



Psicologia Escolar e Educacional
ISSN: 1413-8557
revistaabrapee@yahoo.com.br
Associação Brasileira de Psicologia
Escolar e Educacional
Brasil

Fernandes Lins Caldas, Roseli
Entrevista com Sérgio Antônio da Silva Leite
Psicologia Escolar e Educacional, vol. 20, núm. 3, septiembre-diciembre, 2016, pp. 625-632
Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional
Paraná, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282349447023>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

História

History

Historia

Entrevista com Sérgio Antônio da Silva Leite

Interview with Sérgio Antônio da Silva Leite

Entrevista con Sérgio Antônio da Silva Leite



Doutor em Psicologia pela USP. Professor Titular no Departamento de Psicologia Educacional da Unicamp. Pesquisa temas relacionados com Alfabetização e Letramento, Afetividade nas Práticas Pedagógicas, Pedagogia Universitária e Formação de Professores. Suas últimas publicações: “Afetividade e Práticas Pedagógicas” (Org. 2006); “Alfabetização e Letramento” (Co-autoria, 2011); “Afetividade e Letramento na EJA” (Org. 2013); “Psicologia do Desenvolvimento” (Org. 2016). Atualmente, coordena o EA2- Espaço de Apoio ao Ensino e Aprendizagem, da Unicamp.

ENTREVISTADORA: Roseli Fernandes Lins Caldas

Roseli: Quando e como se deu o encontro, em sua carreira profissional, entre a Psicologia e a Educação?

Sérgio: Inicialmente, quero agradecer os colegas da Abrapee pelo convite para esta entrevista. Considerando que é a segunda publicação sobre a minha carreira, sinto-me muito honrado em poder compartilhar parte da história do meu processo de constituição profissional, principalmente das reflexões que esse processo possibilita.

Sobre a questão acima colocada, devo dizer que o meu encontro com a Educação foi muito anterior à chegada da Psicologia em minha vida. Isto remonta à minha militância no movimento estudantil secundarista, nos anos 60 do século passado (!!!), antes do golpe militar de 64. Nesse período, fui militante da Ação Católica, movimento nacional da Igreja que gerou, entre outras coisas, a Teologia da Libertação. Nos anos que antecederam o golpe militar, a Ação Católica, em especial a JEC - Juventude Estudantil Católica, da qual fazia parte como estudante secundarista em Campinas, vivenciou um profundo processo de comprometimento com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, através da militância política nas entidades estudantis como grêmios, órgãos municipais, estaduais e nacional. Além disto, apoiávamos o governo de Jango, que prometia as reformas de base, as quais infelizmente nunca foram implementadas; também apoiávamos o ministro Paulo de Tarso, profundamente comprometido com um projeto de Educação libertária. E não posso deixar de citar que, nesse período, conhecemos e nos apaixonamos por Paulo Freire, que já desenvolvia projetos de alfabetização de adultos. Em 64, era vice-presidente da UCES, União Campineira de Estudantes Universitários, cuja principal tarefa era incentivar a criação de grêmios estudantis nas escolas de Campinas.

Somente após todo esse período, como aluno do curso colegial, hoje Ensino Médio, enfrentei a questão da escolha profissional e acabei decidindo pela Psicologia, uma nova carreira que se iniciava e se constituía no Brasil, inclusive com os primeiros cursos de graduação e de Formação de Psicólogos. Embora minha família não tivesse recurso suficiente, estudei na PUC de Campinas, em função de uma bolsa integral que ganhei no primeiro ano, por ter sido o primeiro colocado no vestibular. Ingressei em 1966 e terminei em 1971. Nos anos restantes do curso na universidade, mantive-me como professor de cursinho de Madureza e Pré-vestibular, ensinando (pasmem...) análise sintática, apenas com a formação que obtive no saudoso Colégio Estadual Culto à Ciência. Devo admitir que tive muito sucesso como professor, o que, certamente, determinou o meu futuro direcionamento para a área.

Portanto, a Educação já estava impregnada na minha vida, desde a adolescência; fortaleceu-se como estudante universitário, tanto como professor de cursinho quanto como estudante de Psicologia, que vai construindo o seu caminho em uma única direção: ser professor universitário. Hoje, como pesquisador que estuda a dimensão afetiva/subjetiva no processo de ensino-aprendizagem, e vendo essa minha trajetória, fica claro que, desde a adolescência, vivenciei um

contínuo processo de mediações que me possibilitaram a criação de um profundo vínculo afetivo positivo com a área da Educação, em especial com as práticas de sala de aula.

Roseli: Quais os principais marcos de sua trajetória profissional, em relação à Psicologia e Educação?

