

RAFAEL DA NOVA FAVARIN

**QUEIXA ESCOLAR: DE QUE (QUEM) SE TRATA?
UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DO
PSICÓLOGO ESCOLAR COM COORDENADORES
PEDAGÓGICOS**

PUC-CAMPINAS

2018

RAFAEL DA NOVA FAVARIN

**QUEIXA ESCOLAR: DE QUE (QUEM) SE TRATA?
UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DO
PSICÓLOGO ESCOLAR COM COORDENADORES
PEDAGÓGICOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia do Centro de Ciências da Vida – PUC-Campinas, como requisito para obtenção do título de Mestre em Psicologia como Profissão e Ciência.

Orientadora: Prof^a Dr^a Vera Lucia Trevisan de Souza

PUC-CAMPINAS

2018

Ficha catalográfica elaborada por Marluce Barbosa – CRB 8/7313
Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI - PUC-Campinas

t370.15 Favarin, Rafael da Nova.

F272q Queixa escolar: de que (quem) se trata? Uma proposta de intervenção do psicólogo escolar com coordenadores pedagógicos / Rafael da Nova Favarin. - Campinas: PUC-Campinas, 2018.
193f.

Orientadora: Vera Lucia Trevisan de Souza.

Dissertação (mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Pós-Graduação em Psicologia.
Inclui bibliografia.

1. Psicologia escolar. 2. Professores e alunos. 3. Psicologia educacional. 4. Avaliação escolar. 5. Professores - Formação. 6. Psicopedagogia. I. Souza, Vera Lucia Trevisan de, 1960-. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências da Vida. Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

22. ed. CDD – t370.15

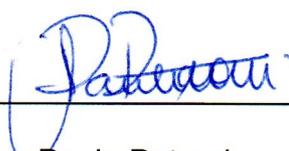
RAFAEL DA NOVA FAVARIN

**QUEIXA ESCOLAR: DE QUE (QUEM) SE TRATA?
UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DO
PSICÓLOGO ESCOLAR COM COORDENADORES
PEDAGÓGICOS**

BANCA EXAMINADORA



Presidente Prof^a Dr^a Vera Lúcia Trevisan de Souza



Prof^a Dr^a Ana Paula Petroni



Prof^a Dr^a Vera Maria Nigro de Souza Placco

PUC-CAMPINAS

2018

Aos alunos: crianças que resistem e encontram espaço para existir. São os pequenos trovadores do amanhã.

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora **Vera Lucia Trevisan de Souza**, por me aceitar em seu grupo de pesquisa e, desde o primeiro dia, direcionar meu caminho nesta estrada. Tão cedo aprendi a admirá-la e respeitá-la. Agora, agradeço por transmitir precioso conhecimento e o estilo reflexivo, próprio de sua base teórica.

Às Professoras Doutoras **Vera Maria Nigro de Souza Placco e Raquel Souza Lobo Guzzo**, pela cuidadosa leitura e delicadeza nas sugestões. Agradeço imensamente pelas contribuições ao aperfeiçoamento desse trabalho.

À Professora Doutora **Ana Paula Petroni**, por contribuir ao longo deste trabalho com seu conhecimento e ao final, já na banca de defesa, possibilitar um novo olhar antes impensável.

À Professora Doutora **Lilian Aparecida Cruz Dugnani**, pela inspiração ao tema, desdobramentos do assunto e conversas sobre esta pesquisa. Lembro-me do dia que entrei em contato com seus estudos, foi ali que decidi o curso desse trabalho.

À Professora Doutora **Mônica Gobitta** por ter me recebido gentilmente em seu grupo de estágio. Aqueles momentos, recheados de práxis, estão marcados em minha memória.

Ao Professor Doutor **Rogério Elias Marim**, meu amigo que, de imediato, apoiou esta pesquisa entendendo que pesquisa é trabalho e o que deixamos é seu legado. Seu arrojo é inspirador.

Às Professoras **Adriane Ávila Nogueira, Juliana Vieira da Silva, Eliana Ap. Firmino Barbosa e Adriana Migliorini**, pela parceria cuidadosa, afetuosa e profissional.

Às **coordenadoras pedagógicas** que participaram desta pesquisa. Certamente, aprendi muito em nossos encontros, pois foi um desafio mediar conceitos diante de pessoas tão competentes e preocupadas com suas escolas.

À minha filha **Larissa**, que, sempre à espreita, buscava-me para brincar obrigando-me a realizar momentos de pausa, salutar para a manutenção do ritmo deste trabalho. Além disso, você é quem traz sentido para tudo isso, pois se penso em um futuro melhor para a educação é porque penso em você.

À minha esposa, amada e companheira **Michele** pela paciência às inúmeras vezes que precisei me ausentar para estudar. Saiba que muito deste trabalho é inspirado em nossas conversas. Além disso, obrigado pela revisão e leitura cuidadosa de cada linha que escrevi. Sinto-me privilegiado em tê-la ao meu lado.

Aos meus pais **Antonio** e **Myriam** pela preocupação desde minha tenra idade aos estudos e agora neste trabalho, contribuindo diretamente em sua revisão ortográfica e gramatical. Estão em meu coração.

Ao meu irmão **Renato** e minha cunhada **Marina** pelas conversas sempre muito acaloradas a respeito da educação e das questões sociais que se mostravam pertinentes aos meus estudos.

À minha irmã **Cristina**, meu cunhado **Fernando** e meus sobrinhos **Gabriel**, **Lucas** e **Matheus**, pela paciência que tiveram comigo e por respeitarem este momento de imersão que dificultou nos encontrarmos mais vezes. Vocês são exemplos de pessoas.

Aos meus sogros **Jair** e **Mirian**, pelo incentivo incondicional e por me aceitarem muitas vezes em sua casa alterando o espaço para ter um escritório que permitisse escrever estas páginas em silêncio.

Aos meus cunhados **Rodrigo** e **Luciana** e minha sobrinha **Maya** pelas preciosas orientações sobre as apresentações que precisei montar para os congressos e eventos que participei. Além disso, obrigado por me aceitarem generosamente em sua casa aproximando e facilitando meu acesso nestas situações.

Às minhas amigas de grupo **Vânia Rodrigues Lima Ramos** e **Beatriz Cristina de Oliveira** pela leitura e contribuições nas primeiras versões deste trabalho. Os apontamentos me ajudaram a enxergar mais além.

Aos amigos **Cássio Rodrigo de Oliveira**, **Guilherme Siqueira Arinelli**, **Juliana Soares de Jesus**, **Luciana Miyuki Takara** e **Maura Assad Pimenta Neves**, pelo acolhimento neste grupo de pesquisa e por sempre mostrarem-se solícitos às minhas questões.

Aos demais integrantes do grupo **PROSPED**: **Aline Cristina Ferreira**, **Elaine de Cássia Gonçalves dos Reis**, **Elder Testi**, **Elora Travaini Grecco**, **Eveline Tonelotto Barbosa**, **Fernanda Pereira Medeiros**, **Gabriel Silveira Mendonça**, **Leticia Gonzales**

Martins, Luíza Gonzaga Lucarelli, Paula Costa de Andrada e Tatiane Stephan Rocchetti Luz, onde cada um, à sua maneira e com seu estilo, alimentavam infindáveis debates me levando a pensar para onde estava seguindo.

Ao programa de Pós-Graduação em Psicologia da PUC-Campinas, especialmente à **Amélia e Elaine**, pelo auxílio e paciência nas diversas questões administrativas.

À **CAPES** pelo apoio financeiro ao longo desta jornada.

SALDO

*“a torneira seca
(mas pior: a falta
de sede)*

*a luz apagada
(mas pior: o gosto
do escuro)*

*a porta fechada
(mas pior: a chave
por dentro)”*

[José Paulo Paes]

RESUMO

Favarin, Rafael da Nova. *Queixa escolar: de que (quem) se trata? Uma proposta de intervenção do psicólogo escolar com coordenadores pedagógicos*. 2018. 193 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia, Campinas, 2018.

Esta pesquisa teve como objetivo investigar a dimensão que a queixa escolar assume no trabalho do coordenador pedagógico e refletir sobre os possíveis encaminhamentos à sua superação. Foi motivada pela crescente produção de encaminhamentos, realizados pelas escolas, para o serviço de psicologia escolar solicitando ajuda aos alunos. Sob o prisma de uma perspectiva crítica, adotou-se o referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural cuja metodologia, calcada no materialismo histórico-dialético, possibilitou o aprofundamento e análise das expressões dos coordenadores. O eixo central deste trabalho, por intermédio de uma pesquisa-intervenção, foi um projeto de formação dos coordenadores pedagógicos de uma cidade do interior de São Paulo, a partir da demanda de sua Secretaria de Educação. Os encontros foram conduzidos por uma dupla de psicólogos escolares, atravessados e mediados por produções artísticas contextualizadas aos temas, pelas sínteses que descreviam o encontro anterior, por debates e textos teóricos de apoio. Para análise, foram utilizadas as transcrições dos encontros, os registros dos diários de campo, as sínteses produzidas, as observações vivenciadas durante o processo e as entrevistas finais com cinco coordenadoras. Os resultados revelaram que a queixa escolar permanece secundária ao aluno diante dos conflitos subjacentes à escola e ao próprio coordenador pedagógico, entre eles: a crise identitária de seu papel; a falta de apoio, permanência na função e representatividade político-social; dificuldade junto ao corpo docente, em que pesem problemas quanto ao engajamento no processo de ensino-aprendizagem e um trabalho voltado às urgências em detrimento das reais necessidades, sobretudo negligenciando a formação e a articulação dos processos escolares. Contudo, observou-se que a visão dos coordenadores pedagógicos e da escola como um todo, sobre as dificuldades escolares, permanecem sob a lógica da medicalização e ausente de um pensamento crítico sobre a produção dos problemas no interior da própria escola. Por fim, compreendemos que encontros formativos com os coordenadores pedagógicos, líderes do Projeto Político Pedagógico e da formação de professores na escola, podem se constituir como campo e objeto de atuação do psicólogo escolar na promoção de mudanças de concepções e práticas voltadas à promoção do desenvolvimento de crianças, jovens e adultos - educadores.

Palavras-chave: Queixa Escolar, Formação Continuada, Coordenador Pedagógico, Psicologia Histórico-Cultural, Psicologia Escolar.

ABSTRACT

Favarin, Rafael da Nova. *School complaint: what (who) is it? A proposal of intervention of the school psychologist with pedagogical coordinator*. 2018. 193 f. Masters Dissertation (Master Degree in Psychology) – Pontifical Catholic University of Campinas, Centre for Life Sciences, Postgraduation Program *Stricto Sensu* in Psychology, Campinas, 2018.

