da Universidade Federal, em que eu apresentei a minha crescente dificuldade teórica para atuar com o paradigma do behaviorismo radical skinneriano, que foi importante na minha formação, e como fui me aproximando da abordagem histórico-cultural. Discuti como se alteraram as minhas concepções sobre produção de conhecimento, papel do sujeito ativo, concepção sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento, papel da cultura e da mediação pedagógica. Da mesma forma, reconhecia que somente as metodologias quantitativas não davam conta dos fenômenos comportamentais complexos, o que me levava à crescente utilização dos modelos qualitativos, embora nunca os tenha interpretado como modelos antagônicos; ao contrário, vejo-os como complementares na produção do conhecimento sobre os fenômenos com os quais trabalhamos. Certamente, os efeitos dessas falas eram muito contraditórios na audiência: havia pessoas que me questionavam e outras me incentivavam. Mas, felizmente, nunca encontrei um interlocutor que tenha duvidado da minha honestidade intelectual...

O último trabalho escrito que produzi sobre o tema, onde tive a oportunidade de apresentar minha visão com mais detalhe, foi em 1995<sup>92</sup>. Nesse texto, discuto as diferentes concepções de escola, defendendo que tal discussão é crucial para os profissionais que pretendem ali atuar, uma vez que o papel social que se atribui a essa instituição vai ser um dos determinantes da maneira como ali se atua; ou seja, reconheço que as idéias e concepções que temos sobre um dado objeto determinam, em parte, a forma como lidamos com esse próprio objeto.

No mesmo sentido, defendo a necessidade de se superarem as concepções reprodutivistas, que veem a escola apenas como um instrumento do Estado, em favor de uma concepção de escola como espaço de confronto de idéias, necessário para o desenvolvimento social e dos indivíduos; essa visão abre espaço para a possibilidade de atuação de educadores comprometidos com o processo de transformação social e a possibilidade de a escola poder colaborar com o processo de conscientização dos indivíduos, que Paulo Freire tanto defendia. Aponto, em seguida, a importância da luta pela democratização da escola, o que implica: a dimensão quantitativa – escola para todos; a qualitativa – escola de boa qualidade para todos; e as relações internas que ali se estabelecem – centradas no trabalho coletivo, envolvendo todos os profissionais.

Na parte final do texto, abordo o tema do psicólogo na Educação. Retomo toda avaliação crítica dos modelos remediativos, argumentando sua adequação a uma sociedade injusta como a nossa, adaptando-se claramente à ideologia liberal. Entretanto, reconheço o psicólogo como um profissional da Saúde, entendida na concepção mais ampla possível; no entanto, aponto que a grande alternativa para este profissional se inserir no processo de democratização da escola é atuar no sentido de democratizar o saber psicológico, ou seja, possibilitar aos educadores, principalmente os professores, acesso aos conhecimentos acumulados na área, considerados funcionais para a tarefa maior da escola: possibilitar aos alunos acesso ao conhecimento culturalmente acumulado necessário para o desenvolvimento humano e o exercício crítico da cidadania.

Com essa concepção, eu ratifico o reconhecimento de que a Psicologia, semelhante a outras áreas, tem um conhecimento acumulado considerado essencial para os professores poderem desenvolver suas práticas pedagógicas e, igualmente, para os demais educadores que atuam nas escolas. Se o psicólogo é, ou será, o profissional que desempenhará essa tarefa – democratizar o conhecimento psicológico na escola – é uma outra questão. Particularmente,

---

<sup>92</sup> Ver Pasta III B-43.

tenho muitas dúvidas, dado que as informações disponíveis apontam que a Educação não tem sido área prioritária para o exercício profissional do psicólogo. Se essa história vai ser reconstruída, depende fundamentalmente dos próprios psicólogos – de seu compromisso social, da sua capacidade de organização, da sua vontade política.

### **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Impossível terminar este Memorial sem aludir às novas condições que venho vivenciando, desde maio de 2008: refiro-me à direção da Faculdade de Educação da UNICAMP<sup>93</sup>.

A análise das minhas atividades desenvolvidas como docente da Faculdade de Educação aponta dois períodos claramente distintos. O primeiro, cobre desde o meu ingresso na instituição, em novembro de 1984, até o dia 5 de maio de 2008, quando tomei posse como Diretor da unidade. Durante mais de duas décadas, predominaram as atividades de ensino, pesquisa, orientação e extensão, como pode ser verificado no meu Curriculum Vitae<sup>94</sup>.

Entretanto, no referido mês de maio, fui eleito pela comunidade, e nomeado pelo Reitor da UNICAMP, como Diretor da faculdade de Educação, tendo como Diretora Associada a Profa. Márcia Maria Strazzacappa Hernandez, por um período de quatro anos, ou seja, até 2012.

