

CAPÍTULO XVIII

CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA ESCOLAR À FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES A PARTIR DE UMA PROPOSTA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Katia Cristina Silva Forli Bautheney¹

Marilene Proença Rebello de Souza²

Introdução

O presente capítulo visa apresentar uma discussão sobre a articulação entre formação docente e autoridade, a partir do relato de uma experiência de formação continuada de professores, realizada por meio de um projeto de extensão universitária³, desenvolvido no Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar – LIEPPE, no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo – IPUSP, no ano de 2015. Este projeto insere-se como atividade da pesquisa intitulada “Políticas Públicas e Prática Docente em Países da Latino-América – Brasil, Cuba e México: concepções de aprendizagem e de desenvolvimento nos primeiros anos de escolarização”⁴.

O objetivo deste projeto de extensão foi o de constituir uma modalidade específica de formação continuada para Educadores e Psicólogos vinculados à Rede Municipal de Ensino de São Paulo, de cunho colaborativo. Para tanto, constituiu-se um espaço institucional de participação, juntamente com a equipe do LIEPPE-USP formada por estudantes de graduação e pós-graduação e docentes da USP, que subsidiou a análise da prática docente frente às políticas públicas vigentes na rede pública de ensino. Para esta atividade denominamos esse espaço de “Grupo de Tra-

¹ Professora na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP).

² Professora do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP)

³ Este projeto de Extensão intitulado “Grupo de trabalho de Educadores e Psicólogos sobre políticas públicas Educacionais” de novembro de 2014 a dezembro de 2015, com apoio de duas bolsas do Projeto *Aprender com Extensão* da Pró-Reitoria de Cultura e Extensão da USP.

⁴ A pesquisa teve apoio do CNPq e a atividade de extensão fez parte do plano de atividades de Pós-Doutorado de Katia Bautheney por meio de bolsa Capes, Prêmio CAPES de Teses.

Contribuições da Psicologia Escolar à formação continuada de professores... |

Katia C. S. F. Bautheney e Marilene P. Rebello de Souza

balho de Educadores e Psicólogos sobre Políticas Públicas Educacionais”.

A constituição do Grupo de Trabalho deu-se em resposta ao convite realizado às treze Diretorias Regionais de Ensino da cidade de São Paulo com o intuito pesquisar contribuições da psicologia escolar para discussão, análise e estudo sobre políticas públicas e práticas de escolarização, num formato que subvertesse a lógica de cursos frequentemente oferecidos aos profissionais do campo da educação. Por meio dessa proposta metodológica, os educadores puderam ocupar, junto aos demais integrantes, um lugar de saber em relação à temática trabalhada, a despeito das diferentes posições de enunciação discursiva. Partiu-se do princípio que o grupo de trabalho seria um espaço de discussão e estudo sobre questões inerentes ao campo da educação e suas políticas que funcionaria de forma horizontal e colaborativa.

O desenvolvimento e análise dessa experiência, apoiados na perspectiva de pesquisa sobre o cotidiano escolar (AZANHA, 1992) e saberes docentes (MERCADO, 2002) ajuda-nos a pensar nas implicações do esvaziamento da autoridade de professores como consequência da circulação de discursos e práticas que posicionam os educadores num lugar de desconhecimento em relação ao seu próprio ofício, uma vez que o saber sobre a escola e as vicissitudes de seu cotidiano são, frequentemente, relegados a especialistas, destacadamente filiados a certas tendências hegemônicas no campo da Psicologia.

Pudemos constatar ao longo do trabalho, que a despeito da permanência de certas construções desenvolvimentistas que buscam ser fundamento de práticas pedagógicas, existe a presença concomitante, de modo sub-reptício, de “furos” no discurso hegemônico sobre saberes e práticas escolares presentes nos relatos e reflexões produzidas no grupo, representando a presença de outra orientação em Psicologia Escolar, marcada pela crítica e reflexão sobre os mecanismos produtores de exclusão, introduzidas por Maria Helena Souza Patto, a partir de 1980, e que também vêm inspirando ações e práticas no campo da educação atualmente, inclusive por meio da presença de ideias consonantes a essa perspectiva em políticas públicas em educação.

Abrir a palavra aos educadores, subverter a ideia de “curso”, de que a Universidade é detentora absoluta de um saber, permitiu-nos entrar em contato com trabalhadores da educação comprometidos com um projeto de democratização do ensino, engajados no enfrentamento do insucesso em processos de escolarização, pensadores de temáticas do cotidiano es-

colar que trazem importantes contribuições para pesquisa acadêmica em educação.

Formação de professores e declínio da autoridade docente: um paradoxo a ser estudado

A pedagogia vem se revelando na sociedade atual como um mercado altamente rentável. Como exemplo dessa premissa, destacamos a alta demanda dos profissionais da área por cursos, capacitações (ou “reciclagens”)⁵, periódicos, palestras, livros e materiais didáticos que são entendidos como fundamentais para o exercício de uma prática pedagógica sincronizada com novas tendências e tecnologias. Acompanhamos também o crescimento de grandes grupos privados de ensino, que vendem para diversos municípios brasileiros “pacotes” de serviços educacionais para Educação Básica (incluindo creches) compostos por: material apostilado e outros materiais didáticos para alunos e professores, formação continuada para educadores, acompanhamento e supervisão de atividades docentes, avaliações externas e internas. Conforme Adrião et al.(2016) tal movimento é o indicador de um questionável processo de monetarização da educação (inclusive pública), onde alunos e educadores são associados a mercadorias, com uma grande perda da autonomia de organização e aplicação das atividades didáticas por parte das equipes escolares.⁶

Tal movimento também pode ser ilustrado com o incremento de campanhas publicitárias promovendo instituições privadas de ensino nas últimas décadas. No website de uma escola particular do município de São Paulo (cuja mensalidade prevista para o ano de 2019 será de mais de R\$ 10.000,00), encontramos a seguinte afirmação que associa diretamente a educação a um investimento financeiro com rendimentos resgatáveis no futuro profissional daqueles que ocuparão uma posição de elite, com des-

⁵ Destacamos que a categoria de professores de Educação Básica participa com frequência de propostas de formação continuada ou contínua. Entretanto; muitas dessas apresentam um formato prescritivo, sobre “o que fazer” com o aluno em sala de aula, silenciado o saber docente e inibindo a criatividade na solução de obstáculos em processos de escolarização.

⁶ Conforme Adrião et al., embora a compra pelos municípios de pacotes oferecidos por grupos privados seja autorizado por Lei (por se tratar de aquisição de material didático- muitos de qualidade questionável), ela impacta o orçamento municipal em torno de 5%, comprometendo o investimento em outros setores educacionais. Tal dispêndio poderia ser evitado com a adesão ao Programa Nacional do Livro Didático(PNLD), no qual os livros e manuais para professores são submetidos a rigorosa avaliação de especialistas.

taque para o desenvolvimento de competências produtivas por meio do manejo de tecnologias:

A opção pelo projeto educacional da _____ é o investimento mais valioso que sua família pode fazer: um investimento na capacidade de seu(sua) filho(a) de expandir suas fronteiras; de tornar-se um grande líder e responsável seguidor; de ser humilde quanto a seus talentos e generoso de espírito; e, acima de tudo, de se tornar arquiteto de uma vida que transcenda o comum. Um investimento que certamente irá moldar o futuro de seu(sua) filho(a).