This research had as objective to investigate the dimension that the school complaint assumes in the work of the pedagogical coordinator and to reflect on the possible referrals to its overcoming. It was motivated by the growing production of referrals, made by the schools, to the school psychology service requesting help to the students. From a critical perspective, the theoretical framework of Historical-Cultural Psychology was adopted, whose methodology based on historical-dialectical materialism made possible the deepening and analysis of the expressions of the pedagogical coordinators. The central axis of this work, through an intervention research, was a training project of the pedagogical coordinators in an interior city of São Paulo, Brazil, based on the demand of the Department Education. The meetings were conducted by a pair of school psychologists, crossed and mediated by artistic productions contextualized to the themes, by the syntheses that described the previous encounter, by debates and theoretical support texts. For the analysis, were consulted the transcripts of the meetings, the field journals, the syntheses produced, the observations during the process and the final interviews with five pedagogical coordinators. The results revealed that the school complaint plays a second role to the student in the face of the conflicts that underlie the school and the pedagogical coordinator, among them: the identity crisis of its role; the lack of support, permanence in the function and political-social representativeness; difficulty with the teaching staff, where there are problems regarding the engagement in the teaching-learning process and a work focused on the urgencies to the detriment of the real needs, especially neglecting the formation and the articulation of the school processes. Nevertheless, it was observed that the point of view of the pedagogical coordinators and also the school as a whole, about the school difficulties, remain under the logic of the medicalization and the absent of a critical thinking about the production of problems within the school itself. Finally, we understand that formative meetings with the pedagogical coordinators, leaders of the Political Pedagogical Project and the formation of teachers in the school, can constitute as field and object of action of the school psychologist in the promotion of changes of conceptions and practices aimed at the promotion of development of children, youth and adults - educators.

Keywords: School Complaint, Continuing Education, Pedagogical Coordinator, Historical-Cultural Psychology, School Psychology.

SUMÁRIO

1. Introdução	13
2. O coordenador pedagógico e as dificuldades escolares	25
3. Psicologia escolar crítica: um campo em transformação	35
4. A consciência em Vigotski: signo, sujeito e cultura	47
5. Método	57
5.1. Fundamentos metodológicos	57
5.2. Contexto e cenário da pesquisa	59
5.3. Caracterização das participantes	61
5.4. Caminhos para a construção da pesquisa	63
5.5. Procedimentos da pesquisa	65
5.6. Processo de construção da análise	73
6. Afinal, do que se queixa o coordenador pedagógico?	74
6.1. A queixa escolar e a coordenação pedagógica	76
6.2. O CP e o conflito de identidade	81
6.3. O CP e o trabalho missionário	87
6.4. O CP e a preocupação com a saúde	92
6.5. O CP como mediador das relações na escola	97
6.6. O CP como representante do sistema	103
6.7. O CP, a queixa escolar e sua consciência	109
7. Considerações finais	115
8. Referências bibliográficas	120
Apêndice I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (coordenadores)	131
Apêndice II – Ficha de Caracterização	134
Apêndice III – Avaliação Final da Formação (Modelo da Entrevista)	136

Apêndice IV – Bibliografia Recomendada para os Encontros	138
Apêndice V – Materialidades Mediadoras Seleccionadas	139
Apêndice VI – Sínteses Reflexivas dos Encontros.....	151
Apêndice VII – Sínteses dos Encontros	161

1. Introdução

Pode-se dizer que nunca na história falou-se tanto em educação. Decorre o fato de que a infância recebe atenção e preocupação, sobretudo porque às crianças pertence o futuro da humanidade. Arendt (1957/2007) em sua obra “A Crise na Educação”, publicada em 1957, alerta-nos sobre a função essencial da educação que, em síntese, segue uma lógica que caberia em dois eixos centrais: garantir a sobrevivência das crianças, não as abandonando à própria sorte, o que inclui certo grau de autoridade em sua relação com os adultos, e permitir que elas consigam perpetuar a cultura, produzindo novos conhecimentos aos já consolidados.

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum (Arendt, 1957/2007, p. 247).

Sessenta anos após a publicação deste trabalho, percebe-se que essas preocupações ainda permanecem uma vez que muitas dúvidas incidem sobre a educação e a escola. Dúvidas que atualizam a crise na educação, dispostas pela autora, a começar pelo papel do adulto frente às crianças, a crise de autoridade dos mais velhos, notadamente com origem na esfera pública, no âmbito político-social, cujos reflexos chegam à escola, de modo que até sua função e metodologia encontram-se longe de um consenso e, por conseguinte, dentro de debates calorosos; vide, por exemplo, movimentos como o da “Escola sem Partido”¹. De qualquer forma, em essência, não se pode negar que, apenas na relação direta com a cultura

¹ Movimento que discute e critica as doutrinações ideológicas que ocorrem nas escolas. Um dos debates recai sobre a função da escola: lugar para instrução ou voltado à educação? <http://www.escolasempartido.org/>

ou com outros adultos que lhe apresentem a civilização, as crianças encontrarão as bases próprias da cidadania.

Em sua raiz, a palavra “educação” deriva do verbo latino *educare*, cujo sentido é “criar e fazer crescer uma criança”. Este termo também se liga a outro verbo, *educere*, verbo composto de *ex* (fora) e *ducere* (conduzir) que, com uma leitura rápida, pode-se dizer que seria uma ação para conduzir ou levar (um sujeito) para fora, conduzir uma criança para o mundo, ou “filosoficamente fazer a criança passar da potência ao ato, da virtualidade à realidade” (Martins, 2005, p.33).

Entender que a educação ocorre necessariamente na relação entre duas ou mais pessoas é pensar que, em seu extremo, teremos o que hoje a sociedade clama, mas que em certa medida passou a ser, nas palavras de Charlot, uma contradição existente no ambiente escolar, ou seja: educamos as crianças orientadas pela autoridade (perdida) ou pelo amor? (Charlot, 2013).

Para ele a educação seria um triplo processo que envolveria humanizar, socializar e singularizar, ou seja, “possibilitar que advenha um ser humano, membro de uma sociedade e de uma cultura, sujeito singular e insubstituível” (Charlot, 2013, p. 120).

Pode-se entender este processo tal como uma trança, onde, em determinados momentos, algum eixo ficará em evidência em detrimento de outro. Em uma escola, tem-se como uma de suas funções contribuir na socialização das crianças, tornando-as seguidoras de um código de conduta que as permita circular pela escola, entendidas como alunos. Para isto, aspectos singulares destes sujeitos precisam ficar adormecidos neste local; portanto, hábitos que muitas vezes são desenvolvidos em seus lares não devem ser manifestados na escola, como, por exemplo, comer simultaneamente enquanto estudam.

Até aqui se observa que a educação, entendida em sua forma ampliada para além dos métodos pedagógicos, procura responder às necessidades próprias da cultura em que está

inserida. Não obstante, este espaço encontra-se regido por certo modelo socioeconômico que, por excelência, produz marcas sobre a educação e sobre as escolas.

De acordo com o censo escolar da educação básica de 2016, realizado pelo INEP/MEC (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira)², o Brasil apresenta 48,8 milhões de matrículas na Educação Básica³, mas ainda há 2,8 milhões de crianças e jovens de 4 a 17 anos, ausentes da escola. Estima-se que, em 2014, foram investidos 4,9% do PIB ou R\$ 5.935,00 ao longo do ano, por aluno, neste primeiro nível da educação escolar regular (o outro é o da Educação Superior). A título de comparação, o número de matrículas no Brasil é quase a soma da população inteira da Noruega, Austrália, Suíça e Holanda, países que detêm os melhores índices em educação, de acordo com o relatório de desenvolvimento humano das Nações Unidas.

Neste sentido, torna-se um desafio, em um país com dimensões continentais, propor um ensino de massas, que tenha qualidade e seja universal, sem que, neste processo, não se produza tensões e contradições. Doravante, dificuldades que permeiam a escola, encontradas, por exemplo, na criação da Base Nacional Comum Curricular⁴, agora acenam como um dos maiores desafios para os próximos anos. Para onde a escola caminha? Quais tensões serão adicionadas às já existentes? Que postura se espera do professor? E da sociedade? Quais contribuições o psicólogo escolar pode oferecer? Qual é o resultado desta conta?

Pode-se dizer que o ambiente escolar encontra-se permeado por tensões. Charlot (2013) nos alerta que tensões não trabalhadas ou administradas produzem contradições.

² Dados deste estudo podem ser encontrados em:

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf; <http://portal.mec.gov.br/docman/fevereiro-2017-pdf/59931-app-censo-escolar-da-educacao-basica-2016-pdf-1/file> e <http://portal.inep.gov.br/indicadores-financeiros-educacionais>

³ Educação Básica compreendida por três etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

⁴ A Base Nacional Comum Curricular é uma exigência da Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 1996/2013) e corresponde à meta 7 do Plano Nacional de Educação 2011-2020 (PNE). Possui, como objetivo, ser um documento de referência à criação dos currículos de ensino para a Educação Básica, que seja em comum, mas respeitando as diferenças locais, em todo o Brasil, e que sejam no âmbito privado ou público. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>

Destas contradições, encontramos falências em vários níveis, sejam enquanto metodologia; na relação com os alunos; na postura do professor ou até mesmo no que a sociedade espera e solicita desta escola, nem sempre de forma clara. Não se trata em solicitar ao professor uma postura heroica, tampouco culpabilizar a escola, mas procurar entender como os fenômenos se criam (são criados) e se legitimam (são legitimados).

Pesquisas (Zibetti, Souza & Queiróz, 2010; Torres & Ciasca, 2007) sinalizam a falta nas escolas de condições materiais de trabalho; dentre as quais, destacam-se: espaço de formação e debate; ausência de discussão e construção conjunta do projeto político-pedagógico; salas superlotadas de alunos; falta de material pedagógico adequado; ausência de apoio pedagógico e multidisciplinar.

Essas são condições que refletem o funcionamento social, muitas vezes conturbado, difuso e contraditório. Materializados na escola e sendo esta instituição um dispositivo social, esta práxis produz efeitos que, aos poucos, podem contribuir ao afastamento dela de seus reais objetivos. Como descrito acima, apesar de esforços em investimentos, permanece, neste espaço, certo esvaziamento de ações efetivas e a percepção voltada às necessidades de novos investimentos.

Realizando levantamento em bases de dados (SciELO, PePSIC e CAPES), com as palavras-chave “Queixa Escolar” associada à “Psicologia” encontraram-se 64 produções entre dissertações, teses e artigos científicos. Após análise, eliminação por repetição em mais de uma base de dados e seleção das produções para os últimos 10 anos, restaram 31 artigos e 13 dissertações e teses pertinentes ao tema desta pesquisa.

Nestes trabalhos, houve o predomínio de uma leitura que identificou a queixa escolar presente no discurso das escolas, centrada na criança e em sua família, seja no que se refere às suspeitas sobre suas condições orgânicas, seja também por questões comportamentais ou sociais. Uma vez que a criança contemporânea é por excelência um sujeito escolar, estes

trabalhos revelam também que a queixa escolar prepondera entre os encaminhamentos realizados para os serviços de apoio à infância (Gomes & Pedrero, 2015; Leonardo, Leal & Rossato, 2015; Lopes, 2013; Bray & Leonardo, 2011; Nakamura, Lima, Tada & Junqueira, 2008).