Sérgio: Entendo que nesta sua pergunta, quando você fala em “principais marcos”, deve estar se referindo aos marcos teóricos e aos objetos de estudo que marcaram minha trajetória. Neste sentido, é inegável que, na minha graduação e parte da pós-graduação, a Análise do Comportamento teve uma grande influência. Mas, na pós, considero também que foi muito importante o papel de professores da área da Etologia, que atuavam no velho pavilhão B-10 da Psicologia Experimental, na USP. No entanto, é importante destacar que minha relação com a Análise Aplicada do Comportamento foi sempre marcada por um olhar crítico, provavelmente fruto de minha histórica inserção com as questões educacionais. Talvez um exemplo elucide este ponto: a utilização do reforçamento em sala de aula foi um tema que sempre me incomodou, dado que, na maioria dos textos publicados no JABA, nos anos 70, os autores encantavam-se com as mudanças e as relações de controle observadas, mas pouco discutiam sobre as funções dos comportamentos reforçados ou extintos; em outras palavras, sempre defendi que a escolha de quais comportamentos devem ser fortalecidos é uma decisão de natureza ideológica, que reflete as concepções de homem e de sociedade que se tem. Logo cedo percebi que o reforçamento pode ser tanto um instrumento para manter a criança quieta e sentada, promovendo sua passividade, como para estimular comportamentos participativos e críticos, fundamentais para a formação de um cidadão transformador. Além disso, também me incomodava o uso de reforços artificiais em sala de aula, sem a perspectiva de que atividades relevantes tornem-se intrinsecamente reforçadores, como as práticas de leitura e escrita.

Mas, tenho que reconhecer que esta abordagem teórica foi importante na primeira fase de minha vida acadêmica, em que a questão da Alfabetização escolar foi o grande tema de estudo e pesquisa. Os instrumentos da Análise Aplicada do Comportamento possibilitaram-me desenvolver um trabalho, na rede de ensino público da região de Mogi das Cruzes, que mudou drasticamente a situação de exclusão da rede, nos anos 70: de um índice de reprovação de quase 50% nas primeiras séries, conseguimos reduzi-lo à marca de um dígito, o que envolveu um enorme esforço de um grupo de educadores (Supervisores, Diretores, Coordenadores Pedagógicos e Professores) que eu tive imensa honra de coordenar e orientar. Foi minha grande experiência de construção de programas de ensino e de um modelo de trabalho coletivo nas escolas da rede, o que gerou o PRO-LESTE – Projeto de Alfabetização da Zona Leste, objeto de minha tese de doutorado, defendida em 1981, na USP, sob a orientação da Profa. Dra. Carolina M. Bori. O PRO-LESTE foi interrompido em 1982, com a primeira eleição do governador do Estado de São Paulo, após o golpe militar.

Algumas das propostas do projeto de Mogi das Cruzes foram consideradas na proposta de Período de Recuperação, através do reforço pedagógico, que a rede lançou em 1984 através de um decreto. Mas, obviamente, tal proposta não contemplou o aspecto central do projeto, que era o trabalho coletivo desenvolvido pelo grupo de professores e coordenador pedagógico, em cada escola.

A minha vinda para a Unicamp, em 1984, pode ser caracterizada como o início da segunda grande etapa da minha vida acadêmica, com duas grandes mudanças. Primeiro, no campo de teoria psicológica: possibilitou-me o encontro com a abordagem Histórico-Cultural, através de grupos de estudo, com professores(as) e alunos(as) da Faculdade de Educação. As concepções vigotskianas possibilitaram-me novas interpretações não só do homem, mas das relações humanas, em especial, das relações que ocorrem em sala de aula. Simultaneamente, passei a desenvolver a pesquisa através de grupos temáticos, reunindo doutorandos, mestrandos e graduandos de Iniciação Científica, inicialmente em torno da questão da Alfabetização, mas agora com o acréscimo do conceito de Letramento, recém-chegado em nosso meio. A segunda grande mudança, sem dúvida, foi o nosso crescente envolvimento com a questão da afetividade nas práticas pedagógicas. Isto ocorreu quando começaram a surgir no grupo de pesquisa, alunos com projetos relacionados com o processo de constituição do sujeito como leitor autônomo. Tal desafio possibilitou o nosso encontro com as ideias wallonianas, que apresentam uma teoria mais estruturada sobre o desenvolvimento humano, situando a questão das emoções num plano central, juntamente com a cognição e o movimento, e com uma enorme vantagem de estar centrada nas mesmas bases teórico-filosóficas da teoria vigotskiana.

Os impactos desses encontros foram profundos, possibilitando ao nosso grupo a realização de inúmeras pesquisas e publicações, a partir de meados dos anos 90 até o presente. Esse grupo - na realidade um apêndice grupo de Pesquisa ALLE - Alfabetização, Leitura, Escrita, da FE/Unicamp - é conhecido informalmente como Grupo do Afeto. O grande avanço teórico que esta vivência possibilitou foi a criação de um modelo teórico sobre a afetividade, que relaciona a mediação pedagógica com os impactos afetivos que produz na relação que se estabelece entre o sujeito/aluno e o objeto/conteúdo abordado. Assim, grande parte da pesquisa desenvolvida pelos membros do grupo centrou-se na análise das práticas pedagógicas, desenvolvidas por professores em sala de aula, que possibilitam, simultaneamente, que o aluno aproprie-se do conhecimento e estabeleça um vínculo positivo afetivo com o mesmo. É o que considero, hoje, como um processo de ensino-aprendizagem de sucesso, desenvolvido por professores inesquecíveis.