Julgo importante ratificar que essa nomeação não foi por mim planejada. Muito menos reflete um desejo pessoal acalentado durante os anos precedentes. Vale relembrar o processo de escolha do meu nome, como candidato às eleições para a Direção.

No final de 2007, iniciou-se na FE um tímido processo de discussão da sucessão, que se ampliou no início do ano seguinte, com reuniões abertas, com a presença de vários professores e funcionários. Nesses encontros, discutiram-se ideias e propostas, com a

---

<sup>93</sup> Em dezembro de 2009, encaminhei ao Departamento de Psicologia Educacional o meu relatório de atividades, de onde reproduzo, parcialmente, o texto de autoavaliação que elaborei.

<sup>94</sup> Entretanto, desenvolvi várias funções administrativas durante minha carreira docente. Na UMC, fui chefe do Departamento de Psicologia Escolar (1973-1981), Diretor do Instituto de Psicologia (1976-1979), Coordenador do curso de Formação de Psicólogos (1979). Na UNICAMP, fui representante dos MS-3 na Congregação (1987-1989), Chefe do DEPE por dois mandatos consecutivos (1989-1992), representante do DEPE na Comissão de Pedagogia (1998-2006), Assessor da PREAC-Pró-Reitoria de Extensão (1997-1999), Coordenador do PROESF (2002-2008), Coordenador de Extensão da FE (2006-2008) e Diretor da FE (a partir de maio de 2008; mandato previsto até 2012). Ver Pasta I.

inevitável análise dos nomes de docentes indicados e disponíveis. Assim, chegou-se à indicação do meu nome, por esse grupo, que reuniu cerca de 1/3 do corpo docente.

Assumir a Direção da Faculdade de Educação foi um fato que alterou profundamente minha vida acadêmica e minha própria inserção da UNICAMP. Afastei-me das atividades de ensino na Graduação, que tanto prezo; minha única atividade docente tem sido ministrar a disciplina “ED-707 Desenvolvimento e Aprendizagem”, no primeiro semestre, especialmente para novos alunos ingressantes no programa de Pós-Graduação – luto, arduamente, para não abrir mão dessa atividade. Da mesma forma, falta-me tempo para articular as reuniões do Grupo do Afeto; o processo de orientação dos meus orientandos tem se reduzido a encontros individuais, geralmente nos finais de tarde ou período noturno, após a jornada de atividades diárias. Igualmente, não tenho conseguido manter minhas ações na área da Extensão.

Por outro lado, reconheço que o exercício da Direção tem me possibilitado um grande envolvimento com os problemas e questões mais abrangentes da UNICAMP. A participação em instâncias como o CONSU - Conselho Universitário, CAD – Câmara de Administração, CEPE – Câmara de Ensino e Pesquisa, COPEI – Comissão de Planejamento Estratégico Institucional, CADI – Comissão de Avaliação e Desenvolvimento Institucional, outras Comissões, etc... tem me propiciado uma ampla visão da universidade, na sua rica e enorme diversidade, com seus conflitos, seus desafios e suas exigências.

Tenho realizado um grande esforço para organizar minha agenda de forma a sobrar tempo para atender algumas demandas, como eventuais bancas de defesa de mestrado e doutorado, palestras e congressos.

Entretanto, o que tem predominado são as atividades de representação da FE, como Diretor, o que exige, praticamente, dedicação exclusiva. Além disso, apesar de todo o empenho em delegar funções, logo descobri que todos os problemas relevantes da instituição, inevitavelmente, passam pela mesa do Diretor, sendo que a maioria deles apresenta-se com caráter de urgência, exigindo encaminhamentos inadiáveis.

Neste trabalho, estou identificando, no entanto, dois aspectos que merecem atenção. Primeiro que, como Diretor da FE, desfruto de melhores condições para defender ideias e princípios, nas instâncias institucionais decisivas: assim, não tenho me omitido de discutir e apresentar posições, minhas e da própria FE, no que tange a questões como crítica à modalidade da EAD na formação de professores, defesa da universidade pública, melhoria das condições de trabalho e da carreira docente, análise das diversas políticas desenvolvidas pela universidade, melhoria da qualidade do ensino na universidade, etc...

Além disso, estou descobrindo, nesse novo processo, uma faceta da Faculdade de Educação, sobre a qual não tinha uma visão global: trata-se de uma instituição problemática, de um lado, mas que demonstra grande produção e efervescência acadêmica, por outro; diversificada politicamente, mas sempre atenta na defesa do ensino público e de qualidade. Essas características, na realidade, distinguem a Faculdade de Educação dentre as diversas unidades da UNICAMP.

E nesse processo, reafirmo, estou descobrindo novas dimensões e construindo novos significados e sentidos que, certamente, no futuro, constituirão a minha história de vida vivida – espero, de forma coerente e digna de ser lembrada.