Com efeito, alguns pedidos de ajuda à queixa resultam naquilo que o homem acostumou-se a fazer, ou seja, tratar e medicar os que não se adaptam ao *status quo* (Lopes, 2013; Guarido, 2007). Discute-se, com isso, a direção social apontada para a banalização e naturalização do sofrimento psíquico, frente à relação de poder assimilada entre as instituições, com apelo à ciência e cujo discurso médico-hegemônico tampona qualquer crítica que se possa fazer sobre esta produção.

Assim, observa-se uma demanda crescente das escolas junto ao SUS e este com dificuldade em dar conta de tantos pedidos, por vezes, busca respondê-los, mesmo percebendo a necessidade em aprofundar o conhecimento da queixa junto aos professores e à escola (Moreira & Cotrin, 2016; Cunha, Dazzani, Santos & Zucoloto, 2016; Gauy, 2016; Braga & Morais, 2007; Marçal & Silva, 2006; Trautwein & Nébias, 2006).

A escola acaba por transferir os problemas vividos com os alunos para os especialistas, não refletindo sobre as causas das dificuldades e não as contextualizando com as dificuldades vividas pela própria instituição. A este respeito, parece haver uma desconexão entre os serviços de saúde e escola e uma naturalização do processo, com a queixa centrada na criança que, sob esta lógica, necessita de tratamento médico-psicológico (Moreira & Cotrin, 2016; Cunha et al., 2016; Lopes, 2016; Gomes & Pedrero, 2015).

Por vezes, o distanciamento saúde-escola promove condutas psicológicas que acabam por legitimar a queixa centrada na criança. Diferentes trabalhos apontam que, ainda hoje, e

apesar de ampla discussão sobre o tema nos últimos 30 anos⁵, o psicólogo assume uma postura típica da psicologia clínica tradicional, ou como uma “psicologia do escolar”, tratando sua clientela por intermédio de uma escuta centrada no sujeito e descontextualizada do local de origem desta queixa (Moreira & Cotrin, 2016; Gomes & Pedrero, 2015; Asbahr, Martins & Mazzolini, 2011; Dazzani, 2010; Zibetti et al., 2010; Nakamura et al., 2008; Braga & Morais, 2007; Marçal & Silva, 2006).

Pesquisas sugerem a necessidade em delinear o contexto em que as queixas são produzidas, recolocando a figura do psicólogo, agora sob o viés da psicologia escolar, pensando em processos de intervenção que considerem todos os envolvidos e não apenas a queixa centrada na criança e em sua família (Gomes & Pedrero, 2015; Oliveira, Bragagnolo & Souza, 2014; M. Souza et al., 2014; Asbahr et al., 2011; Reis & Zanella, 2008; Braga & Morais, 2007; Neves & Marinho-Araújo, 2006; Trautwein & Nébias, 2006).

São tentativas que, embora ainda recentes do ponto de vista histórico, estão cada vez mais ganhando corpo, e tornando o trabalho do psicólogo escolar compreendido por outra ótica, além do tratamento tradicional. Suas ações voltaram-se para a instituição escolar e é sobre ela que deverá dispor energia para ouvir aquilo que se encontra em desarranjo.

Neste sentido, autores estão se ocupando em refletir sobre novas atuações do psicólogo inserido na educação, buscando deslocar seu olhar para a instituição de uma forma ampliada. Dentre as ações sugeridas, pode-se destacar: o resgate da história escolar e social das crianças; o reconhecimento do ponto de vista de todos os envolvidos no ambiente escolar; a constituição de uma parceria junto à escola em que pese haver trocas de conhecimentos e informações; a realização de grupos com professores em um espaço de discussão e debate; a

⁵ Admitem-se as pesquisas de Maria Helena Souza Patto (1984,1987) como um momento de ruptura entre a “psicologia do escolar” para uma nova perspectiva que recai sobre a instituição e o sistema como produtoras do fracasso escolar.

sistematização de reuniões junto à equipe escolar e o trabalho multidisciplinar, juntamente com técnicos de outras áreas (Souza, M., et al., 2014).

Nota-se um claro movimento realizado pelo psicólogo em descolar-se de marcas construídas no passado, época em que, ausente de uma leitura crítica, acabava legitimando o discurso hegemônico. Não mais poderá deixar esta questão de lado e, com isso, necessita assumir um novo compromisso ético-político, devolvendo para a escola os questionamentos pertinentes a ela e colocando-se ao seu lado para juntos repensarem suas ações.

Em virtude deste esforço coletivo, foi produzido um documento orientador, publicado pelo Conselho Federal de Psicologia, chamado: “Referências Técnicas para a Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica” (CFP, 2013). Nele, encontram-se, sob uma dimensão crítica, possibilidades de atuação do psicólogo na educação, essencialmente dispostas em cinco grandes ações:

- no projeto político pedagógico;
- no processo ensino-aprendizagem;
- na formação de educadores;
- na educação inclusiva;
- com grupos de alunos.

Diante disto, o psicólogo entende que sua ação pode se encaminhar para a transformação social, por meio do princípio da coletividade que visa ao bem-estar de todos os envolvidos.

Com efeito, entende-se que o trabalho do psicólogo escolar tem por objetivo, segundo Meira “contribuir para que a escola cumpra de fato seu papel de socialização do saber e de formação crítica” (2003, p.57).

Frente ao distanciamento entre a psicologia clínica tradicional, ainda utilizada em grande parte nos serviços de saúde que acabam por atender à demanda escolar, e os novos

saberes e práticas, próprias da psicologia escolar, alguns estudos sugerem a necessidade em repensar a formação deste profissional, seja ao longo de seu trabalho, como também durante sua graduação, uma vez que esta disciplina ainda encontra-se negligenciada durante o ensino superior (Gomes & Pedrero, 2015; Bray & Leonardo, 2011; Asbahr et al., 2011; Marçal & Silva, 2006).

De forma análoga, e também pela via da formação, a queixa escolar vem sendo repensada no interior das escolas. Tal como descrito acima, como uma modalidade de atuação, alguns trabalhos vêm apostando na relação direta da psicologia com a educação, sobretudo em práticas formativas e mediadas junto aos gestores desta instituição, a saber: coordenação e direção (Dugnani & Souza, 2016; Petroni & Souza, 2014).

O que estas pesquisas acentuam é a necessidade da construção de parceria e cooperação entre todos os envolvidos. De forma dialética, gestores e psicólogos acabam por ampliarem sua consciência sobre as questões pertinentes, ressignificando seu olhar frente aos desafios inerentes à escola. Concluem que a mediação, realizada pelo psicólogo escolar, favorece o reconhecimento dos papéis de cada agente, bem como contribui ao entendimento das deficiências presentes no sistema; contudo, deixam claro que, embora frutífero, o reposicionamento destes papéis no espaço escolar necessita, portanto, de investimento constante, sob o risco de esmorecer ao longo do tempo.

Por fim, o que estas autoras denunciam e que subjaz toda intervenção própria do psicólogo, orientado ao contexto histórico-social e com uma leitura crítica, é a necessária construção de uma identidade. Entende-se, portanto que não apenas o psicólogo, mas os atores próprios da educação redefinem seus lugares e suas ações mediante este encontro.

Uma pesquisa realizada com 400 coordenadores pedagógicos, distribuídos por 13 Estados diferentes do Brasil e com o objetivo de identificar e analisar os processos oriundos desta função, bem como suas potencialidades e limitações, concluiu que, ao longo de sua

prática, este profissional acaba por se afastar do cerne de seu trabalho, realizando outras funções, em geral burocráticas. Com isso, afasta-se também do que julga ser a identidade própria do coordenador, buscando preencher o que a instituição lhe atribui (Placco, Almeida & Souza, 2015).

Coordenadores Pedagógicos de todo o país identificam como atribuições suas na escola: atendimento aos professores, alunos e pais; atendimento a demandas do diretor e de técnicos das secretarias estaduais ou municipais de educação; atividades administrativas, organização de eventos; atendimento às ocorrências que envolvam os alunos (Placco, Almeida & Souza, 2015, p.13).

Os achados deste trabalho mostraram que a construção da identidade do coordenador pedagógico vincula-se com a sua experiência enquanto docente e que o tempo médio de experiência nesta prática não ultrapassou os 5 anos. Os coordenadores acreditam que sua função possui um vínculo estreito com a abnegação e que sua formação inicial encontra-se falha; portanto, incompleta, bem como o delineamento próprio desta função e que, apesar de tudo, creem que deveriam inclinar-se principalmente para a formação dos professores, mesmo não sabendo como encaixar esta ação em meio às adversidades (Placco, Almeida & Souza, 2015).

Isto posto, observa-se que a escola, por excelência, configura-se como uma zona de conflito, permeada por tensões resultando em contradições. A falta de habilidade dos responsáveis envolvidos acaba por cristalizá-las tornando a educação uma saga, tal como vivida por Brancaleone e seu exército⁶, que busca alcançar um objetivo, sendo confrontado pelas questões sociais de sua época, sem ao certo possuir condições e vivendo constantemente

⁶ *L'armata Brancaleone* (em português: O Incrível Exército de Brancaleone) é um filme italiano de 1966, do gênero comédia. Foi dirigido por Mario Monicelli (fonte Wikipédia). Filme que ilustra um pequeno grupo de cavaleiros medievais, alquebrados e famintos, e que enfrentam os problemas sociais de sua época.

as contradições impostas pelas situações, em uma montagem que, por vezes, resulta em improvisos com sinais que oscilam entre o heroísmo e a resignação.

Contradições institucionais, problemas identitários, sofrimento da equipe e queixa escolar descontextualizada são situações que tornam o campo de trabalho do psicólogo fértil e necessário e que, em um espaço de formação poderá investigar a compreensão que os coordenadores pedagógicos possuem sobre a queixa na concepção de trabalho que eles desenvolvem na escola, articulando o que o psicólogo faz em relação às crianças, suas famílias e professores com a formação dos coordenadores.

Anualmente, o serviço de psicologia escolar de que faço parte, em um município do interior de São Paulo, recebe mais de 500 pedidos de ajuda realizados pelos professores das 34 escolas municipais, entre Creches, Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II. Observa-se que estas queixas referem-se, em geral, a dificuldades na aprendizagem associadas ou não a alterações comportamentais das crianças.

Estes pedidos são formalizados com o preenchimento de ficha de encaminhamento do aluno, com três eixos principais: a queixa, o que o professor já realizou com o aluno e suas expectativas. Após análise destas fichas, pode-se notar que o professor permanece centrado na queixa e que, de modo geral, o discurso apresentado por ele, no que se refere ao que já realizou e suas expectativas, encontra-se esvaziado, mesmo oferecendo-se o espaço para esta reflexão e registro na ficha.

O serviço de psicologia participa também na formação dos educadores por meio de encontros onde são debatidos temas de interesse do contexto escolar. Nestes encontros, têm-se observado que as falas dos educadores se aproximam dos relatos constantes das fichas de encaminhamento: queixa centrada no aluno e ausência de uma reflexão crítica, mostrando-se, por vezes, indisponível para debater sobre a produção de sentido a respeito das dificuldades dos seus alunos e da construção de uma prática que atenda às suas necessidades.