Roseli: Qual a sua concepção sobre a Psicologia Escolar no Brasil? Em sua opinião quais as perspectivas do profissional de Psicologia nesta área?

Sérgio: Devo reconhecer que eu sempre enfrento alguma dificuldade para discutir esta questão, pois entendo

que ela apresenta duas facetas que, no caso da nossa realidade, devem ser destacadas. A primeira delas diz respeito às contribuições que a Psicologia, enquanto área científica do conhecimento, tem para oferecer à Educação, ou seja, ao trabalho educacional executado pelos diversos profissionais que atuam nas inúmeras e diversas instituições educacionais. A segunda faceta relaciona-se com a ação do psicólogo na área da Educação, no caso o nosso conhecido Psicólogo Escolar. Faço esta divisão porque nem sempre essas duas facetas relacionam-se harmoniosamente, em especial quando se analisa historicamente a atuação do profissional da Psicologia na área educacional.

Creio não ser novidade para a grande maioria dos psicólogos e estudiosos da Educação que a Psicologia Escolar, enquanto profissão, surge na virada do século XIX para o século XX, profundamente marcada por concepções teóricas que, posteriormente, ficaram conhecidas como modelo médico. Em sua essência, este modelo assume que os considerados problemas psicológicos, independente de sua característica, têm suas causas determinadas, prioritariamente, por fatores que se encontram dentro do sujeito - as conhecidas causas subjacentes. Assim, se a criança não aprende na escola, deve ser devido a algum fator intrínseco, como motivação, inteligência, limitação etc., onde as condições ambientais não são devidamente consideradas. Na realidade, o conhecido modelo médico influenciou a Psicologia como um todo, mas foi na área educacional onde tais concepções tiveram grande receptividade no início e durante quase todo o século passado. Isto porque um modelo teórico, que foca no próprio indivíduo as principais causas do sucesso ou do fracasso, encaixa-se perfeitamente na ideologia liberal, que fundamenta o sistema capitalista, em especial com relação ao princípio do Individualismo, uma das crenças centrais desta ideologia: segundo o referido princípio, os homens nascem com potenciais geneticamente diferentes, uns melhor dotados do que outros, o que explica a razão do sucesso e/ou do fracasso que, pelo sistema, é sempre buscado no indivíduo. É também pelo princípio do Individualismo que o Liberalismo prevê como inevitável o processo de divisão de classes sócio-econômicas, que se observa no capitalismo. Neste sentido, a Psicologia, como profissão, desenvolveu, historicamente, uma prática que forneceu as justificativas científicas, por exemplo, para o processo que sempre marcou a exclusão escolar das crianças oriundas dos setores mais pobres, especialmente nos países capitalistas, caracterizados pelo fenômeno da concentração de renda. Hoje, sabemos que, na grande maioria dos casos de fracasso escolar, dentre os principais motivos encontram-se as condições inadequadas de ensino oferecidas aos alunos.

Embora o modelo médico já tenha sido objeto de profunda crítica pela própria Psicologia, por inúmeras pesquisas e contribuições teóricas, principalmente a partir dos meados do século passado, é negável que tais concepções tiveram, e talvez ainda tenham, influência no processo de formação e atuação profissional dos psicólogos. Isto parece verdadeiro, mesmo considerando, em nosso meio, a notável atuação do Sistema Conselhos de Psicologia e instituições

científicas, como a Abrapee. Particularmente, acompanhei a questão da Psicologia Escolar, através das pesquisas acadêmicas e publicações, até uns quinze anos atrás, quando o tema perdeu espaço na minha agenda de trabalho.

O mesmo, entretanto, não ocorreu com relação à primeira faceta aqui abordada: as contribuições da Psicologia, enquanto área de produção de conhecimento, para a Educação. Fazendo um retrospecto da minha vida acadêmica e como psicólogo, posso afirmar que sempre estive focado na questão das contribuições do conhecimento psicológico para a escola, para a formação e o aprimoramento dos profissionais dessa área, em especial, os professores que atuam nas salas de aula, independente do nível de ensino. Isto é visível através da minha produção, abordando temas como Alfabetização e Letramento, formação de professores, fracasso escolar e, mais recentemente, a questão da afetividade nas práticas pedagógicas e do ensino superior. Todos esses temas foram e continuam sendo abordados por mim e pelo meu grupo com uma forte preocupação de ampliar as condições de inclusão escolar, principalmente, nas redes de ensino público.

Em síntese, retomando a questão acima apresentada, sou um profissional da área que defende, de forma intransigente, a inegável contribuição que as teorias psicológicas têm a oferecer aos educadores, em especial os professores. Refiro-me, em especial, às teorias interacionistas, que superaram as concepções dualistas sobre o homem, bem como o tradicional modelo médico; essas teorias têm inspirado pesquisas e produzido um conhecimento que contribui, efetivamente, para a construção de uma escola inclusiva, portanto, democrática.