A _____t em o compromisso de proporcionar uma das melhores experiências de inovação em educação para sua família, o que inclui um exclusivo e sólido programa acadêmico que enfatiza as competências globais, por meio da integração com as mais modernas tecnologias de aprendizagem e com instalações educacionais de última geração.(grifos nossos).

Na página de outra instituição na *web* (cuja mensalidade no Ensino Fundamental para 2019 será de R\$ 6.000,00) encontramos também uma ligação direta entre educação e capacitação (treinamento) de mão de obra para o mercado de trabalho, em detrimento de uma formação humana de forma mais ampla⁷.

Inovação e educação caminham juntas na reinvenção das escolas, criando diversas oportunidades para realizar a educação do jeito que ela deve ser.

Com as mudanças aceleradas e definitivas que acontecem em nosso mundo hoje, a educação tem um papel fundamental para formar crianças com *habilidades e capacidades necessárias para liderar essas transformações*.

Como preparar estudantes para trabalhos que ainda nem existem? Para jornadas profissionais não usuais? Para oportunidades desconhecidas? As respostas começam por reimaginar a educação, pensando em relevância, significado, propósito e intencionalidade. (Grifos nossos).

Tais excertos ilustram a guerra pela busca de “clientes”, seduzi-

⁷ Arendt(2000) destaca que tal movimento ilustra uma crise em relação à tradição em educação. Cabe ressaltar que não se trata aqui de nenhuma apologia ao “ensino tradicional” desconectado de sentido e historicidade, mas sim uma crítica à redução do processo de escolarização a um movimento de estimulação de habilidades e capacidades, em detrimento de uma transmissão mais ampla do legado cultural acumulado pela humanidade ao longo dos anos, que não precisa ter, necessariamente, uma “aplicação prática” no mundo do trabalho. Precisamos continuar ensinando e aprendendo trigonometria, por exemplo(mesmo que o sujeito nunca trabalhe com fundamentos de matemática), simplesmente porque os conhecimentos matemáticos são fundamentais em nossa cultura e em nossa formação humana.

Contribuições da Psicologia Escolar à formação continuada de professores... |

Katia C. S. F. Bautheney e Marilene P. Rebello de Souza

dos pela ideia de que a escola deve formar líderes e liderados que atuarão no mercado de trabalho, sujeitos que devem ser preparados para ter alto desempenho, para produzirem muito (alunos considerados improdutivos tornam-se sérios candidatos ao encaminhamento para avaliação com especialistas, podendo receber um rótulo de “portador de algum transtorno”, o que por sua vez pode gerar um impacto na posição, no tipo de atividade e na remuneração que esse sujeito receberá quando/se entrar no mundo do trabalho.

A mesma lógica de produtividade também está presente nos discursos que sustentam políticas e práticas na educação pública brasileira. Em 1990, surge no Brasil o primeiro instrumento com a intenção de aferir o nível de qualidade da educação, o Sistema de Avaliação do Ensino Básico (Saeb). Atualmente o Ministério da Educação utiliza o resultado de outras cinco avaliações para tentar definir numericamente o nível de desempenho dos estudantes brasileiros e das políticas públicas: O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), a Prova Brasil, o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e o Sistema de Avaliação do Ensino Superior (SINAES). As classificações dos resultados dessas provas geram listas que são apropriadas como *ranking* das melhores e piores instituições de ensino (particulares ou públicas). Cada vez que os resultados dos exames são publicados há sempre um esforço em destacar o diferencial das escolas “*top*”: remuneração dos professores, carga horária, ambiente escolar, cobrança em relação ao desempenho dos alunos, metodologia de ensino, gestão escolar, etc. Essas instituições tidas como “as melhores”, transformam-se num sonho de consumo, em que educadores querem trabalhar (em busca da agregação de um *status*) e onde pais querem que seus filhos estudem, uma vez que elas passam a representar a crença na obtenção de um passaporte para o mundo do trabalho, do desempenho, das melhores remunerações.

As considerações anteriores levam-nos a pensar num movimento de transformação do processo de transmissão de conhecimento reduzido à cobrança por resultados. A pedagogia assume forma de mercadoria obliterando o aspecto da relação entre pessoas, e seu sentido mais profundo ligado à transmissão de marcas simbólicas.

Arendt (2000) destaca que a crise na educação está vinculada, dentre outros aspectos, a uma euforia em relação às novidades pedagógicas, que

reduziram o trabalho do professor a de um executor e transmissor de técnicas, que mudam constantemente, não o autorizando a assumir o lugar daquele que sabe, perpetuando-o numa posição de aprendiz e eliminando a assimetria existente entre ele e seu aluno. Ao se colocar a questão da técnica em evidência no exercício docente, o conhecimento das disciplinas ministradas fica relegado a um segundo plano, comprometendo a transmissão de conteúdos. Isso quer dizer, por sua vez, que “não apenas os estudantes são efetivamente abandonados a seus próprios recursos, mas também que a fonte mais legítima da autoridade do professor [...] não é mais eficaz” (ARENDT, 2000, p. 231). O que para Arendt (2000) seria o cerne de um movimento de crise na educação; o declínio da autoridade docente, entendendo-se que a autoridade dos professores estaria vinculada à possibilidade de assumir diante de seus alunos uma posição de saber.⁸

A impregnação do pragmatismo na pedagogia implica, segundo a mesma autora, uma substituição da aprendizagem pelo fazer; a transmissão de conhecimentos passa a ser preterida, em detrimento da inculcação de habilidades. Tal transposição oblitera a autoridade do professor, fator determinante na situação de fragilidade no ensino. Libâneo (2012) afirma que, a despeito do avanço no processo de democratização em relação ao acesso às escolas públicas brasileiras, os estudantes continuam sofrendo um grande e perverso processo de exclusão enquanto a escola se constitui em espaço de socialização e de convivência, em detrimento do acesso ao conhecimento. Esse fato fica visível quando os dados revelam as dificuldades de leitura, escrita e matemática dos estudantes do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio. Esse processo denominado de “analfabetismo funcional” ou de “exclusão na escola” (SOUZA, 2020), chega aos índices de 48% na América Latina (CEPAL, 2015)

A fragilidade nos processos de ensino é ilustração de um movimento de esvaziamento do ato educativo. Muitos alunos brasileiros atravessam toda a escolarização básica com contato insuficiente ou nulo em relação

⁸ Distante do pêndulo de onipotência(aquele que sabe tudo)- impotência(aquele que não sabe nada), assumindo uma posição de potência(aquele que sabe muitas coisas a serem transmitidas).

a uma série de conteúdos em diferentes áreas de conhecimento⁹; o maior clichê construtivista apresentado na máxima: “*A criança constrói (sozinha) seu próprio conhecimento*” é ilustração de um movimento perverso; o deslocamento do contexto da educação de um campo histórico e social para uma concepção de educar como forma de apropriação do mundo de forma individual, com enfoque no processo em detrimento da importância da apreensão de conteúdos¹⁰. É algo que Arce (2004) define como uma recusa do ensino, e uma pedagogia antiescolar.