Por sua vez, o serviço de psicologia, frente aos pedidos de ajuda, inicia o processo de psicodiagnóstico convocando a família para entrevista, avaliando a criança, investigando os aspectos emocionais e intelectuais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e direcionando seu olhar para a queixa que o professor produziu em seu pedido ao preencher a ficha de encaminhamento do aluno para o serviço de psicologia escolar. Observa-se que este processo deixa lacunas no entendimento da queixa escolar, pois não ilumina outros aspectos que não estão relacionados diretamente ao aluno.

Derivou destas observações a aposta desta pesquisa, ou seja, realizar encontros formativos com os coordenadores pedagógicos das escolas municipais, uma vez que este profissional exerce um papel decisivo aos processos institucionais, em que pese sua função tal como descrito em Placco, Almeida e Souza (2015), um tripé que consiste em: articular os processos educativos, formar os professores para o trabalho coletivo e pedagógico, resultando em ações transformadoras, melhorando o ensino e, portanto, a qualidade da educação.

Esta pesquisa procurou alinhar-se a tantas outras já produzidas e que ainda estão sendo realizadas pelo grupo “Processos de Constituição do Sujeito em Práticas Educativas – PROSPED”, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas) e está compreendida na linha de pesquisa, “Intervenções Psicológicas e Processos de Desenvolvimento Humano”.

Assume como aporte teórico a Psicologia Histórico-Cultural, especialmente os estudos de Vigotski (1935/2010), cujo olhar volta-se para o homem como um sujeito “social que, fora da interação com a sociedade, nunca desenvolverá em si aquelas qualidades, aquelas propriedades que desenvolveria como resultado do desenvolvimento sistemático de toda a humanidade” (p.697-698). O método adotado é o materialismo histórico-dialético, que entende que o fenômeno investigado não se apresenta de forma imediata ou manifesta e que, portanto, necessita de mediação e análise para que se possa compreendê-lo (Duarte, 2000). Já

a pergunta que norteia esta pesquisa é: qual a contribuição do psicólogo escolar para a compreensão da queixa escolar pelos coordenadores pedagógicos?

Por fim, o objetivo geral deste estudo é investigar a dimensão que a queixa escolar assume no trabalho do coordenador pedagógico e refletir sobre os possíveis encaminhamentos à sua superação. E, como objetivos específicos:

- Caracterizar o coordenador pedagógico de uma cidade do interior de São Paulo;
- Identificar a visão do coordenador pedagógico sobre a queixa escolar;
- Analisar a contribuição de uma formação continuada mediada pelo psicólogo escolar para a ampliação da reflexão do coordenador pedagógico;
- Organizar um processo formativo no qual se possa questionar e favorecer a construção de uma posição crítica frente à queixa escolar com os coordenadores pedagógicos.

Este texto apresenta a seguinte organização: no capítulo 2, discorremos sobre o papel do coordenador pedagógico e as dificuldades escolares, um profissional imbricado em contradições na sua ação. No capítulo 3, destaca-se o papel do psicólogo escolar que se encontra diante de uma instituição tensionada, vivendo o risco de ter sua prática enviesada frente à produção do fracasso escolar. O capítulo 4 aborda o conceito de consciência em Vigotski, que é central na compreensão do processo de reflexão dos coordenadores pedagógicos.

O método está descrito no capítulo 5, detalhando-se sua abordagem, os instrumentos utilizados e os procedimentos realizados. Já o capítulo 6, apresenta a análise dos resultados. Por fim, o último capítulo reporta às considerações finais.

2. O coordenador pedagógico e as dificuldades escolares

Conta a história que o pintor francês Paul Cézanne (1839-1906), responsável por um novo modo de ver e representar os objetos, bem como a natureza em sua relação com o espaço e fonte de inspiração ao cubismo (movimento assumido e desenvolvido logo após sua morte, por Pablo Picasso), passou sua vida questionando-se a respeito de sua obra. Em um ensaio sobre ela, o filósofo Maurice Merleau-Ponty destaca no texto “a dúvida de Cézanne” o custo assumido pelo pintor frente à busca solitária em sentir e ver o mundo em uma nova perspectiva. Escreve Merleau-Ponty (2004, p.113):

Eram-lhe necessárias cem sessões de trabalho para uma natureza morta, cento e cinquenta de pose para um retrato. O que chamamos “sua obra” para ele era apenas a tentativa e a abordagem de sua pintura. Escreve em setembro de 1906, com 67 anos, um mês antes de morrer: "Eu me achava num tal estado de distúrbios cerebrais, num distúrbio tão grande, que temi, por um momento, que minha frágil razão não resistisse... Agora, parece que estou melhor e que penso mais corretamente na orientação de meus estudos. Chegarei ao fim tão procurado e por tanto tempo perseguido? Estudo sempre a natureza e parece que faço lentos progressos".

Fica evidente que esta busca, insaciável, apresentava em sua gênese questionamentos nunca completamente respondidos e que impulsionavam o pintor em direção ao conhecimento. Tal como no aforismo socrático “tudo que sei é que nada sei”, Cézanne não estava trilhando o caminho próprio da ignorância “que nada sei”, mas utilizava cautelosamente seu saber na construção de uma realidade que lhe fosse aceitável, momento a momento, pincelada a pincelada. Fazia isso para si e seus lentos avanços rendiam-lhe intermináveis sessões em frente às telas. Em síntese, indagava-se.

Na produção do conhecimento, cada vez mais, o papel do humano vem se colocando à prova. Não por falta de importância, mas talvez pela dificuldade em mediar este novo cenário

onde informação e conhecimento tornam-se sinônimos ao senso comum. Dizem aqueles adeptos desta lógica: afinal, bastaria um computador com acesso à internet, e seria possível compreender os mistérios do mundo. Será? Extingue-se, com isso, o questionamento, em sua dimensão dialógica.

Ao participar de uma aula de trabalho pedagógico coletivo (ATPC) dentro de uma escola municipal, junto aos coordenadores e professores do Ensino Fundamental I, ecoou uma frase desferida por uma professora: “Ah, não sei nada disso: trabalho há muitos anos e não sei nada sobre Emilia Ferreiro e Paulo Freire, não lembro, sei da minha prática”. Neste dia, tratava-se de um encontro sobre a direção teórica assumida pela nova gestão: a pedagogia crítica. Ao ler nas entrelinhas, posteriormente, junto aos coordenadores pedagógicos, conversamos sobre esta afirmação: afinal, como a prática de uma vida se sustenta sem o reconhecimento de uma base epistemológica que a alicerce? Ou, então, como a prática pode ser aplicada com a ausência de um questionamento a respeito de suas origens? Nesta reunião, ficou evidente a necessidade em dialogarmos com os professores sobre este assunto; porém, não teria sido esta a tarefa dos coordenadores pedagógicos que assumiram a função, ao longo de vários anos, junto desta equipe?

A este respeito, algumas questões emergem, a saber: será que os coordenadores compreendem seu papel? Como exercê-lo frente às relações (de poder) vivenciadas (tensionadas) no ambiente escolar? Quais são as demandas da escola? O professor busca junto ao coordenador conhecimento para dar conta de sua ação? Qual o efeito deste (des) encontro com as produções e dificuldades escolares?

Entender que toda ação humana é marcada por uma intenção é admitir que, por detrás de tudo o que se realiza, existe uma concepção epistemológica que a explique. E a este aspecto, Christov (2012, p. 38) lembra-nos de que, para compreender nossas ações, devemos questionar-nos sobre nossas intenções. Ocorre que, neste movimento, não será tarefa fácil

perceber certa concepção teórica que esteja na base de sua prática; contudo, esta dificuldade não elimina sua existência.

Adianta, ainda, a autora, que, entre a teoria de um autor e a prática produzida, estaria em curso a interpretação e a teoria própria do leitor. A este filtro, soma-se a dificuldade em ler o mundo sob um viés crítico, produzido ao longo dos anos por uma tradição educacional condensada em repetições, trazendo a falsa impressão de que teoria é uma coisa e prática é outra. Com efeito, dentro de uma escola, se professores e coordenadores não reconhecerem uma base teórica que sustente suas práticas escolares, tampouco precisarão estudá-la, a não ser por obrigação ou imposição.

Partindo de Placco, Almeida e Souza (2015), entende-se que a função central do coordenador pedagógico consiste em três ações que se desenvolvem de modo imbricado, envolvendo a **articulação** dos processos educativos, a **formação dos professores**, e a consequente **transformação** das práticas escolares em direção a uma melhor qualidade da educação. Destacam que o coordenador pedagógico ocupa um lugar essencial na condução do trabalho pedagógico, assim como para as mudanças necessárias e alinhamentos teóricos junto à equipe de professores; contudo, por vezes não conseguem reconhecer-se neste lugar, emergindo uma dicotomia entre o que ele acredita ser sua função e o cotidiano vivido na escola (Placco, Almeida & Souza, 2015). Com efeito, torna-se voltado às urgências em detrimento das necessidades.

Segundo as autoras, os coordenadores pedagógicos revelam-se em uma crise identitária, atuando como agentes voltados às questões burocráticas da escola sejam resolvendo ocorrências com alunos e seus pais, procurando professores substitutos para as aulas vagas, transmitindo recados da Secretaria de Educação ou assumindo as demandas dos diretores e, pouco a pouco, irão assumir seu papel de formadores como elemento secundário nesta trama que se apresenta, prevalecendo, assim, “o eixo da articulação, em detrimento do

eixo da formação. E este desequilíbrio contribui para que o eixo da transformação quase nunca chegue a ser cogitado, no âmbito da escola” (Placco, Almeida & Souza, 2015, p.15).

As pesquisadoras alertam para as dificuldades encontradas pelos coordenadores pedagógicos no eixo da formação, assim como as limitações enquanto lideranças do coletivo, acarretando muitas vezes certo distanciamento entre o que achavam que fariam, com a prática em si. Em geral, quem planeja e organiza as formações são as Secretarias de Educação, sendo sua participação resumida ao oferecimento de sugestões e, eventualmente, na articulação das discussões. Por fim, tal como os professores, os coordenadores pedagógicos acabam entendendo que o valor da formação encontra-se em visualizar o que se aprende na prática cotidiana (Placco, Almeida & Souza, 2015).

Este distanciamento entre o que se faz e o que se deveria fazer pode se acessado também ao observar os documentos oficiais que regem a função do coordenador pedagógico. A título de delineamento regimentar, na cidade desta pesquisa, logo em seu artigo inicial que trata das atribuições do coordenador pedagógico, há uma definição muito próxima daquela acima descrita, ou seja, do ponto de vista regimentar, o coordenador pedagógico é um agente formador. Segue um trecho deste regimento.