Sinceramente, como psicólogo, espero que a grande maioria dos meus colegas tenha tido a oportunidade de superar velhas concepções conservadoras e alienantes e deconstruir modelos teóricos e práticas profissionais que possam ser consideradas emancipadoras.

Roseli: Como você entende a atuação do Psicólogo diante das Políticas Públicas de Educação? Neste sentido, quais os âmbitos de intervenção desse profissional?

Sérgio: Os primeiros movimentos de organização dos psicólogos que atuam na área da Educação ocorreram no início dos anos 80, do século passado, promovidos pelas entidades de classe. Estávamos vivendo o final do período da ditadura militar, com a lenta transição para a democracia. Em 1979, um grupo de psicólogos com propostas transformadoras reuniram-se, organizaram chapas e ganharam as eleições, inicialmente no Sindicato dos Psicólogos e, na sequência, no CRP de São Paulo. Eu e a Yvone Khouri participamos das duas chapas, fazendo a intermediação entre os dois grupos.

Logo que assumimos as entidades, propusemos a criação da Comissão de Ensino e a de Educação. Eram duas comissões que, na prática, realizavam um trabalho em áreas muito próximas, sendo formadas, praticamente, pelas mesmas pessoas. A estratégia escolhida foi a reali-

zação de encontros, a maioria realizados no Instituto *Sedes Sapientiae*, em São Paulo, sob os auspícios da saudosa Madre Cristina. Na área do Ensino, houve dois encontros que reuniram psicólogos que iniciaram o debate sobre os currículos dos cursos de Psicologia no Estado de São Paulo, em 1982 e 1983. Nos anais desses eventos encontram-se os nomes da comissão organizadora: José Roberto Tozoni Reis, Marlene Guirado, Lazslo Antônio Ávila, Sérgio Leite, Jane Persinotti Trujillo, José Sterza Justo e Maria Luiza Sandoval Schmidt. Este trabalho passou a ser uma das linhas de ação políticas do Sistema Conselho e, no final dos anos 90, inspirou a criação da ABEP – Associação Brasileira de Ensino da Psicologia.

No mesmo período, também foram realizados três históricos Encontros de Psicólogos da Área da Educação, também no *Sedes Sapientiae*, que reuniram cerca de 300 psicólogos envolvidos com a área educacional, seja nos cursos de Psicologia, formando profissionais, seja atuando em diversas instituições e instâncias educacionais. Pela primeira vez, estávamos tendo uma ideia mais ou menos clara sobre a atuação dos psicólogos escolares no Estado de São Paulo.

A partir desse período, muita coisa mudou com relação à nossa área. Talvez o mais importante, para a Psicologia brasileira, tenha sido o amadurecimento político da categoria, através da militância e participação de muitos profissionais nas entidades de classes, como o Sistema Conselhos, sindicatos, entidades científicas e de representação. Destaco o papel do Conselho Federal de Psicologia, órgão do qual participei por duas gestões, na articulação política e jurídica da categoria. Da mesma forma, destaco a ampliação das formas de atuação do psicólogo nas mais variadas áreas da sociedade, dentre as quais se destaca, sem dúvida, a área da Saúde. Na Educação, no entanto, entendo que o crescimento não foi proporcional ao da categoria como um todo, o que não significa que não tenha sido relevante.

Um outro aspecto importante a ser destacado, nessa breve síntese histórica, é que, neste período, aprendemos e pensamos em termos de políticas públicas. Aprendemos a reconhecer a importância social da participação das diversas categorias profissionais junto aos órgãos centrais, responsáveis pela elaboração das políticas nas diversas áreas, em especial a da Saúde e a da Educação. Ou seja, aprendemos a reconhecer que um regime democrático não se faz apenas pelo direito e pelo exercício do voto; é necessária, também, a participação contínua dos profissionais nos processos decisórios, seja a nível nacional, estadual, municipal até mesmo institucional, relacionada com o espaço concreto onde desenvolvemos nossa prática profissional. A construção de uma sociedade justa exige, portanto, a atuação política através das organizações profissionais, nas diversas instâncias de decisão, onde, de fato, são discutidas e decididas as políticas que vão determinar, por exemplo, a qualidade dos serviços públicos que serão oferecidos à população. No caso da Psicologia Escolar, implica em participar ativamente, nas diversas instâncias, responsáveis pelas políticas que garantam um sistema educacional público, gratuito e de qualidade para toda a população.

Roseli: Que aspectos a respeito de Educação não podem faltar na formação de um Psicólogo Escolar?

Sérgio: Durante a primeira fase da minha vida acadêmica, de 1973 a 1982, atuei em cursos de Psicologia e de Formação de Psicólogos, chegando a ser diretor do Instituto de Psicologia da Universidade de Mogi das Cruzes. Foi um rico período de desenvolvimento profissional, pois aquela instituição, na época, tinha um corpo docente de excelente qualidade. Como diretor, penso que consegui implementar um processo de contínua reflexão coletiva, entre docentes e alunos, sobre o tipo de profissional que queríamos formar e o currículo que julgamos importante desenvolver.