Relegar para um discreto segundo plano o conteúdo da aprendizagem em nome de um apologetico “aprender a aprender” implica conceber o processo educativo como interação entre significados subjetivos e individuais em oposição à transmissão de um saber objetivo socialmente construído, de modo a alcançar como resultado a individualização do conhecimento, a naturalização das desigualdades e a cruel responsabilização do indivíduo por aquilo que suas condições objetivas de vida não lhe permitiram acessar, no que se inclui uma educação escolar de qualidade. (MARTINS, 2004, p. 65).

Nessa concepção, aprender torna-se prioritariamente um processo adaptativo em que se deve incorporar “a realidade” como se a mesma fosse uma entidade absolutamente natural, que não precisa ser entendida e reconstruída, apenas sentida e internalizada.

Na escola submetida a essa orientação, o princípio de desempenho é medido em termos de notas e conceitos, num lugar onde a demanda em relação aos alunos está na (re)produção, e não na criação. Na leitura do discurso institucional acerca dos alunos ditos em dificuldades escolares essa perspectiva se destaca... Fracassa na escola quem “não trabalha direito”, sendo que na maior parte das vezes o sujeito é responsabilizado pelo fato de não se adaptar à labuta. Entretanto, um efeito direto do esvaziamento do ato educativo é a diminuição da capacidade criativa (inclusive dos próprios

⁹ Educadores que participaram do projeto de extensão, que será descrito a seguir, relatam que não raramente encontramos alunos nas séries finais do Ensino Fundamental que não sabem ler ou escrever, por exemplo. Tal movimento, por sua vez, não é demonstrativo absoluto da presença de um déficit ou transtorno por parte do aluno, mas indicador de ausência de suporte no processo de ensino. Tão pouco podemos responsabilizar diretamente os professores por tal situação, uma vez que os mesmos também estão inseridos em uma engrenagem que retira sua autoridade e fragiliza sua potência docente; num mecanismo muito bem azeitado de produção de insucesso escolar.

¹⁰ Não estamos aqui formulando uma crítica ao construtivismo como campo de investigação no âmbito da epistemologia genética tal qual idealizado por Jean Piaget. Questionamos a redução e simplificação dos conceitos importados desse campo e aplicados à pedagogia.

Contribuições da Psicologia Escolar à formação continuada de professores... |

Katia C. S. F. Bautheney e Marilene P. Rebello de Souza

professores), o que paradoxalmente prefigura uma queixa recorrente do discurso pedagógico: o de que os alunos não criam, estão excessivamente apáticos, dispersos ou hiperativos, bem como mais “agressivos”. Para alguns sujeitos, a recusa escolar pode ser uma reação diante deste pedido constante de alienação e abolição do desejo de saber; como afirma Bleger (2007), as instituições são geradoras do mal que deveriam curar!

Tal cenário, por sua vez, também é fonte de mal-estar para os profissionais da área de educação (LANTHEAUME, 2012). Muitos educadores sentem-se frustrados e impotentes diante da não aprendizagem de seus alunos. A despeito do oferecimento das inúmeras “capacitações”, é recorrente a queixa sobre falhas no processo de formação, uma sensação de não se saber o que fazer com o aluno que não aprende, buscando-se frequentemente uma justificativa pela existência de tal cenário no Sistema de Ensino de modo geral e abstrato, nas condições socioeconômicas do alunado, ou em “desordens” psíquicas geradas no seio de famílias supostamente desajustadas.

Para Adorno (2010), a baixa qualidade na formação de professores de Educação Básica é resultado de uma difundida aversão em relação à carreira no magistério, relacionada a uma profissão com remuneração insuficiente, escolhida em sua maioria por pessoas a quem não teria sido possível realizar outra opção profissional. Entretanto, a maior responsabilidade pela repulsa ao exercício da docência para crianças e adolescentes residiria no tabu acerca dessa profissão. O autor define tabu como “preconceitos psicológicos e sociais sedimentados coletivamente” (ADORNO, 2010, p. 98). Os tabus acerca do magistério atingem alunos e os próprios professores, reforçando estereótipos e produzindo descaso com o ofício.¹¹

Adorno (2010) acreditava que uma solução a esse movimento de repulsa em relação ao magistério na Educação Básica seria a abertura de espaço para que os professores pudessem se apropriar conscientemente da forma como os tabus sobre seu ofício produzem efeitos paralisantes em sua prática, que precisa ser exercida, uma vez que a formação cultural das novas gerações é um antídoto à barbárie, que deve ser combatida energeticamente. De posse desses elementos de ordem subjetiva, é preciso sim que haja um maior aprofundamento teórico e conhecimento dos processos de aprendizagem, o que foi definido por Adorno (2010, p. 116) como

¹¹ Alguns exemplos de formulações preconceituosas em relação aos docentes, citadas por Adorno (2010): os professores de crianças e adolescentes seriam ressentidos, pouco sérios, infantis, incapazes, reprimidos sexualmente, com pouco poder.

Contribuições da Psicologia Escolar à formação continuada de professores... |

Katia C. S. F. Bautheney e Marilene P. Rebello de Souza

um “trabalho científico de professores”. **Tal proposição permitiu-nos pensar que a posição do professor como pesquisador do cotidiano escolar seria uma modalidade diferenciada de formação continuada, com grande contribuição ao incremento da autoridade docente, uma vez que o mesmo pode assumir, uma posição de quem sabe (e não apenas de quem recebe prescrições sobre o que fazer).**

Acreditamos que o incremento da consistência teórica em educação, sobretudo um aprofundamento nas teorias e conceitos que buscam explicar o processo de aprendizagem, especialmente, em nosso caso, aqueles formulados na interface entre psicologia e educação, pode acontecer na medida em que os profissionais da área possam assumir essa posição ativa de pesquisadores de/em seu campo de trabalho.

Concordamos com Azanha (1992) quando o mesmo destaca que a pesquisa em educação deve estar mais relacionada a uma busca de solidez da própria formação. Para o referido autor, não podemos substituir o estudo aprofundado de problemas fundamentais da educação por descrições metodológicas (que parece-nos ocupar mais espaço nos cursos e capacitações de professores)¹². Nesse sentido, a sensação de pouca profundidade nas pesquisas educacionais seria exatamente resultado de um “praticismo” em detrimento de uma pesquisa empírica, que por sua vez, por ser rala, produz pouco impacto em práticas pedagógicas. Somos convidados por esse autor, a levar em consideração a riqueza do real do cotidiano escolar como campo de pesquisa em pedagogia, privilegiando em nossos estudos em educação as situações cotidianas (“práticas escolares concretas”- AZANHA, 1992, p. 83) como fonte de pesquisas.

Para Azanha (1992, p. 102), a pesquisa educacional que parte de situações do cotidiano não pode ser dissociada do estudo científico do tema (sob risco de tornar-se apenas “registro de trivialidades”). Dessa forma, essas situações cotidianas coletadas em campo (sala de aula, recreio, reunião, documentos oficiais e institucionais, etc.) precisam ser estudadas a partir de uma perspectiva teórica, uma vez que “compreender é apreender relações que revelam significados, mediadas por categorias teóricas” (AZANHA, 1992, p. 151).