Artigo 81 - A função do Coordenador Pedagógico deve ser entendida como o agente do processo integrador e articulador das ações pedagógicas e didáticas desenvolvidas na escola, de acordo com as diretrizes da Política Educacional da Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

Fica claro, ao longo do regimento, especificamente do capítulo atribuído ao coordenador pedagógico, que a preocupação principal é a de garantir assistência aos docentes e discentes ressaltando-se o planejamento que supram as necessidades relativas ao processo de ensino-aprendizagem. É previsto, portanto, que as dificuldades escolares são inerentes ao processo e necessitam constantemente de reflexão junto à equipe para o realinhamento do

trabalho pedagógico. Contudo, se por um lado pode ser um alívio reconhecer o delineamento do trabalho do coordenador pedagógico, uma vez que ele garante uma direção a seguir, por outro, a escola como uma instituição viva e repleta de situações inusitadas, produz urgências e tensionamentos que não estão previstos em nenhum manual.

Reconhecidamente, um espaço permeado por tensões em vários níveis, as relações estabelecidas entre os diversos agentes escolares acabam seguindo uma lógica de poder cujo elo frágil é o aluno e sua família. Para compreender esta afirmação, bastaria olhar os encaminhamentos realizados aos especialistas, cuja ênfase encontra-se centrada na criança, com hipóteses voltadas às deficiências neuropsicomotoras, emocionais e que retiram questionamentos sobre as relações vivenciadas no ambiente escolar (Gomes & Pedrero, 2015; Leonardo, Leal & Rossato, 2015; Lopes, 2013; Bray & Leonardo, 2011; Nakamura *et al.*, 2008; Souza, M., 2007). Fica uma questão: como se podem produzir encaminhamentos, com hipóteses clínicas, sem que este caso seja discutido à luz de uma referência teórica?

Compreender do que se tratam as dificuldades escolares nos parece uma condição, a qualquer leitura, que se faça a respeito do aluno. A este tema Hashimoto (2001) procura investigar junto aos atores escolares o que compreendem sobre o assunto. A autora demonstra que, em geral, para professores e coordenadores pedagógicos, os motivos que permeiam e produzem as dificuldades escolares estão deslocados da escola, ou seja, atribuídos em geral a uma causa orgânica ou uma condição social e familiar. Assim, nutrir este olhar sobre a criança poderá fomentar uma falsa crença sobre ela, a despeito do não reconhecimento sobre a importância que a escola possui na construção das suas dificuldades. Operando nesta lógica, o encaminhamento do aluno para um médico ou especialista ocupa um lugar análogo à desistência, uma vez que se encaminha, pois se acredita em uma solução não escolar e educacional. Segundo Hashimoto, “desistir da criança, colocá-la num quadro de incapacidade e inabilidade é reforçar a ideia de que a escola só serve para a minoria que se adapta a seus

modelos” (2001, p104). Para ela, a dificuldade de aprendizagem é uma situação momentânea do aluno entrelaçada ao currículo da escola e seus processos avaliativos, ou seja, imbricada diretamente no que concerne à montagem institucional.

Em outro trabalho, partindo de uma perspectiva crítica, Jesus, Souza, Petroni e Dugnani (2013) reafirmam os problemas em se estabelecer os limites entre dificuldades escolares e situações que mereçam algum tipo de encaminhamento externo à escola. As autoras identificam que os inúmeros impasses no trabalho com os alunos associados ao saber médico, lógica hegemônica ao entendimento do humano, bem como as pressões sociais exercidas sobre a escola, produzem sofrimento e mal-estar a todos os atores escolares. Sendo assim, além dos alunos, não seria lógico também encaminhar a escola para uma avaliação? Infelizmente, continua-se tributando somente às crianças os motivos por suas dificuldades e, desta forma, são elas que chegam aos consultórios para serem avaliadas.

Souza, M. (2007) alerta-nos para a maneira como os psicólogos recebem e olham para estes encaminhamentos ainda hoje. Realizando análise de prontuário, sobre pedidos de ajuda à queixa escolar, em clínicas-escolas de quatro cursos de psicologia da cidade de São Paulo, constata haver uma leitura psicológica hegemônica, ou seja, um olhar determinista em relação à história pregressa da criança, pouco atenta à sua vida como sujeito em relação ao seu contexto de vida, sem levar em conta o campo escolar e produzindo um prognóstico e direção de tratamento “padronizado” – a psicoterapia. Segundo a autora:

Todo o processo de escolarização da criança encaminhada não é trazido para o atendimento psicológico, é negado, é omitido, criando uma leitura fragmentada e simplista das causas dos problemas escolares. Desconsidera-se, *a priori*, a complexa história de escolarização dessa criança encaminhada. (p.34)

Se os encaminhamentos são produzidos de um lado, entende-se que são legitimados por outro. Parafraseando a lei de mercado da oferta e da procura, onde a oferta produz

demanda, de forma análoga se desconsidera o sujeito e suas relações, toma-o como objeto (ou um corpo/mente), produz-se uma queixa para o tratamento e um tratamento para a queixa, onde o primeiro atualiza o segundo e vice-versa. Isto torna impossível, nesta perspectiva, existirem psicólogos suficientes ao atendimento da queixa escolar; pois, quanto maior o número de psicólogos clínicos no atendimento dos problemas escolares, maior será a quantidade de queixas produzidas.

Guzzo (2005), ao refletir sobre o papel da escola permeada pela lógica do social, balizada pelo capital e cujo efeito revela a coisificação do outro em sua não consciência a respeito de sua constituição humana, por excelência social, critica as relações existentes no interior das escolas, por vezes excludentes em relação a um aluno ideal. Observa que a própria escola encontra-se amordaçada; pois, sem voz, não reage e “não desperta para sua importância como espaço de libertação e conscientização, de revolução e emancipação, de crescimento e de vida” (p.20).

Esta relação passiva frente aos alunos acaba por esquivar a escola de compreender o que ocorre em seu interior, bem como na vida de seus alunos, engendrando um processo de alienação e reprodução da lógica social dominante, sem sentido e descontextualizada. Assim, a autora exemplifica trazendo à tona um desejo revelado por uma professora em um momento de discussão coletiva, o de esquecer “tudo o que tinha visto e ouvido naquele contexto para poder conseguir viver a própria vida” (Guzzo, 2005, p.21).

A este aspecto, como poderá um educador compreender se lhe faltam perguntas? Como poderá uma ação reverter-se em práticas libertadoras e emancipadoras se resistirmos em olhar para além das lentes opacas dos óculos do sistema? Como o coordenador pedagógico poderá fazer frente, formando professores se ele mesmo se encontra enfraquecido em sua função, em uma escola amordaçada? Parece lógico que, tal como não se deva tributar à criança toda a responsabilidade sobre seu insucesso, tampouco seria justo fazê-lo com os

demais, sem antes buscar uma leitura crítica sobre a escola. Afinal, a escola “é o microcosmo do social” e ao psicólogo escolar cabe pensar em novas ações ao seu fortalecimento.

Petroni e Souza (2014), em uma pesquisa envolvendo gestores de uma escola pública, enfatizam a necessidade da construção do coletivo escolar por intermédio do desenvolvimento e ampliação da consciência sobre os papéis exercidos por eles. Partindo de uma visão crítica sobre a função da psicologia escolar, buscaram organizar sua prática sustentada nos três princípios éticos que se encontram na base da psicologia histórico-cultural e que foram descritos por Delari Junior (2009), são eles: a superação dos limites relativos à atuação dos profissionais escolares, a cooperação compreendida como parceria em um trabalho que se sustenta pelo outro e para o outro e a emancipação ou o estabelecimento da autonomia em que pese o reconhecimento do sujeito, sobre seu papel, imbricado diretamente no coletivo.

Segundo elas, a atuação neste campo “se pauta em ações que buscam promover o coletivo na escola pelo investimento no estabelecimento de relações, pois a partir delas é que se torna possível a ampliação da consciência dos gestores sobre seu papel na escola” (Petroni & Souza, 2014, p.455).

Em outro trabalho, também com gestores de uma escola pública, Dugnani e Souza (2016) observaram, por intermédio de mediações estéticas e semióticas, favorecidas pelo campo da arte, produções subjetivas na direção do desenvolvimento da consciência sobre si e sobre o outro. Perceberam que, por intermédio das mediações oferecidas pelo psicólogo escolar, gestores puderam ressignificar sua prática, atribuindo novos sentidos, significados e mobilizando sua vontade ao campo no que concerne seu papel.

Ambos os trabalhos alertam que, frente a um espaço tensionado, gestores escolares acabam desviando sua função para situações administrativas e burocráticas que resultam em um “apagar incêndios” como prática primeira. O encontro com o psicólogo escolar resultou em momentos de reflexão voltados para a construção de um coletivo, por vezes fragilizado e

dissolvido nas relações existentes na escola. Afinal, em um coletivo cooperativo, superação e emancipação estariam articuladas.

Assunto discutido por Placco e Souza (2012) ao tratar sobre a construção do coletivo escolar como uma ação permanente encaminhada, sobretudo pelo coordenador pedagógico, sob a dimensão da prevenção aos impasses vividos na escola. Compreendem como “trabalho coletivo” aquele onde há prevalência de parcerias na direção de uma escola que garanta melhores condições de ensino, uma vez que “este pressupõe integração de todos os profissionais da escola, a não fragmentação de suas ações e práticas e, fundamentalmente, o compromisso com a formação do aluno” (Placco & Souza, 2012, p.27).

Tarefa complexa, na medida em que, nesta construção, está em jogo a reflexão do que é próprio do sujeito diante do coletivo, o que implica no respeito ao desenvolvimento e movimentos de cada ator escolar, os seus limites, sentimentos e valores em uma conjuntura dinâmica e inacabada. Com efeito, o coordenador pedagógico, ao reconhecer-se neste campo, também poderá desenvolver-se.

Tal como nos explica Placco e Souza (2012), uma das saídas é a aposta que se faz em um modelo formativo cujo enfoque é o preventivo. Não se trata de assumir uma postura tal qual a de um oráculo, que tudo vê para tudo evitar, mas assumir os riscos e incursões inevitáveis ao processo da vida, poder realizar boas escolhas e encontrar saídas adequadas. A esta formação, as autoras alertam sobre a necessidade de um espaço permanente de diálogo, que leve em conta os momentos de vida dos diversos atores escolares, os ritmos, as condições de trabalho, e que busquem, outrossim, práticas curriculares inovadoras, desafiadoras e possam envolver alunos e professores ao planejamento de ações coletivas.

Neste processo, a mediação do coordenador pedagógico torna-se imperiosa e elementar. Buscará a prevenção articulada em intervenções com vistas à prospecção de uma escola integrada e segura. Segundo as autoras, “quando se objetiva à formação do professor, é

fundamental sua participação intensa e significativa, pois o que precisa ser mobilizado e transformado é sua *consciência*” (Placco & Souza, 2012, p.34 “grifo meu”).

Cézanne nos ensina que questionar-se é preciso; mas, além disso, que o processo é longo e oneroso. Não se aprende de um dia para a noite, tampouco se desenvolve neste ritmo. Reconhecer o processo como um caminho formativo, entrelaçado com o contexto social e histórico, poderá conduzir o humano ao conhecimento: afinal por que ensinar? Por que educar? A constituição do humano dá-se pelo humano e as mediações próprias da cultura contribuem com as marcas desta constituição. Ao coordenador pedagógico, a dura, mas bela, missão: atuar na formação e transformação das práticas escolares, fato que em seu extremo resultaria em ações escolares críticas e preventivas.