Além da direção, fui o responsável pela formação dos alunos na área da Psicologia Escolar. Juntamente com uma equipe composta por mais quatro professoras, éramos responsáveis por uma disciplina teórica no quarto ano e pela área de estágios, durante todo o quinto ano, o chamado Curso de Formação de Psicólogos. As atividades que desenvolvemos, visando à formação dos alunos para atuarem como psicólogos na área da Educação, foram planejadas a partir de diretrizes, as quais parecem-me muito atuais. Por isto, passo a apresentá-las resumidamente.

Nossa primeira diretriz apontou para a necessidade de uma sólida e crítica formação com relação à política educacional brasileira, razão pela qual planejamos o primeiro semestre do quarto ano sobre este tema. Durante um semestre, os alunos estudavam um histórico da política educacional, através de autores referenciais, focando a defasado sistema de ensino público e gratuito. Isto porque o grupo definiu ser esta uma condição absolutamente necessária para se formar o psicólogo para a área. No semestre seguinte, os alunos do quarto ano debruçavam-se sobre a questão da Psicologia Escolar, com ênfase na questão teórica, analisando as experiências que se desenvolviam em nosso meio. Além disso, discutíamos as prováveis contribuições das teorias psicológicas para a área educacional, olhando, no entanto, criticamente para o chamado modelo médico, focando a sua superação, e apontando para um ensino que atendesse às necessidades de toda a população, em especial as mais carentes.

Os estágios que desenvolvemos no Curso de Formação de Psicólogos constituíram um processo bastante inovador na época. Assumimos, como diretriz, um conceito de estágio que se caracterizava como uma prática profissional supervisionada, ou seja, estágio deve ser uma condição de exercício profissional de fato, porém supervisionado. Nesta perspectiva, decidimos estrair em contato com as autoridades responsáveis pela rede de ensino público de Mogi das Cruzes, com a qual estabelecemos um convênio, por meio do qual passaríamos a oferecer serviços à rede, através da universidade, ficando cada supervisor da área responsável por um projeto. Assim, no auge desse processo, tínhamos projetos de alfabetização (que geraram o PROLESTE), projeto na pré-escola, curso de formação continuada para professores, projeto de atendimento de professores em salas de portadores de deficiência e projeto de planejamento

de ensino. Os projetos eram oferecidos como disciplinas na área de Psicologia Escolar, sendo que os alunos optavam pelos que mais interessavam. A grande vantagem desse modelo era que os projetos desenvolviam-se durante anos, com continuidade, podendo até se constituir como projeto de pesquisa para os supervisores e alunos.

Em síntese, retomando a questão acima colocada, nossa experiência aponta para, no mínimo, três aspectos fundamentais visando à preparação do Psicólogo Escolar nos cursos de Graduação: a necessidade de uma leitura crítica sobre a política educacional brasileira, uma boa formação sobre algumas teorias psicológicas e suas contribuições para a área e um estágio onde o aluno possa, efetivamente, desenvolver uma prática, com a supervisão de um profissional competente.

Roseli: Que orientações você daria a um(a) psicólogo(a) recém formado(a) que tenha interesse em atuar na área educacional?

Sérgio: Sinceramente, não creio em receitas ou caminhos milagrosos. Mas, parece-me que uma diretriz central diz respeito ao compromisso do(a) profissional com sua própria formação: buscar situações que possibilitem o aprofundamento de sua formação teórica, seja na Psicologia e áreas afins, além da ampliação da sua prática profissional, geralmente através de parcerias com grupos ou profissionais mais experientes. A meta é que o(a) recém formado(a) constitua-se como um profissional competente e autônomo, este no sentido vigotskiano da palavra. Isto, certamente, envolve tempo e acerto nas parcerias que ele(a) vai estabelecer nessa fase inicial como psicólogo(a) escolar. Obviamente, a continuidade de estudos, através de cursos de Especialização ou Pós-Graduação é sempre bem-vinda. Da mesma forma, considero fundamental a participação junto às entidades de representação profissional: conselho, sindicato e instituições científicas, no caso, a nossa Abrapee.

Roseli: Em suas pesquisas você tem discutido sobre a Afetividade nos Processos Educacionais, a partir da abordagem Histórico-cultural. Quais as suas principais descobertas a esse respeito?