Partindo dessa discussão buscamos investigar, a partir da pesquisa em conjunto com professores de Educação Básica em escolas munici-

12 Em última instância, acreditamos que o tipo de metodologia adotada pelo professor em sala de aula interfere pouco nos resultados obtidos pelos alunos, sendo, portanto, embora indispensável, uma questão de estilo!

Contribuições da Psicologia Escolar à formação continuada de professores... |

Katia C. S. F. Bautheney e Marilene P. Rebello de Souza

país de São Paulo em que aspectos as políticas públicas educacionais, em interface com um discurso supostamente fundamentado em constructos oriundos do campo da psicologia e da pedagogia obstaculizam a consolidação de uma posição de autoridade docente em relação às práticas escolares, bem como de que maneira os profissionais do campo da educação enfrentam tais desafios que permitem o incremento da qualidade da educação.

A extensão universitária como modalidade de formação: um estudo de caso

Partindo do pressuposto que professores da Educação Básica passam por muitas propostas de formação, colocados com frequência na posição de alunos, de quem precisa ouvir de especialistas, destacadamente oriundos do campo da psicologia e da pedagogia, o que devem fazer com seus alunos em sala de aula, pensamos em oferecer uma proposta diferenciada de formação para educadores a partir do desenvolvimento de um projeto de extensão universitária, que realizou um trabalho em múltiplas direções: formação de professores de forma horizontal (educadores de uma mesma rede de ensino podem contribuir na formação de colegas, por meio do compartilhamento de saberes docentes); os educadores da Educação Básica também puderam intercambiar ideias com alunos de graduação e pós-graduação da USP, pós doutorandos e professores universitários. Estes, por sua vez, também receberam uma formação sobre práticas docentes em escolas públicas municipais, ministradas pelos professores de Educação Básica, com um giro inovador pois, raramente professores de Educação Básica lecionam, transmitem seus conhecimentos para acadêmicos. Partimos da premissa que a Universidade precisa se aproximar das escolas públicas, não apenas para transmitir saberes e técnicas, mas também para aprender com os saberes, experiência e **práticas desenvolvidas por professores de Educação Básica** no enfrentamento do insucesso em processos de escolarização).

Propusemos então à Pró-Reitoria de Extensão Universitária da USP a abertura de um projeto denominado: **“Redes de formação de educadores: contribuições da psicologia escolar para discussão/análise/estudo sobre políticas públicas e práticas de escolarização”**. Esta

proposta de extensão, na modalidade de atualização¹³ teve duração de dez meses, com carga horária de sessenta e quatro horas, sendo distribuída em trinta horas de encontros presenciais, trinta horas de produção de materiais pelos participantes e quatro horas de participação em curso oferecido pela biblioteca do Instituto de Psicologia sobre escrita de artigos científicos.

Por meio de nossa proposta de extensão universitária pudemos construir um espaço institucional que subsidiou a análise de práticas docentes frente aos desafios apresentados pelas políticas públicas em vigor, bem como possibilitou o estudo de concepções de aprendizagem e desenvolvimento presentes nas mesmas e no cotidiano escolar. Para tanto, foi importante conhecer as práticas que os educadores desenvolvem no dia a dia e que materiais são produzidos para melhor ensinar crianças nas séries iniciais, destacando as experiências relatadas que visavam superar as dificuldades vividas no processo de escolarização, dialogando com questões apresentadas pela Psicologia Escolar.

Ao término dos trabalhos, os integrantes do grupo puderam produzir materiais nos quais apresentaram a sistematização das discussões realizadas de modo a colocar em circulação os conhecimentos construídos ao longo do projeto de extensão, contemplando as seguintes temáticas: análise a respeito das questões relacionadas às práticas pedagógicas abordadas frente às políticas públicas adotadas, materiais produzidos na escola para aquisição da leitura e da escrita, possíveis ações entre Universidade e escola pública no campo da formação.

A escolha do Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar - LIEPPE/IPUSP como espaço de desenvolvimento da proposta deve-se ao fato que desde o ano 2000, o Laboratório vem se consolidando como espaço de realização, dentre outras atividades, de proposta de oferecimento de extensão à comunidade por meio do Serviço de Orientação à Queixa Escolar¹⁴ e do desenvolvimento de pesquisas com temáticas relacionadas a políticas públicas educacionais em que participam psicólogos, educadores, estudantes de Graduação (IC), Pós-Graduação (ME e DO) e pesquisadores em nível de Pós-Doutorado. Consideramos

13 Conforme nomenclatura e definição de carga horária determinada pela Pró- Reitoria de Extensão Universitária da Universidade de São Paulo.

14O Serviço de Orientação à Queixa Escolar encontra-se instituído no Instituto de Psicologia há 18 anos e desenvolve ações de formação de psicólogos para a compreensão e atendimento à Queixa Escolar, oferecendo serviço de atendimento a crianças, adolescentes, famílias e professores.

Contribuições da Psicologia Escolar à formação continuada de professores... |

Katia C. S. F. Bautheney e Marilene P. Rebello de Souza

que tanto o atendimento à demanda da comunidade quanto as pesquisas desenvolvidas nesse espaço funcionam como alerta para a necessidade de ações conjuntas, enquanto psicólogos escolares, educadores, pesquisadores e estudantes em formação com educadores da rede regular de ensino, visando aproximar a experiência e a vivência do cotidiano escolar com questões postas pela pesquisa a respeito da política educacional oficial, por meio de ações formativas e colaborativas.

Cabe destacar que o conteúdo do trabalho desenvolvido na proposta de extensão foi empregado como referência metodológica na pesquisa multicêntrica “Desenvolvimento humano e aprendizagem nos primeiros anos da escolarização em países latino-americanos - Brasil, Cuba e México”, integrada por pesquisadores desses três países e desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação Integração Latino-americana da Universidade de São Paulo – PROLAM/USP.

O projeto teve início com o envio de uma carta-convite apresentando a proposta para cada uma das treze Diretorias Regionais de Ensino vinculadas à Secretaria de Educação do Município de São Paulo. Em resposta ao convite realizado, tivemos a inscrição de vinte e dois educadores, que desempenhavam as seguintes funções na carreira docente: coordenador do Núcleo de Apoio e Acompanhamento para Aprendizagem (NAAPA), professor vinculado ao Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI), coordenador pedagógico, diretor escolar, psicopedagogo, auxiliar técnico administrativo, supervisor, professor, psicólogo, assistente técnico de educação, representante da Diretoria de Orientação Técnico-Pedagógica das Coordenadorias de Educação (DOT-P).

Ao longo dos encontros presenciais buscamos estabelecer um diálogo e estudo de temáticas/questões articuladas pelo grupo a partir de textos “disparadores”, bem como análise de situações, materiais e documentos relacionados à vida cotidiana das instituições escolares.

O trabalho do grupo partiu de situações da vida cotidiana escolar (as formas, maneiras, estratégias, processos que constituem o dia a dia da escola e suas relações) que tão bem ilustram as inter-relações entre o conhecimento desenvolvido pelos professores na ação docente no trato da comunidade e das solicitações advindas do campo governamental.