O psicólogo escolar vem demonstrando que pode contribuir neste processo; mas sua ação nem sempre se mostrou concernente com práticas que visam a esta transformação. Cabe entender em pormenores a sua função, assunto que será tratado no próximo capítulo: “psicologia escolar crítica: um campo em transformação”.

3. Psicologia escolar crítica: um campo em transformação

“O rei está nu!” assim termina o famoso conto “A Roupas Nova do Rei”, clássico do escritor dinamarquês Hans Christian Andersen. Um rei muito vaidoso decide receber uma roupa especial, nunca antes admirada, onde apenas os mais inteligentes poderiam adorá-la. O que ele não sabia é que o suposto “exímio” alfaiate era um viajante vigarista⁷ que, em sua esperteza, percebeu que poderia inventar esta história, tecendo uma falsa roupa em troca de ouro e riquezas. Todos do reino, incluindo o próprio rei, exclamavam exaltados, adorando a magnificência do traje. No final, enquanto caminhava em procissão frente aos súditos, uma criança, em sua simplicidade, revela a verdade, para vergonha de todos os presentes. Este relato nos ajuda a entender duas coisas, a saber: nem sempre o consenso traduz-se em verdade; e as relações, imbricadas em disputas de poder, carregam uma ideologia em favor da classe dominante, neste caso, o rei.

Assim, a psicologia escolar crítica nasce ao final da década de 1980 no Brasil, preocupada em revelar a ideologia contida no sistema educacional que, entre outras coisas, não questionava o suposto conceito de normalidade, tampouco o sistema educacional e as relações existentes nas escolas (CFP, 2013).

Havia um consenso a respeito da educação, legitimado pela ciência, com estruturas sociais mergulhadas em relações de poder. Após quase 30 anos, mesmo reconhecendo mudanças no campo de atuação do psicólogo escolar, esta pesquisa surge, em sua raiz, como uma tentativa para entender e formalizar uma prática que se pretende crítica e contrapor-se com o sentido que se observa ao trabalho do psicólogo escolar, ou seja, uma derivação da psicologia clínica tradicional, ou mesmo, uma psicologia com “alguns ajustes”.

O momento histórico brasileiro durante a década de 1980 apresentou inúmeros movimentos sociais que buscavam a redemocratização do Estado social e político. O Brasil

⁷ Vigarista - entendido tal como o dito popular: “caiu no conto do vigário”, referindo-se a uma enganação proposital e consciente.

estava mudando, redirecionando seu olhar e, neste espaço, velhas práticas adaptacionistas, aquelas que procuravam de maneira reacionária manter o *status quo*, estavam com o seu tempo contado. No lastro dos trabalhos de Patto (1984, 1987), a psicologia escolar pôde incluir a crítica não apenas como um elemento teórico-metodológico, mas como uma condição à prática em busca da emancipação e humanização social (CFP, 2013).

Não apenas a psicologia buscava entender a educação sob um novo olhar, como a própria educação, impulsionada pelas mudanças histórico-sociais, alterava seu funcionamento. Com efeito, a escola passa a sentir esta mudança. Charlot (2013) nos lembra de que primeiro a escola passa a ser cobrada pela sua eficiência, aumenta-se o nível escolar desejado, ambiciona-se o ensino superior, privatizam-se escolas em todos os níveis, novas tecnologias passam a dividir a atenção dos alunos e a profissão docente, antes estável, passa a ser pressionada a mudar, visando resolver muitas questões e problemas que circulam na escola, sendo o professor avaliado indiretamente, ou seja, pelo desempenho dos alunos em suas avaliações. Segundo o autor, frente à nova configuração “sócio-escolar”, neste momento, a contradição entra na escola.

A este ponto, é importante entender o que está sendo chamado de crítica, como a educação absorve estas mudanças, ou seja, o efeito delas em sua prática e como o psicólogo encontra espaço para deslocar seu olhar frente às tensões nela existentes.

Embora atualmente observa-se no cotidiano o termo “crítica” usado para diversas situações, neste trabalho ele será adotado tal como desenvolvido pela teoria Marxista, e posteriormente, em Vigotski.

Crítica deriva do grego *kritiki* (κριτική) termo que pode ser traduzido ao senso comum como: “a arte de discernir ou julgar”. Contudo, ao longo da história ocupou diversas acepções, no que tange a questões sociais e políticas de seu tempo. No entanto, explica Zank, Ribeiro e Behar (2015) seu significado aproximou-se sempre da dimensão educacional.

Ter consciência de qual concepção de educação se trata, é saber se o sentido político de crítica diz respeito à aceitação da realidade ou à sua intervenção/transformação; se o julgamento leva em conta o processo histórico ou se é feito em bases duais; e se há o incentivo ao questionamento e à reflexão (Zank, Ribeiro & Behar, 2015, p.873).

Segundo Meira (2003), adotar a crítica, como método de trabalho, impõe-se um desafio frente à nossa cultura e sociedade regida pelas leis de mercado vigentes. Se há um lado que busca revelar o que se encontra subjacente, noutro reside uma força contrária, ocupando-se em encobrir aquilo que poderá alertar sobre possíveis desajustes.

A partir de Marx, a autora lista uma série de condições que se deva levar em conta ao arvorar-se por este campo, entre elas: uma reflexão e um método que conceba as contradições do campo de estudo, atenção e crítica à ideologia própria do conhecimento produzido pela ciência, a denúncia sobre degradação e alienação humana frente ao capital e, por fim, um meio para transformação social, que não seja apenas a teoria pela teoria (Meira, 2003).

Nesse sentido, o método que assume uma postura crítica precisa encontrar-se dentro da história e, em um movimento dialético, permitir que venham à tona as contradições nas relações observadas. Delari Junior (2012) nos lembra que o conhecimento individual é parcial e, para acessá-lo, é necessário, em sua dimensão dialógica, do debate e confronto de ideias. Ao entendimento da totalidade, deve-se levar em conta a produção coletiva e histórica e que possa, ao final, prestar contas ao real social; ou seja, não basta o consenso teórico sem uma prática que o confira.

Marx em a “Crítica da Filosofia do Direito de Hegel” (1843/2010) buscou investigar e entender o processo de alienação submetido ao povo frente à lógica do Estado, processo este defendido, sobretudo, pela obra de Hegel. Sem pretensões em analisar esta obra, o que surge como um elemento-chave é a potência própria da teoria crítica como uma forma de compreender as relações sociais, bem como buscar transformá-las. Defende que, para além do

campo teórico, a crítica deve pautar-se nos aspectos práticos da política, buscando alcançar em sua raiz as razões que levam as relações sociais estabelecerem-se como tais, revelando, assim, sua gênese. Rubens Enderle, na apresentação desta obra, escreve que, para Marx, “em vez de apontar e recriminar insuficiências do pensamento de Hegel, a verdadeira crítica devia desvendá-las; em vez de lutar contra seu objeto, ela devia ultrapassá-lo, demonstrá-lo em sua verdade” (Enderle *in* Marx, 1843/2010, p.12).

Caminho percorrido e observado em Vigotski ao longo de sua obra, em seu projeto para uma psicologia do novo homem, entender, em sua gênese, elementos que dessem conta para uma psicologia geral contrapondo-se às demais correntes de sua época que, para o autor, compreendiam o humano em sua parcialidade. Em seu texto “O significado histórico da crise da psicologia” Vigotski (1927/1999) faz este caminho e percebe que na ciência os elementos que justificam as explicações são históricos e motivados pelas correntes que se sucedem e se contrapõem.

Buscando uma metáfora que seja útil a essa compreensão, o campo da arte nos traz algumas lições, pois tal como o escultor e o pintor, onde o primeiro buscará revelar no bloco de mármore o que se esconde em seu interior, e o segundo depositará camadas de tintas sobrepondo-as para chegar à sua imagem, desta forma, assumir a crítica como um método de trabalho implica retirar os elementos que tornam a realidade turva e entender o fenômeno apoiando-se em experiências passadas, como também projetando consequências futuras, para compreender o momento presente e trabalhar no sentido de sua transformação frente às contradições. É, portanto, tomar o objeto pela gênese.

Por fim, segundo Meira (2003), “uma concepção ou teoria é crítica à medida que transforma o imediato em mediato; nega as aparências ideológicas; apreende a totalidade do concreto em suas múltiplas determinações e compreende a sociedade como um movimento de vir-a-ser” (p.17).

O que fica claro é que, neste movimento, busca-se revelar o que está oculto e, em sua base, entende-se que há uma ética sociopolítica, que visa a uma práxis transformadora na direção da emancipação social do homem ou, em essência, sua humanização. Contudo, em face desta práxis, como transitar no campo escolar, dialogando com a educação e favorecendo que se revelem as barreiras e os movimentos de resistência inerentes das relações?

Adentrando as escolas, qualquer leigo adulto poderá rapidamente notar as mudanças neste espaço, pois, ao realizar um esforço em sua memória, lembrando-se de sua época de aluno, observará mudanças tanto na esfera física, como também na humana ou no campo dos relacionamentos.

A escola, como uma construção humana, é um equipamento histórico e, portanto, torna-se compreensível que se notem estas diferenças. Sobre esta instituição, depositam-se as mais variadas expectativas. Em tempo de crise política, econômica e moral⁸, observa-se que, sobre ela, nutre a sociedade que seja um local, por excelência, próprio para as transformações sociais necessárias.

Os educadores costumam citar a célebre frase de Paulo Freire, divulgada pelas mídias - a educação não transforma o mundo, ela transforma pessoas, pessoas transformam o mundo - em seus momentos de formação, qualificando esta expectativa, sem, contudo, conseguir atenuar seu papel ou descolar a sua responsabilidade. Com efeito, sofrem.

Charlot (2013) entende o professor como “uma figura simbólica sobre o qual são projetadas muitas contradições econômicas, sociais e culturais” (p.102). Entretanto, para este autor, o processo de instalação destas contradições não chega apenas do meio externo; porém, pode emergir das próprias práticas pedagógicas existentes no cotidiano da escola. Não concebe, portanto, o professor e a escola como reféns frente à lógica perversa do sistema. Para

⁸ Ao escrever este capítulo, entre outras situações, está em curso a operação Lava Jato, o índice de desemprego está em 11,8% (IBGE) e, com a greve da PM no Espírito Santo, assassinatos dispararam, assim como roubos e saques às lojas.

ele, o próprio ato de educar encontra-se permeado por tensões que, se não forem trabalhadas ou geridas adequadamente, poderão migrar, tornando-se mais uma contradição presente. Como exemplo, observam-se os inúmeros casos de alunos cujo investimento pedagógico encerra-se no âmbito da impotência deles, já nos primeiros meses do ano letivo com frases tais como: “não adianta, ele não conseguirá acompanhar a turma” ou “o comportamento do aluno é o motivo para ele não aprender”. Nesta lógica, por que ensinar a quem não aprende?