Sérgio: O nosso envolvimento com a questão da afetividade nas práticas pedagógicas ocorreu a partir de meados dos anos 90, do século passado, quando, em nosso grupo temático de Alfabetização e Letramento, começaram a surgir propostas de projetos sobre a questão da formação do leitor. Problemas simples, como “por que, em um mesmo grupo, há sujeitos que adoram ler e outros que detestam essa atividade?”, passaram a ser objetos de nossas discussões; logo vimos que estávamos com uma questão relevante, nova em termos de pesquisa educacional, exigindo um esforço de embasamento teórico para o desenvolvimento de possíveis pesquisas. Neste caminho, partindo da abordagem Histórico-Cultural, encontramos Wallon, que nos apresenta uma teoria sobre o desenvolvimento humano mais completa, em

que as emoções ocupam um papel igualmente central, como o da cognição e o do movimento. E com a vantagem de ter as mesmas origens filosóficas da teoria de Vigotski.

Obviamente, os impactos dessas “descobertas” foram fundamentais na minha vida e na dos meus orientandos e alunos. A discussão inicialmente centrada na formação do leitor, logo ampliou-se para todas as áreas de ensino.

No entanto, para tornar essa discussão mais clara, penso que seja importante apresentar o pressuposto básico que subjaz aos trabalhos desenvolvidos pelos membros do nosso Grupo do Afeto: as relações que se estabelecem entre o sujeito e o objeto são, também, de natureza afetiva, e dependem, basicamente, da história de mediações vivenciadas pelo sujeito, em relação ao referido objeto. Tal história pode vir a produzir movimentos de aproximação ou de afastamento, entre o sujeito e o objeto, dependendo se o predomínio dos impactos afetivos foi positivo ou negativo, na referida história. Em outras palavras, tomando como exemplo a questão da formação do leitor, tema sobre o qual muitas pesquisas foram e são desenvolvidas pelos membros do grupo, a constituição do leitor autônomo (situação em que a relação que se mantém pelo próprio efeito afetivo da atividade) depende de uma história de mediação vivenciada pelo sujeito, a qual frequentemente começa muito cedo, no ambiente doméstico, através de figuras como avó, pai, mãe, etc., passa geralmente por um professor na escola, ou algum outra figura mediadora: porém, todas essas experiências são marcadas por profundos impactos afetivos positivos na relação entre o sujeito e a prática de leitura. Esse tipo de história de mediação repete-se em todas as pesquisas realizadas sobre o tema. Obviamente, o inverso também é constatado: histórias de mediação, com impactos afetivos negativos, geram o que caracterizamos como movimento de afastamento subjetivo entre o sujeito e o objeto, no caso, a prática social da leitura.

Nesta perspectiva, a partir de 2000, o grupo começou a produzir muitas pesquisas sobre o tema, ampliando-se, no entanto, o seu domínio. Nesse caminho, chegamos à figura do nosso conhecido “professor inesquecível”: aquele docente que, através de sua prática pedagógica, possibilita que os alunos se apropriem daquele conhecimento e, simultaneamente, estabeleçam uma relação afetiva positiva com o mesmo, ou seja, um movimento de aproximação subjetiva afetiva com o referido objeto. Esses estudos abriram um enorme campo de pesquisa para o grupo, com a colocação de novos problemas: afinal, o que faz o professor inesquecível em sala de aula? O que o torna inesquecível? Qual a sua história de constituição? Até onde vai esse impacto na vida dos alunos? E, nesta trilha, chegamos novamente no “chão da escola”, ou seja, retornamos à sala de aula, direcionando nosso olhar para os impactos afetivos das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores de sucesso em sala de aula.

Do ponto de vista da pesquisa, não encontramos, na literatura disponível, concepções semelhantes à desenvolvida a partir dos estudos realizados no Grupo do Afeto. No entanto, uma questão precisa ser mais discutida: se o papel

da afetividade é tão fundamental na mediação pedagógica, por que o tema é encontrado somente recentemente na agenda de pesquisa da Educação e da Psicologia? Nossas discussões apontam um determinante histórico: o predomínio da concepção dualista sobre o homem, que predominou desde os gregos, mantendo a divisão razão/emoção; e mais, marcou o domínio da razão sobre a emoção – o racionalismo – que tem seu ápice no final do século XIX, com o positivismo de Augusto Comte. Embora Espinosa tenha lançado as bases filosóficas do monismo, já no século XVI, penso que somente no século XX, com o advento das teorias interacionistas, a Psicologia conseguiu romper, pelo menos parcialmente, com as velhas concepções dualistas. Neste sentido, entende-se o atraso no reconhecimento da dimensão afetiva no trabalho educacional: se a razão é a característica humana mais importante, os currículos centraram-se, portanto, nos objetivos de natureza cognitiva, ficando a dimensão afetiva em segundo plano.

Assim, podemos assumir, a partir das novas bases teóricas, que o homem não é um ser cindido entre razão/emoção, ou seja, não é um ser que ora pensa, ora sente. O homem é um ser único, uma unidade, em que razão e emoção colocam-se como os dois lados de uma mesma moeda, ou seja, o homem é um ser que pensa e sente simultaneamente. Neste sentido, toda relação sujeito objeto é, também, afetiva, produzindo impactos positivos ou negativos, quer queiramos ou não.

Roseli: Como ser um “professor inesquecível”? Quais elementos seriam fundamentais?