O projeto de extensão foi desenvolvido articulando-se em torno de quatro eixos norteadores desenvolvidos conjuntamente a partir do primeiro encontro presencial. É importante destacar que a bibliografia utilizada como referência foi proposta por diferentes integrantes do grupo, junta-

Contribuições da Psicologia Escolar à formação continuada de professores... |

Katia C. S. F. Bautheney e Marilene P. Rebello de Souza

mente com os coordenadores da atividade de extensão. A seguir, apresentaremos os eixos norteadores:

Eixo 1 - Formação docente e realidade escolar

No trabalho neste eixo foi proposta uma reflexão sobre políticas públicas para formação continuada de professores de Educação Básica, estabelecendo relações entre formação e prática docente. Foi realizado um exame de questões sobre os desafios propostos pelas políticas públicas às práticas docentes, *destacadamente a importância do incremento da autoridade docente e do discurso pedagógico sobre questões escolares, em contraposição a um processo de psicologização e medicalização do cotidiano escolar.*

Eixo 2 - Políticas públicas para financiamento da educação

A partir da temática proposta pelo eixo, desenvolvemos uma série de discussões sobre políticas para financiamento da educação. Estudamos diferentes formas de financiamento da educação e *investigamos as relações entre financiamento e qualidade da educação brasileira.* Ainda na perspectiva trabalhada no eixo, discutimos relações entre questões relacionadas *ao financiamento da educação e gestão escolar.*

Eixo 3 - Equidade e qualidade na educação

A partir dos estudos desenvolvidos neste eixo, buscamos favorecer uma *explicitação de desigualdades na educação pública brasileira*, especificamente aquelas encontradas na rede municipal de São Paulo. A partir daí desenvolvemos um estudo sobre a interdependência entre desigualdade na educação e baixa qualidade de ensino.

Além disso, na perspectiva deste terceiro eixo, procuramos também indicar *de que maneira as políticas públicas podem apresentar um enfrentamento às situações de desigualdade apontadas.* Sendo assim, analisamos políticas promotoras de equidade da educação e seus resultados, destacadamente a que instaura o Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI) e o Núcleo de Apoio e Acompanhamento para Aprendizagem (NAAPA).

Eixo 4 - Políticas de avaliação da educação

A partir das discussões articuladas neste eixo, foram realizadas *comparações entre políticas públicas de avaliação educacional.* Houve destaque Contribuições da Psicologia Escolar à formação continuada de professores... |

Katia C. S. F. Bautheney e Marilene P. Rebello de Souza

à pesquisa sobre o emprego dos conceitos de desenvolvimento e aprendizagem nos textos de políticas de avaliação educacional, numa *crítica a um processo de avaliação focado apenas do desempenho do aluno*, em detrimento na necessidade de emprego de instrumentos para avaliação das próprias políticas. Realizamos análise dos desdobramentos no cotidiano escolar do emprego dos conceitos de desenvolvimento e aprendizagem nas políticas de avaliação.

A avaliação da proposta de extensão foi mediada pela produção realizada nos encontros presenciais, nos relatos sobre esses encontros, bem como por meio da produção de materiais sobre a temática estudada realizados em grupo. As considerações formuladas ao longo do projeto foram transcritas por diversos integrantes do grupo por meio de “memórias” de cada encontro.

Como parte integrante desta proposta de extensão universitária, a Biblioteca do Instituto de Psicologia ofereceu um curso sobre a escrita de artigos científicos, de modo a subsidiar a escrita de materiais acadêmicos que puderam colocar em circulação no meio acadêmico dos saberes produzidos ao longo do processo. A descrição do curso e participação dos educadores mereceu a publicação de um artigo no Boletim Informativo da Biblioteca do IPUSP, ano V, n. 6, jul./ago. 2015.p. 24¹⁵.

Ao término dos encontros presenciais deste grupo de extensão, alguns integrantes produziram materiais que foram apresentados no “II Seminário sobre Políticas Públicas e Práticas Docentes”, promovido pelo Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar, entre nos dias 27 e 28 de junho de 2016. Na oportunidade foram compartilhadas algumas das sistematizações articuladas a partir das discussões realizadas ao longo do Projeto de Extensão.

Finalizamos o grupo com a presença de dezesseis inscritos. Os educadores que não finalizaram o curso justificaram que houve um problema para manter o compromisso de horário, por conta de atribuições da Secretaria de Educação.

Por meio desta atividade de extensão, pudemos constatar uma aproximação maior entre profissionais da área de Educação Básica e acadêmicos da USP favorecida pelo trabalho colaborativo, que permitiu a elaboração e circulação de novos conhecimentos sobre sucessos e entraves

¹⁵ Disponível em: <http://www.ip.usp.br/portal/images/biblioteca/Boletim_Informativo_jul_ago_2015.pdf>.

Contribuições da Psicologia Escolar à formação continuada de professores... |

Katia C. S. F. Bautheney e Marilene P. Rebello de Souza

referentes à prática escolar, subsidiando ações coletivas entre educadores da rede pública de ensino e a Universidade de São Paulo e a qualificação da prática docente nas séries iniciais na direção de uma escola de qualidade social e da formação profissional de estudantes de Psicologia ou.

O registro e transcrição de todos os encontros, bem como a elaboração e publicação dos conteúdos trabalhados no Grupo de Trabalho permitiram acompanhamento do processo de construção dessa modalidade de ação de formação. O registro desse processo de trabalho está fornecendo subsídio para pesquisas acadêmicas, graças à construção materiais para desenvolvimento de estudos subsequentes sobre a apropriação de políticas públicas em educação, em especial, as que possuem interface com a psicologia, em práticas pedagógicas.

A circulação de saberes docentes na proposta de extensão universitária

A articulação entre a pesquisa e a extensão acontece pela via metodológica. Na pesquisa multicêntrica parte-se do princípio de que as informações sobre o impacto das políticas públicas em educação, a forma como as mesmas articulam e obstaculizam o cotidiano escolar não podem ser apenas « extraídas » em trabalhos de campo por pesquisadores (acadêmicos) por meio de observações e entrevistas.

Partimos do princípio de que a Academia pode e deve produzir conhecimento em **conjunto** com os profissionais que trabalham no campo a ser estudado, no caso, nas instituições escolares. Por isso afirmou-se no projeto da pesquisa multicêntrica que “[...] *adotamos o princípio de trabalhar com — em lugar de trabalhar sobre — os atores envolvidos neste processo formativo*” (Projeto de pesquisa, p. 25, grifos nossos).