Rodolfo⁹ é um aluno tido como bagunceiro, o aluno “terrível” (sic). Certo dia, é ateadado fogo na lixeira da sala de aula, gerando revolta por toda a escola. Diziam: como pode Rodolfo ter realizado tal transgressão? Depois de algum tempo, descobrem que Rodolfo estava ausente da escola nesse dia. Porque Rodolfo é sempre o culpado?

Lucas tem 12 anos e cursa o terceiro ano do ensino fundamental. Entendido como aluno transgressor, com alto índice de faltas, o que sempre foi um alívio pelas várias escolas que frequentou, é compreendido como um aluno que possui muitas dificuldades de aprendizagem. O psicólogo escolar sugere que o aluno seja observado um pouco mais de perto e que se realizem avaliações pensando, inclusive, na possibilidade de reclassificá-lo. Nos dias das provas e sabendo o motivo, Lucas chega motivado, mostra-se educado e praticamente acerta tudo, tanto para as provas de quarto, como quinto ano, realizando cálculos mentais, explicando as operações realizadas, interpretando e produzindo textos. As provas usadas foram as mesmas dos professores mais exigentes da escola. O que Lucas não aprendeu?

Para Charlot (2013), pensar as contradições na escola é, portanto, entender que elas são elementos estruturais que envolvem a atividade docente e sócio-histórica, ou seja, permeada pelo contexto de cada época. Imbricadas a elas, encontra-se o professor,

⁹ Situações reais, com nomes fictícios.

representante máximo da escola, a quem o autor nomeia como “um trabalhador da contradição”.

Em um texto provocativo intitulado: “Profissão professor ou adeus professor, adeus professora”, Libâneo (2007) recoloca o paradigma social vigente, cuja lógica produtiva impulsiona a escola ao campo do mercado (entenda-se aqui a lógica do consumo) onde suas regras produzem efeitos sobre o humano, entre os quais: a individualidade, o imediatismo e a sua relação com o conhecimento na dimensão da informação. Seria o professor uma figura ultrapassada para o acesso ao conhecimento?

Nesta lógica, entra em curso certo “achatamento” do conhecimento escolarizado, o que, em seu extremo, em tese, restringiria o humano às condições do mercado, fragilizando sua consciência ao enfrentamento do real social. Libâneo (2007) finaliza reafirmando a necessidade e importância do professor, mas com mudanças, pois sua existência encontra-se articulada com a necessidade em olhar para o mundo e descobrir suas novas exigências.

Em outro trabalho, Libâneo (2012) discute o desenvolvimento da educação pública, sobretudo nos vinte anos que sucederam a *Conferência Mundial sobre Educação para Todos* realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990. Em sua análise, demonstra que os direcionamentos e desdobramentos desta política, financiada por agências internacionais, especialmente o Banco Mundial, reverteram em um dualismo, sobretudo, nos países em desenvolvimento, resultando em duas escolas: uma voltada ao conhecimento para os ricos e outra para o acolhimento social aos pobres.

Sendo assim, embora se busque uma escola com vistas à universalização do seu acesso, ao ensino de qualidade e atendimento às diferenças sociais e culturais, ainda por entender que a escola pública volta-se ao acolhimento das crianças, seus resultados revelam diversas contradições, “entre a quantidade e qualidade em relação ao direito à escola, entre

aspectos pedagógicos e aspectos socioculturais, e entre uma visão de escola assentada no conhecimento e outra, em suas missões sociais” (Libâneo, 2012, p.15).

Ao final, chega-se em uma escola lançada à satisfação das necessidades mínimas em relação ao conhecimento, enfraquecida em seu currículo e em seu corpo docente. Além disso, produziu-se uma torção em seus princípios, tomando o social em detrimento ao conhecimento cultural, o que distanciou a escola pública da privada, tornando-a uma escola voltada à instrumentalização para a sobrevivência (Libâneo, 2012).

Não obstante, este novo formato de escola, carregado de tensões, contradições e orientada pela lógica do mercado, lançam algumas questões que merecem ecoar. Qual escola queremos? O que podemos fazer? O que cabe a cada profissional? E ao poder público? E à comunidade?

Ao entrar pelos portões de uma escola, inúmeras possibilidades se apresentam e talvez, na mesma proporção, as impossibilidades. Contudo, a escola existe, está lá, é feita de pessoas e mesmo sem respostas às muitas de suas demandas, cabe ao educador assumir uma posição ética ligada ao desenvolvimento de suas crianças, uma vez que carrega um compromisso histórico-social, por excelência, voltado à emancipação dos sujeitos nela presentes. Não poderia ser diferente com o psicólogo.

Fato preocupante encontra-se na prática deste profissional, cujo respaldo à prática escolar encontra-se deficiente, desde o momento de sua formação (Santos & Toassa, 2015). Se por um lado multiplicam-se as possibilidades de atuação - dadas as necessidades institucionais - por outro, sua ação e as demandas escolares, por vezes contraditórias ou revestidas de caráter ideológico, convergem para um modelo antigo de atuação. Mesmo modelo que há trinta anos vem sendo questionado, criticado e que resultou, ao longo desta história, em certo rompimento entre o psicólogo e a escola. Ao psicólogo, se a crítica foi e indubitavelmente é necessária para reposicionar a sua prática, seu efeito não poderá ser sua

(auto) exclusão do meio ao qual se propõe atuar; caso contrário, de que teria servido este posicionamento se não poderá potencializar as transformações necessárias? Se a psicologia escolar crítica tem algum potencial para a superação destas condições históricas de relações, deverá demonstrar, na prática, evidenciando suas possíveis contribuições. Por ser crítica, não poderá furtar-se em olhar também para si, seus desafios e limites.

Pesquisas apontam que, entrar na escola, renunciando ao modelo psicológico tradicional não tem sido tarefa fácil e sem sofrimento ao psicólogo (Moreira & Cotrin, 2016; Gomes & Pedrero, 2015; Asbahr, Martins & Mazzolini, 2011; Dazzani, 2010). Profissionais com pouco tempo de formação e prática podem ceder ao discurso escolar que, em geral, atribui ao aluno e à sua família a responsabilidade pelo próprio insucesso. Assim, como não poderia ser diferente, as contradições também o acolhem.

Entender este movimento histórico, bem como as resistências, é assumir seus desafios e limites no bojo de sua prática profissional, uma vez que precisará reconhecer que não dependerá, apenas de si, as mudanças necessárias e fundamentais à realidade educacional brasileira, face às limitações de seu trabalho (Guzzo, Mezzalira, Moreira, Tizzei, & Silva Neto, 2010).

Contudo, são estes mesmos desafios e limites que devem tornar-se como mola propulsora à sua ação, pois buscarão nos elementos concretos de sua realidade os furos no discurso hegemônico colocados pela lógica do sistema, inclusive apoiados pela psicologia tradicional e por ali ocupará um espaço, uma vez que certa psicologia acrítica poderia assumir visão ingênua para as discussões de sua realidade ao assumir “uma produção que não é práxis não se compromete com a realidade concreta e não se dispõe a refletir para buscar caminhos, principalmente porque está distante de uma análise que inclui elementos históricos, políticos e sociais do momento presente” (Guzzo et al, 2010, p.138).

Com efeito, em 2013 é publicado um documento pelo Conselho Federal de Psicologia que visa oferecer referências ao trabalho do psicólogo escolar. Com uma leitura crítica resgata, ao longo de seus eixos, os acontecimentos históricos e sociais que levaram a necessidade para a sua construção.

Partindo de uma pesquisa realizada com 302 psicólogos espalhados pelo território nacional, buscou-se identificar o perfil deste profissional que trabalha na educação, bem como sua prática cotidiana e, no final, constatou-se que uma das principais dificuldades do psicólogo escolar ainda é desvincular sua ação do trabalho clínico, tal como descrito acima (CFP, 2013).

Buscou, portanto, afastar a ideia da psicologia adaptacionista, para uma ação que contribua à escola, qualificar o processo educacional em sua dimensão emancipadora, conhecendo a fundo o cenário onde a escola encontra-se instalada, bem como suas direções ético-políticas (CFP, 2013).

Orienta ao psicólogo, que se pretende escolar, aprofundar um saber específico às questões voltadas para a educação, bem como fortalecer um modelo democrático que atue no processo de humanização. Ao psicólogo caberá pensar se a sua ação visa à manutenção ou à transformação social tal como está organizada e se a extensão de seu trabalho se restringe aos alunos, ou contempla toda a comunidade escolar, entendida por: professores, pais, funcionários e os próprios estudantes (CFP, 2013).

Nesta direção, com base em uma psicologia escolar crítica, sobretudo a psicologia histórico-cultural, inúmeros trabalhos de pesquisa e intervenção foram e continuam sendo desenvolvidos e publicados pelo grupo Processos de Constituição do Sujeito em Práticas Educativas (PROSPED).

Visando à transformação coletiva das práticas educacionais, seja em intervenções diretas com gestores (Petroni & Souza, 2014; Dugnani & Souza, 2016); com professores

(Andrada & Souza, 2015); voltadas à educação inclusiva (Gomes & Souza, 2014); com alunos que apresentem dificuldades escolares (Jesus, Souza, Petroni & Dugnani 2013); ou com alunos de salas regulares (Barbosa & Souza, 2015) e no entendimento que suas famílias possuem sobre a educação (Souza, Andrada, Pissolatti & Venancio 2013), estas pesquisas procuram dialogar com a lógica educacional em um movimento que procura “conhecer para transformar” a realidade em questão, como também “transformar para conhecer”, denotando a dialética como eixo central em uma característica de inesgotabilidade de sua prática.

Outra característica destes trabalhos é o uso da arte como elemento mediador para suas ações. Distante de ações que intencionalmente trazem respostas fechadas, o uso da arte promove acesso à esfera afetiva, onde conteúdo e forma estão trançados indissociavelmente. Aposta-se, com isso, que novas nuances da realidade apresentam-se como opções ao enfrentamento do *status quo*.

Assim, de forma metafórica, o psicólogo transitará na faixa estreita, porém real, da banda de moebius¹⁰, onde dentro e fora são apenas elementos que se sucedem. Será provocado a estar dentro o suficiente para perceber o que diz a escola, mas longe para ver as relações dispostas neste cenário. Seu envolvimento com a educação poderá ser entendido como sua ética. Interrogar a escola e fazer migrar seu discurso poderá ser sua ação. Apontar e questionar: onde está a roupa do rei? Ora, ele está nu, introduzindo o dissenso, sobretudo quando houver demasiadamente consenso.

Por fim, como em Guzzo et al. (2010), uma psicologia torna-se crítica ao se implicar a um “corpo de conhecimento que nos ajude a melhor compreender a realidade e iluminar os caminhos que devemos percorrer” (p.138) e que assuma critérios diferenciados, quais sejam:

¹⁰ Trata-se de uma superfície com apenas um lado e uma borda, obtida pela colagem das duas extremidades de uma faixa, após efetuar-se meia volta em uma delas. Hipoteticamente, se um sujeito percorrer toda a banda, ora estará dentro, ora do lado de fora.