Sérgio: Os dados que temos acumulado sobre o professor inesquecível, a partir das pesquisas realizadas pelos membros do Grupo de Afeto, foram coletados por meio de observações das práticas de sala de aula e entrevistas com os alunos. Podem ser agrupados em quatro grandes núcleos temáticos, os quais, no conjunto, caracterizam esse profissional.

O primeiro núcleo refere-se às práticas pedagógicas concretamente desenvolvidas em sala de aula. Tais práticas sugerem um grande compromisso desses docentes com o aprendizado do aluno. A começar pelos objetivos e conteúdos de ensino: ele sabe que o aluno envolve-se somente com conteúdos cuja função é percebida como relevante para a sua vida ou para a sua formação acadêmica. Neste mesmo sentido, o professor inesquecível preocupa-se em começar o ensino a partir do conhecimento do aluno, evitando o seu fracasso logo no início do processo. Organiza os conteúdos em uma sequência lógica, respeitando a organização epistemológica da área, o que aumenta as possibilidades de sucesso do aluno. Igualmente, é cuidadoso na escolha das atividades de ensino em sala de aula, procurando estratégias motivadoras, mantendo um clima afetivo muito favorável. O professor inesquecível continuamente fornece instruções adequadas, feedbacks contínuos, valorizam e incentivam a produção dos alunos, mesmo que aquém do esperado. Sua aula expositiva é muito valorizada

pelos alunos, pois a estratégia frequentemente utilizada é caminhar passo a passo, chamando continuamente os alunos a participarem, verbalizando o que estão entendendo sobre o conteúdo exposto. Além disso, o professor avalia de forma coerente, contínua, sempre utilizando os dados da avaliação a favor do aluno, revendo continuamente as dificuldades apresentadas.

O segundo núcleo é ainda mais interessante. O professor inesquecível é percebido pelos alunos como alguém quem tem amplo domínio sobre o conhecimento da área, o que possibilita uma condição de grande respeito. Mas, mais que isto, o professor inesquecível é percebido pelos alunos como alguém que tem uma relação de paixão com o conteúdo de sua área de ensino. Os dados sugerem que esse professor, frequentemente, é exigente com os alunos, mas garante todas as condições para um processo de ensino-aprendizagem com sucesso. Frequentemente, os alunos entrevistados dizem-se encantados com a relação de paixão que observam entre o professor e os conteúdos abordados.

O terceiro núcleo identificado a partir das falas dos alunos entrevistados refere-se a características pessoais do professor inesquecível: referem-se à postura de acolhimento demonstrada por ele, com relação às questões acadêmicas; sabem que podem se aproximar que sempre serão bem recebidos. Além disso, uma das marcas constantes que caracterizam esse professor é sua preocupação em abrir a discussão em sala de aula, sobre temas relevantes, trazendo elementos que possibilitem aos alunos um posicionamento crítico. Essas características são muito valorizadas pelos alunos.

Finalmente, o quarto núcleo refere-se aos impactos das práticas pedagógicas, reconhecidos pelos alunos em suas próprias vidas. Reconhecem que a sua relação com os conteúdos desenvolvidos pelos professores tornou-se afetivamente positiva. Em vários casos encontrados, os alunos reconhecem que a escolha profissional que fizeram foi marcada pela influência de um professor inesquecível, que os envolveu profundamente com a área de ensino.

Por outro lado, os dados que temos sobre o professor inesquecível demonstram que, na maioria dos casos, ele tem uma prática pedagógica isolada, ou seja, não há mecanismos na escola que possibilitem que sua experiência seja compartilhada com os demais colegas. Isto ocorre, principalmente, nas escolas das redes de ensino público, onde o trabalho coletivo dos docentes é praticamente inexistente, com raras exceções. Além disso, as pesquisas que temos orientado sobre o processo de constituição desses professores inesquecíveis sugerem que são inúmeras as mediações vivenciadas por eles durante seu período de formação. Mas o que é muito comum, é a existência de um outro professor inesquecível em sua vida escolar, que possibilitou a eles se perceberem como professores, em sua futura vida profissional. Ou seja, o processo de constituição dos professores inesquecíveis, estudado pelo Grupo do Afeto, sugere, fortemente, que se trata de um processo socialmente construído.

Roseli: Você tem atuado bastante junto a professores e educadores. Quais os principais desafios nessa atuação?

Sérgio: Minha atuação junto a professores e educadores tem ocorrido através das atividades desenvolvidas como professor na Faculdade de Educação da Unicamp, desde 1984. Tenho atuado, ininterruptamente, nas Licenciaturas, na Graduação de Pedagogia e na Pós-Graduação da FE, orientando doutorandos, mestrandos e pesquisas em Iniciação Científica. O eixo central do meu trabalho docente tem sido um só: possibilitar que esses alunos reconheçam as contribuições que a Psicologia, como área de conhecimento científico, tem a oferecer aos educadores.