Ainda conforme projeto da referida pesquisa, em seu **caráter empírico** o trabalho deverá ser :

[...] centrado nos discursos e nos fazeres dos professores realizados no interior das escolas, visando compreender as apropriações que fazem os docentes de tais políticas na prática docente e nas formas de trabalhar institucionalmente em suas escolas, e como as dimensões de desenvolvimento humano e aprendizagem comparecem em seus discursos e menções sobre a prática (PROJETO DE PESQUISA, 2016, p. 25). Esses discursos e saberes podem ser refletidos a partir de quatro eixos:

- a) ao NÍVEL DA POLÍTICA PÚBLICA: estudo da forma como concepções de desenvolvimento e aprendizagem comparecem nos documentos produzidos pelas políticas públicas de educação impactando práticas pedagógicas . Análise da forma como políticas locais nos países em estudo são influenciadas e determinadas por políticas internacionais padronizadas . Estudo da forma como a psicologia e os referenciais do campo psicológico são inseridos nessas políticas. Análise da maneira como as vertentes mais críticas da psicologia são incorporadas nas políticas e práticas docentes ;
- b) ao NÍVEL DA FORMAÇÃO: estudo da relação entre políticas públicas de educação e formação de professores, visando conhecer e analisar as concepções que os professores possuem da relação entre aprendizagem, desenvolvimento e educação. Analisar qual o lugar epistemológico dos conceitos oriundos da formação de professores e de que forma os mesmos se desdobram em práticas escolares;
- c) ao NÍVEL DA PRÁTICA DOCENTE: análise dos discursos sobre as práticas docentes e sobre as ferramentas teóricas e práticas com as quais trabalham os educadores de modo a articular desenvolvimento e educação no cotidiano da prática pedagógica.
- d) ao NÍVEL DO DESENVOLVIMENTO DE METODOLOGIAS COMPARADAS E PARTICIPATIVAS: um dos grandes desafios para a pesquisa está em considerar e construir marcos referenciais que possibilitem análises comparadas que levem em conta as especificidades de cada uma das realidades dos países latino-americanos envolvidos, bem como compreenda a genericidade dos processos e das políticas latino-americanas para a educação. Outro aspecto está na importância da constituição de espaços formativos no campo das políticas públicas para professores e profissionais que atuam no campo da educação, permitindo a constituição de redes de apoio e de participação. (PROJETO DE PESQUISA, 2016, p. 25).

Procuramos construir uma interlocução (*a posteriori*) entre os quatro eixos da pesquisa multicêntrica e aspectos trabalhados na proposta de extensão, registrado nas “memórias” dos encontros, que permitem o estabelecimento de uma **rede** entre as duas pesquisas.

Ao NÍVEL DA POLÍTICA PÚBLICA, os participantes apontaram que a maior dificuldade enfrentada pelos educadores é a associação das políticas públicas a governos específicos. Por conta disso, quando mudam os governos as políticas mudam, fator que seria responsável por uma desorganização do trabalho docente e desgaste da educação formal.

Com a apresentação de S., relacionada à Diretoria de Orientação Técnica DOT, nos foi colocada a questão da gestão relacionada às políticas públicas. Nesta posição que tem ocupado, ela questiona como olhar do centro e direcionar o olhar de onde parte e para onde vai a política pública, como direcionar o olhar às possibilidades e aos problemas de como chega ao professor de fato a política pública, e como ele chega a ela (MEMÓRIA DE ENCONTRO PRESENCIAL DO PROJETO DE EXTENSÃO).

Foi destacado, ao longo dos encontros, que é pela via da política que é (re) definida a função da escola e sua articulação com a transmissão do legado cultural. O grupo discutiu mais demoradamente duas políticas de inclusão no município de São Paulo: a que cria o Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI) e a constituição do Núcleo de Apoio e Acompanhamento para Aprendizagem (NAAPA). Em ambas as políticas destacou-se a interlocução com a Psicologia Escolar, e a presença, nos documentos oficiais de apresentação das políticas, de uma transposição de conceitos e constructos oriundos do campo da psicologia clínica para a psicologia escolar. Entretanto, pudemos acompanhar a presença de uma perspectiva crítica em psicologia escolar nas práticas desenvolvidas pelos educadores, no sentido de pensar os entraves pedagógicos, sociais, institucionais, culturais e relacionais constitutivos do cotidiano escolar como produtos do processo de escolarização. Dessa forma, é possível ver nos relatos apresentados que explicações sobre as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar são entendidas enquanto dificuldades do processo de escolarização e não como meros “problemas” ou “patologias” dos estudantes.

De certa forma, o grupo buscou entender de que maneira as políticas se articulam para garantir aprendizagem aos alunos considerados “desajustados”. A investigação do grupo sempre partia de uma abordagem histórica para definir conceitos, no caso, pela leitura dos documentos que retratam as políticas mencionadas, desajustado seria o aluno não adequado a um modelo de desenvolvimento considerado normal num determinado tempo e contexto. Atualmente, segundo os educadores, é tido como anormal o aluno considerado “não produtivo”, por conta de alguma (suposta) deficiência ou “problema comportamental”.

Os integrantes do grupo destacaram que é preciso pensar de forma complexa porque um aluno não aprende na escola, ou a forma como o mesmo é colocado num lugar de quem não pode aprender, devendo ser incluída nessa análise uma discussão sobre a importância das dimensões

econômicas, sociais e culturais na produção de insucesso no ensino e na aprendizagem.

Na tentativa de realizar uma análise sobre impactos das políticas públicas nas práticas pedagógicas, incluindo uma reflexão sobre o comparecimento de discursos “psi” nessas políticas, o grupo escolheu estudar mais aprofundadamente a documentação que implanta e regulamenta o Núcleo de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem (NAAPA) [LEI nº 15719, LEI 15960, PORTARIA 6566/14-SME], bem como os materiais produzidos pelas diferentes Diretorias Regionais de Ensino que apresentam o serviço. De modo a contextualizar a discussão, iniciou-se um resgate histórico para situar o NAAPA.

Foi questionado em nossa discussão o emprego da expressão “avaliação” na portaria. Foi dito que era uma palavra que não podia ser tirada, mas deveria ser entendida por outro prisma, o que inclui a necessidade de ênfase em trabalhar com os educadores em sua formação uma nova perspectiva do conceito de avaliação.

Algumas questões ficaram pendentes para nossos próximos encontros:

Posição que os profissionais do NAAPA ocupam no discurso endereçado aos educadores, alunos e familiares

O que são “problemas de aprendizagem”?

“Problemas de aprendizagem” ou “problemas de comportamento”.

O imaginário de educadores e familiares e dos próprios alunos sobre a clientela atendida pelos profissionais do NAAPA. (Quem são os alunos que atendidos?)

Qual o mal estar? Sofrimento? Sintoma... que precisa ser escutado.

Em que contexto? Com qual perspectiva? (MEMÓRIA DE ENCONTRO PRESENCIAL DO PROJETO DE EXTENSÃO)

Os educadores relatam a permanência de uma expectativa nas escolas de modo geral, de que os saberes oriundos do campo da psicologia forneçam “parâmetros de normalidade” sobre desenvolvimento e aprendizagem. Ainda persiste no imaginário docente a ideia de que o psicólogo seria o especialista que indicará a forma mais “adequada” de se trabalhar com o aluno para melhor “estimulá-lo em suas potencialidades bio-psico-maturacionais”, bem como instruir os professores na detecção de sinais indicadores de um desenvolvimento e aprendizagem “anormal”, articulando a noção de ritmo, idade cronológica e rendimento do aluno.

Contribuições da Psicologia Escolar à formação continuada de professores... |

Katia C. S. F. Bautheney e Marilene P. Rebello de Souza

Algumas políticas analisadas refletem a persistência da noção de transposição de uma perspectiva clínica em psicologia ao campo escolar, cultivando uma expectativa de encaminhamento de alunos “desajustados” para profissionais psi. Entretanto, coexistindo com essa perspectiva hegemônica e historicamente construída que reduz a dimensão psicológica a fatores individuais, pudemos acompanhar no interior de algumas políticas uma reação a essa lógica, e uma abordagem que entende que aprendizagem e desenvolvimento na escola são conceitos que não podem ser entendidos alijados de sua relação com a dimensão institucional, histórica, política, econômica e social.

Os educadores que participaram do projeto testemunharam ações de resistência em relação a um processo de psicologização do cotidiano escolar, recolocando o discurso da psicologia, dentre outros, como facilitador na recuperação da autoridade e potência do discurso pedagógico sobre questões oriundas das vicissitudes do processo de escolarização. O grupo indicou inclusive como as políticas analisadas que sustentam a constituição e trabalho do CEFAI e NAAPA são tentativas de redução da lógica de exclusão escolar, com diminuição do número de encaminhamentos desnecessários de alunos da rede para especialistas.

O NAAPA ainda está se constituindo enquanto serviço e vai atuar juntamente com as equipes escolares nas questões que envolvam o processo de escolarização (CADERNOS DE DEBATES DO NAAPA, 2016) O foco do trabalho não é atendimento clínico. A princípio é uma proposta de trabalho que pode gerar nas escolas a fantasia de um “poder de soluções”, até pelo fato dos profissionais que compõem este Núcleo, psicólogos e psicopedagogos. As análises de folhetos distribuídos na ocasião dos lançamentos de algumas DREs demonstram que não fica claro o não atendimento clínico, exceto em um deles que traz isso explicitado (MEMÓRIA DE ENCONTRO PRESENCIAL DO PROJETO DE EXTENSÃO).

Ao NÍVEL DA FORMAÇÃO, cabe destacar a importante discussão trazida por este grupo, de que há fragilidades no processo de formação acadêmica de professores, com destaque para uma cisão (artificial) entre teoria e prática nos cursos de pedagogia e licenciaturas. Entretanto, foi assinalado que o movimento de formação continuada na rede municipal de São Paulo (a despeito do governo na gestão) é diversificado e constante. Para o grupo, a maioria dos educadores investe em sua formação, participando de cursos, palestras, conferências e congressos, adquirindo livros e assinando periódicos. O grupo questionou a afirmação de que o professor

Contribuições da Psicologia Escolar à formação continuada de professores... |

Katia C. S. F. Bautheney e Marilene P. Rebello de Souza

não sabe; para eles o professor tem recursos para produzir saber sobre seu fazer, mas fica numa posição de quem não pode saber.

Criticou-se a noção de que o professor precisa ser formado apenas por especialistas, destacadamente oriundos da área de psicologia e da pedagogia (supostamente aqueles que são detentores de saber sobre os processos de desenvolvimento[normal] e de aprendizagem).

Por compreender que o discurso tradicional da Psicologia e da Pedagogia, às vezes, aparecem de modo sistemático prescrevendo o que é ou não modelo de aprendizagem e padrão de desenvolvimento, e com isso produz no campo escolar a obstacularização da prática pedagógica, partimos da defesa de uma proposta de ação muito mais horizontal do que vertical, nos empenhando para sair da falácia de que “psicólogos são os que irão formar educadores, a partir de uma posição unilateral de formação. (MEMÓRIA DE ENCONTRO PRESENCIAL DO PROJETO DE EXTENSÃO)

Ao NÍVEL DA PRÁTICA DOCENTE, houve extensa discussão sobre as condições de trabalhos dos profissionais de educação das diferentes redes que compõe o Sistema de Educação brasileiro.

A partir disso, quais as condições de trabalho? Como atuam os professores das duas redes? Por que o professor falta na rede pública e não na particular?

Denota o sentido que o trabalho tem: o protagonismo das crianças x atuação do professor e o papel do professor x estagiário: quem tem competência? Quem tem condições de trabalhar?, dentre outros aspectos.

Isso leva a legitimação do papel do professor. Muitas vezes o professor também precisa de ajuda, demonstra insegurança.

E o papel da Psicologia nisso?

É visto como um papel idealizado de que o encaminhamento ao profissionais de psicologia resolva as dificuldades de escolarização. (MEMÓRIA DE ENCONTRO PRESENCIAL DO PROJETO DE EXTENSÃO)

Houve um espaço para relato das inúmeras dificuldades enfrentadas na prática docente por parte dos profissionais que compunham o grupo:

O espaço da escola é preenchido muitas vezes por afazeres que demandam tempo e não há pensamento para as concepções, identidade e papel da escola. (MEMÓRIA DE ENCONTRO PRESENCIAL DO PROJETO DE EXTENSÃO).

Discutimos a dificuldade de ser professor em escola pública com as Contribuições da Psicologia Escolar à formação continuada de professores... |

Katia C. S. F. Bautheney e Marilene P. Rebello de Souza

condições de trabalho precarizadas, o que produz até mesmo doenças no trabalho, e falas como “estou sendo violentado todos os dias no trabalho”. T. trouxe a fala intrigante de muitos anos feita por uma colega quando ela se direcionou à área da educação “você é louca? Vai voltar pra pedagogia?”, e comentou que a Psicologia a fortalecia mais do que a Pedagogia. E, ao mesmo tempo em que muitos educadores “acabam caindo na educação, e não têm como escolher”, foi levantada a contra-argumentação de haver um preconceito dessa primeira fala, pois muitos acabam “escolhendo cair na educação”, e mesmo não sabendo o que vão encontrar ao certo querem atuar na educação, e atravessados por esse desejo estudam, fazem especializações, fazem concursos, etc.

Iniciamos um debate sobre diferentes formas de enfrentamento entre docentes que escolheram como primeira opção estar nas escolas e instituições educacionais, e os outros que não escolhem e “caem”, e como assumem esse lugar de docência mais ou menos enfraquecido. (MEMÓRIA DE ENCONTRO PRESENCIAL DO PROJETO DE EXTENSÃO)

Entretanto, a despeito das dificuldades apresentadas, buscou-se também abrir espaço para se falar em formas de resistências e superação dos entraves, como por meio do desenvolvimento de metodologias comparadas e participativas, em que educadores que participaram da proposta de extensão destacaram a tendência apresentada pelos Parâmetros Curriculares para os cursos de Pedagogia e Licenciaturas, que entende que o profissional de educação precisa assumir uma posição de pesquisador da área. Cada instituição, cada sala de aula e o cotidiano escolar poderiam ser o “campo” para diferentes pesquisas do educador que assume uma posição de quem pode saber sobre seu ofício, apoiado em teorias, conceitos e práticas partilhadas. Pensou-se que esse processo produziria (produzirá) uma redução significativa do encaminhamento de alunos para diferentes especialistas, uma vez que os educadores e suas instituições responsabilizariam-se pelos processos (sucessos e entraves) de escolarização.

Buscou-se uma aproximação entre educadores e academia na metodologia desenvolvida neste projeto. O grupo elogiou e replicou (em cursos nas suas respectivas diretorias de ensino) a proposta apresentada de um trabalho de formação mais horizontalizado, entre pares, desenvolvidas nesta proposta de extensão. Foi destacado que no processo de formação docente caberia pensar em ações que privilegiassem um trabalho formativo tanto com especialistas (não apenas da área de psicologia...) quanto pelos próprios pares.