Entretanto, recentemente, iniciei um novo trabalho na universidade, na área da Pedagogia Universitária, que merece ser comentado. Quando terminei minha gestão, como diretor da Faculdade de Educação (2008 a 2012), comecei a me preparar para a aposentadoria compulsória, que se daria no final de 2016. No entanto, em julho de 2013, fui convidado pela reitoria recém empossada, a assumir a coordenação geral do EA2 – Espaço de Apoio ao Ensino e Aprendizagem, órgão vinculado à Pró-Reitoria de Graduação da Unicamp, que tem como função planejar e desenvolver políticas de aprimoramento do ensino de Graduação, em toda a universidade. Penso que tal função exige um profissional com experiência no ensino da graduação e, de preferência, com produção na área. Assim, ao invés de preparar minha aposentadoria, resolvi assumir esse novo desafio.

A primeira tarefa foi compor um grupo de trabalho. O EA2 é órgão formado por um coordenador geral e três coordenadores setoriais, também docentes da universidade. Além disso, conta com três funcionários e funciona em um espaço próprio, no segundo andar do Ciclo Básico I da Unicamp, adequadamente instalado. De julho a setembro, elaboramos nosso plano de ação e, em outubro, apresentamos na sessão da Comissão Central de Graduação, órgão do qual participam todos os coordenadores dos cursos de graduação da universidade. Tal plano envolvia dois grandes eixos: a qualificação pedagógica dos professores e a organização dos coordenadores dos cursos, visando ao enfrentamento dos desafios comuns.

O primeiro eixo envolve projetos visando aos docentes, dado que uma porcentagem significativa dos mesmos não teve, em sua história pregressa, um processo de formação pedagógica para o trabalho em sala de aula. Como consequência, nessa situação, os docentes acabam por basear-se em modelos de antigos professores que tiveram em seu período de formação. Um cuidado especial tem sido dedicado aos novos docentes, através de dois projetos: Acolhimento de Novos Docentes e o Curso de Planejamento das Condições de Ensino. No início de cada semestre, realizamos o Acolhimento: durante três dias, reunimo-nos com os docentes que entraram no semestre imediatamente anterior e discutimos os serviços básicos da PRG que se relacionam com sua condição de docente e iniciamos uma discussão sobre práticas pedagógicas. Nossa intenção, nesse momento, é sensibilizar os docentes visando à superação dos modelos tradicionais de ensino-aprendizagem, e convidá-los a participarem do curso de Planejamento das Condições de Ensino. Este curso desenvolve-se durante as 10 semanas seguintes, e tem

como objetivo subsidiar o professor no processo de (re)planejamento da sua disciplina, no curso em que foi contratado. Além disso, vários outros projetos são desenvolvidos, com a intenção de possibilitar a socialização, junto aos professores da universidade, de novas propostas pedagógicas que vêm ocorrendo em diversos cursos da universidade, e mesmo fora dela. Atualmente, várias ações têm sido desenvolvidas em torno das chamadas metodologias ativas.

Com relação ao segundo eixo, iniciamos as Rodas de Conversa junto aos coordenadores dos cursos de Graduação, sobre as questões que enfrentam nessa função. Esses encontros deram origem a seminários semestrais que vêm se realizando, tendo em vista o processo de reorganização dos Projetos Políticos Pedagógicos de cada curso.

Durante o ano de 2015, funcionou o GT Valorização da Docência na Graduação, nomeado pelo Pró Reitor de Graduação, com a tarefa de propor, concretamente, sugestões de diretrizes na área. Atuei na presidência deste GT, formado por 10 professores titulares, com reconhecida vinculação no ensino de Graduação. Ou seja, a intenção é pro-

por, discutir e aprovar uma política para a área do ensino de Graduação na universidade. Neste sentido, o grupo elaborou um documento com três eixos: diretrizes para a política de qualificação dos docentes, diretrizes para a política de reorganização dos PPP de cada curso e critérios de valorização das práticas docentes realizadas em torno da graduação, de tal modo que tais práticas sejam tão valorizadas quanto as atividades de pesquisa. Neste momento - novembro de 2016 - o documento já foi discutido pela comunidade acadêmica, sofreu algumas alterações, e encontra-se na pauta da próxima reunião do Conselho Universitário, prevista para março do próximo ano.

O que é importante realçar nesse trabalho, aqui resumidamente apresentado, é apresentar a área da Pedagogia Universitária como um possível campo de atuação para os psicólogos, dado que a teoria psicológica tem muito a contribuir com a formação do docente universitário, bem como com o planejamento dos cursos, incluindo as condições de gestão dos mesmos.

Sérgio Antônio da Silva Leite (sasleite@uol.com.br)

Roseli Fernandes Lins Caldas (roseli.caldas@uol.com.br)

Doutora em Psicologia Escolar pelo Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano da USP. Docente da Universidade Presbiteriana Mackenzie, com experiência nas áreas de Psicologia Escolar, Educação e Formação de Professores. Pertence a grupos de pesquisa vinculados ao CNPq, ao LIEPPE (Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar) e é membro da diretoria da ABRAPEE.