Contribuições da Psicologia Escolar à formação continuada de professores... |
Katia C. S. F. Bautheney e Marilene P. Rebello de Souza

Em vários momentos destacou-se que um saber sobre o campo escolar demandava um trabalho de pesquisa (a ser realizado por um grupo de professores), o que alguns integrantes do grupo iniciaram em suas respectivas instituições de trabalho, em consonância com o que Azanha (1992) definia como prática científica; relacionada ao exercício de um saber, não apenas à aplicação de um saber proposicional. Para este autor, a prática científica é um saber-fazer; e os integrantes do grupo de trabalho produziram importante conteúdo científico pela via da sistematização e circulação de saberes e fazeres.

Conforme assinala Mercado (2002) o trabalho docente se sustenta nos saberes que os professores se apropriam e geram no trabalho cotidiano em sala de aula, por conta da exigência de reflexão contínua que o ofício impõe; sendo esse movimento no exercício de trabalho diário parte fundamental da formação do professor. Por esse motivo, é difícil afirmar que o professor “é mal formado” ou escutar dos mesmos que “não se sabe o que fazer com seus alunos”. Em situações de entrave na lida cotidiana “no chão da escola”, consultar a experiência de outros colegas professores poderia ser uma estratégia formativa mais difundida em nossas escolas.

Considerações Finais

O projeto de Extensão Universitária foi uma experiência avaliada positivamente por todos os participantes do grupo de trabalho. É importante destacar a relevância da abertura de um espaço institucional no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo para interlocução entre acadêmicos e profissionais das escolas públicas de Educação Básica.

Entendemos ser de extrema relevância reconhecermos e legitimarmos o saber e a autoridade docente. Mais do que um “curso” ministrado de forma vertical, pudemos trabalhar na composição de um grupo de trabalho, de modo colaborativo, de forma a analisar e produzir conhecimento sobre fragilidades e potências nas políticas públicas de educação e seus impactos em práticas pedagógicas.

É relevante destacarmos o alto nível de compromisso dos educadores participantes com a própria formação e com a formação de outros educadores (formação em serviço). A partir dessa experiência podemos problematizar o recorrente enunciado de que « os educadores brasileiros (em geral) são mal formados ». Por meio dos relatos construídos no grupo, pudemos pensar que seria um reducionismo da questão afirmar

que os entraves nos processos de escolarização seriam apenas consequência de falhas no processo de formação de professores. Muitas dificuldades sinalizadas são oriundas do funcionamento de engrenagens ideológicas articuladas para que o educador ocupe uma posição despotencializada em relação ao ensino.

Na contramão do processo de esvaziamento da autoridade docente e o ato educativo, optamos em nosso projeto por dar a palavra aos educadores como oportunidade para entrarmos em contato com a forma como as políticas “se encarnam”, de modo a acompanhar como se dá o desdobramento de sua abstração em ações pedagógicas.

Gostaríamos de destacar que várias temáticas e questões apresentadas ao longo do projeto desenvolvido estabelecem uma interlocução direta com pressupostos oriundos de uma perspectiva crítica em psicologia escolar. No discurso dos educadores pudemos acompanhar o desenvolvimento de um pensamento complexo sobre a produção do insucesso escolar, na contramão de um discurso individualizante e patologizante sobre entraves nos processos de escolarização. Tanto nos documentos analisados, quanto nas falas dos educadores sobre suas práticas, quando as mesmas se referem aos saberes e conceitos « psi », ainda existe uma referência a um discurso hegemônico da psicologia do desenvolvimento, entretanto, percebemos « furos » nesse discurso. Questões que vêm sendo introduzidas no campo da psicologia escolar numa perspectiva crítica desde os anos 1980 parecem estar incorporadas de forma mais consistente para subsidiar o pensamento do educador sobre seu cotidiano e suas práticas. Destacadamente, a noção de que o campo epistemológico da psicologia escolar sustenta reflexões sobre as vicissitudes de processos de escolarização, para além da transposição de um modelo de compreensão calcado em pressupostos da psicologia clínica transpostos para o ambiente escolar.

A despeito dos inúmeros aspectos positivos a serem destacados no projeto, há alguns desafios que precisam ser pensados em próximas propostas. Tivemos algumas dificuldades em relação às agendas dos participantes do projeto; a prefeitura de São Paulo oferece e convoca para muitas reuniões, cursos e atividades nas diferentes diretorias de ensino. Por conta disso, havia uma oscilação em relação à frequência do grupo nos encontros presenciais. Os participantes lamentavam o fato de que exigências burocráticas inerentes ao funcionalismo público inviabilizaram o estabelecimento de uma frequência mais regular nos encontros presenciais.

Diante de uma avaliação predominantemente positiva de proposta

Contribuições da Psicologia Escolar à formação continuada de professores... |

Katia C. S. F. Bautheney e Marilene P. Rebello de Souza

inovadora de formação de educadores e pesquisa em psicologia e educação, reafirmamos a importância da abertura de um espaço físico e institucional na Universidade para aproximação entre acadêmicos e profissionais da Educação Básica permitindo uma circulação de processos de ensino e aprendizagem, e a possibilidade do desenvolvimento de uma perspectiva metodológica de pesquisa em psicologia e educação que privilegie a horizontalidade no processo de construção de conhecimento, em detrimento de uma verticalidade que busca « retirar dados de um campo, trazendo contribuições efetivas para incremento da autoridade docente.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO et al.(2016). Grupos empresariais na Educação Básica pública brasileira: limites à efetivação do direito à educação. Educ. Soc., Campinas, v. 37, n°. 134, p.113-131, jan.-mar, 2016.
- ADORNO, T. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- ARCE, A. Pedagogia da infância ou fetichismo da infância? In DUARTE, N. (org.), **Crítica ao fetichismo da individualidade** (pp. 145-168). Campinas: Autores Associados, 2004.
- ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- AZANHA, J. **Uma ideia de pesquisa educacional**. São Paulo: EDUSP, 1992.
- COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE; CORPORACIÓN ANDINA DE FOMENTO (2015). Perspectivas económicas de América Latina 2015; educación, competencias e innovación para el desarrollo. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/37445/S1420759_es.pdf.
- ANTHEAUME, F. O Desassossego profissional dos professores diante das novas formas de trabalho. In: **Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas**. São Paulo, v. 42, n. 146, p. 370-387, 2012.
- LIBÂNEO, J. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.
- MARTINS, L. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In DUARTE, N. (org.), **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004.
- MERCADO, R. **Los saberes docentes como construcción social: La enseñanza centrada en los niños**. México: Fondo de Cultura Económica, 2002.
- PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. Caderno de Debates do NAAPA I e II. Núcleo de Apoio e Acompanhamento para Aprendizagem – NAAPA. São Paulo: PMS, 2016. Disponível em < <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Noticia/Visualizar/PortalSMESP/Cadernos-de-Debates-do-NAAPA>>
- SOUZA, M.P.R. et al. **Desenvolvimento humano e aprendizagem nos primeiros anos da escolarização em países latinoamericanos-Brasil, Cuba e México**. São Paulo: IPUSP/PROLAM-USP, 2013. 23p. Projeto de Pesquisa- Chamada MCTI/CNPq/Universal 14/2013.
- SOUZA, M.P.R. Escolarização na América Latina: avanços e impasses. In Lisbeth