A preocupação constante com a realidade social imediata; a vocação emancipadora, que se funda no processo de tomada de consciência sobre a vida nas condições de exploração e dominação; e o caráter reflexivo, que se pauta no realismo crítico, contrário ao relativismo, no combate da razão científica a serviço do poder político e econômico (Guzzo et al, 2010, p.138).

Desta forma, sua lente cuidadosa repousará sobre elementos talvez antes invisíveis, provocando brechas para que sobrevenham. A educação e a psicologia não poderão contentar-se com o conto do vigário. Revelar suas contradições é contribuir para que os sujeitos se desenvolvam, uma vez que Souza, V. nos lembra de que “é tarefa da psicologia escolar, no campo da atuação e da pesquisa, compreender e atuar com foco nas subjetividades em relação” (Souza, V., 2009, p.142).

Assunto que será tratado no próximo capítulo: “A Consciência em Vigotski” em que serão discutidos os elementos próprios ao desenvolvimento do sujeito. Seria possível pensar em certo desenvolvimento da consciência que resulte em uma mudança da práxis escolar?

4. A consciência em Vigotski: signo, sujeito e cultura

Neste momento, após discorrer sobre outras questões, aportarei em Vigotski, com a intenção de compreender, mesmo que não toda, dada a sua complexidade, a constituição do sujeito descrita pelo autor. A perspectiva é oferecer condições que permitam, mais adiante neste trabalho, estabelecer conexões e entendimento sobre o fenômeno estudado, neste caso, a importância do coordenador pedagógico frente às dificuldades escolares que resultam em encaminhamentos dos alunos para atendimento de especialistas.

Esta escolha é intencional. Adianto três elementos que serão pormenorizados ao longo do capítulo e que demonstram possibilidades na construção de nexos: a centralidade do signo na formação dos processos humanos, a influência da dimensão afetiva-volitiva na relação entre o pensamento-palavra e a inconstância da palavra, entendida como um elemento histórico, tal como a consciência.

Ao longo de sua obra, Vigotski procurou escrever uma psicologia voltada para o humano. Muito se deve este fato à necessidade encontrada por ele em contrapor-se às abordagens psicológicas que eclodiam em sua época e cuja lógica não permitiam o sujeito humano dialogar com o meio material que o circundava, em que ora tomavam o homem em sua carga biológica, ora com explicações que o transcendiam.

Leitor de Marx, rapidamente percebe-se que Vigotski interessou-se pelo campo social em seus escritos. Neste aspecto, a esfera social assume um caráter material na formação do ser humano que, em sua dimensão dialética, a um só tempo, humano e sociedade existem porque se retroalimentam.

Em seu projeto de psicologia, procurou entender, em sua raiz, o que há propriamente no homem que o torna humano. Percebeu, contudo, que não encontraria respostas, se construísse uma explicação desarticulada das relações sociais e da linguagem. Nisso, resultou

a consciência, o conceito fundamental para o seu estudo e que o acompanhou ao longo de toda sua obra (Delari Junior, 2013).

Entender *o que é* a consciência nunca será tarefa fácil. Termo fluido e que, ao longo da história, resultou em uma gama complexa de explicações, seja no âmbito da razão, na busca de uma “verdade”, uma reflexão moral, uma estrutura, entre outras.

Conforme o dicionário de filosofia de Japiassú e Marcondes (2001, p.41), uma das explicações possíveis a ela, reside em sua alteridade:

Não podemos empregar o termo *consciência* de maneira absoluta: toda consciência é consciência de alguma coisa, isto é, a necessidade, para a consciência, de existir como consciência de outra coisa distinta dela mesma, o que Heidegger exprime dizendo que o homem é um *ser-no-mundo*.

Destacam-se deste trecho a ideia própria do pensamento relativo, uma vez que a consciência passa a ser concebida como não absoluta e necessita do outro para a sua existência e explicação. Além disso, o aforismo “*ser-no-mundo*” remete o homem ao processo relativo à humanização, condição que não lhe é dada *a priori*, mas mediante uma trama complexa que o circunda e à qual ele faz parte. Obviamente, neste dicionário, outros aportes podem ser encontrados; mas, por ora, ficaremos com este, dada a sua proximidade com a posição epistemológica em Vigotski.

Em seu processo de humanização, o homem passa a ser entendido em um movimento dialético contínuo, construindo a história e sendo, a um só tempo, afetado por ela, no que resulta em sua constituição. Dessa forma, não é equivocado pensar que o homem é um ser em eterno *devenir*, bem como ao pensar no humano pensamos em sua história, em seu legado, “uma vez que não há caminhos especificamente humanos a não ser na própria história” (Delari Junior, 2013, p.59).

O fluxo da história remete-nos a uma dimensão que abrange algo que ultrapassa o tempo. Pensar em história implica, necessariamente, pensar em trajetos e caminhos coletivos que resultam em encontros e desencontros. A história é propriamente humana e só poderá existir pelo humano que irá contá-la, compartilhá-la e vivê-la; ela é fluida, repleta de movimentos e cuja interferência do homem, carregado de tensões, resulta em suas mudanças. Se o tempo não para, a história, desde que existam homens, muito menos.

Marx reconhece esta tensão, típica das lutas de classes, dos encontros e esbarrões entre os humanos, intervindo no fluxo histórico, a saber: multifacetado, dialético e contraditório. Para ele, “os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha, e sim, sob aquelas com que se defrontam diretamente, ligadas e transmitidas pelo passado” (Marx, 1852/1986, p. 203).

Em Vigotski, o movimento histórico do homem é um conceito de forte relevância. Trata-se de um pilar, uma vez que, para ele, incluir este eixo ao entendimento do homem é levá-lo ao campo social e cultural. Angel Pino, ao tratar deste assunto em Vigotski, ressalta que “a questão da história é fundamental porque nos remete à matriz que constitui o contexto do pensamento que ele construiu. É o caráter histórico que diferencia a concepção de desenvolvimento humano de Vigotski das outras concepções psicológicas” (Sirgado, 2000, p.48).

Desta forma, o homem é histórico e, ao longo dos séculos, construiu suas tradições e as transmitiu para as novas gerações que chegavam e assumiam os passos de seus antepassados. Contudo, como visto, se por um lado as tradições se ocupavam de lembrar de “onde viemos”, as mudanças relativas ao protagonismo das novas gerações nunca deixaram de sinalizar o “para onde vamos”, em um movimento de conexão e desconexão.

Marcas destas mudanças podem ser encontradas na cultura. Basta uma rápida olhada ao passado e ser-nos-á possível perceber quanto o humano alterou seu rumo, seja no campo

sensível das artes (em seus diversos estilos), no rebuscamento das cidades (muitas delas, arqueológicas), nos fios da indumentária (do clássico à moda), nas linhas das obras literárias (desde antes da invenção da imprensa), entre outras expressões. O que de fato estas marcas sinalizam é a passagem do humano da ordem natural, relativo à sua espécie, para a ordem cultural, uma vez que diante da sociedade, o humano se transforma em um sujeito, por excelência, cultural (Sirgado, 2000).

Estas ideias, desenvolvidas pelo autor, ajudam a entender as mudanças pelas quais o humano submeteu-se ao longo de sua história. Contudo, se o homem, entendido como um ser histórico, se transforma, não o faz solitariamente e, neste aspecto, as influências sociais não chegam ao indivíduo senão por intermédio de mediações. O homem, ao contatar o meio, encontra um código, uma língua e sobre ela poderá dizer-se e ser dito.

Admirador de grandes autores da literatura como Tolstoi e Dostoiévski, Vigotski pode ser compreendido como um estudioso atravessado pela linguagem. Ao seu entendimento no centro das relações sociais, encontra-se a linguagem, compreendida como signo mediador fundamental à constituição da consciência do homem.

Para Vigotski, a palavra ou o signo possuiria um papel central para a compreensão do ser humano, um elemento indivisível cuja matéria carrega os mesmos elementos que constituem o humano, a saber: o pensamento e a linguagem. Pode-se pensar que, se o humano é histórico, a palavra também o é.

A importância da linguagem para este autor assume a palavra como um elemento constituinte da consciência humana. Em sua última obra, “A Construção do Pensamento e da Linguagem”, Vigotski detém-se a explicar o percurso da palavra. Nela, o autor salienta:

Encontramos no significado da palavra essa unidade que reflete da forma mais simples a unidade do pensamento e da linguagem. O significado da palavra, como tentamos elucidar anteriormente, é uma unidade indecomponível de ambos os processos e não

podemos dizer que ele seja um fenômeno da linguagem ou um fenômeno do pensamento. A palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio (Vigotski, 1934/2009, p.398).

Se a unidade de análise do pensamento e da linguagem é o significado da palavra, parece-nos correto acrescentar que é na palavra que se refletem os aspectos próprios da consciência humana. Contudo, sua constituição nunca será linear; pois, tensionada pelo meio, demandará ao sujeito reconhecer, decifrar e a assujeitar-se à palavra a fim de tornar-se membro de um grupo. Aos poucos, o que se revela é a palavra como um elemento social, uma vez que o significado da palavra pode ser compreendido como atributo do coletivo, pertencente a uma cultura (Góes & Cruz, 2016).

Portanto, se ao olhar o significado da palavra aporta-se na dimensão social - um campo onde existe certa estabilidade do signo - ao olhar para o sujeito, em sua particularidade, desenvolvimento e produções, adentra-se ao campo dos sentidos, dimensão volátil, sempre *sui generis* e nem sempre passível de apreensão.

Ao definir essas duas dimensões da palavra, Vigotski refere que “o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável” (Vigotski, 1934/2009, p.465).

O sujeito banha-se de linguagem, mas só o faz porque há ali um interlocutor. O sujeito é nomeado, falado, significado e, aos poucos, em decorrência da mediação própria da linguagem e da cultura, torna-se humano. A este movimento, Vigotski em seus estudos observa que, para que o sujeito “se narre”, primeiro precisa “ser narrado”.

Ao tratar sobre o valor do signo (ou da palavra), o autor discorre longamente a respeito do efeito discursivo que este exerce sobre a linguagem falada, escrita e interior. Em seus estudos, percebe o valor predicativo assumido pela linguagem interior que, ao longo do

desenvolvimento humano, torna-se abreviada quanto à discursividade, uma vez que o sujeito sabe sobre o que pensa e se reconhece neste discurso. Outro ponto importante é a transformação do signo, seu caráter de mutabilidade possibilitando o próprio pensamento e, por consequência, a consciência também seja alterada (desenvolvida) pela palavra.

O salto de Vigotski no estudo do signo foi a concepção do sentido, por excelência subjetivo. Para ele, o sentido da palavra está sujeito aos conteúdos intelectuais e afetivos e, para ser compreendido, necessita de um contexto (Vigotski, 1934/2009). Essa zona instável permite pensar que está sempre inacabada tal como a consciência, um “*devir*”, onde nas palavras do autor “o sentido da palavra é inconstante (...) no qual o significado é apenas uma pedra no edifício do sentido” (Vigotski, 1934/2009, p.465).

Esta fluidez da palavra é que torna a linguagem humana um campo de equívocos. Diferente dos animais, o homem mostra-se um ser em constante interpretação do meio que o circunda. Tal como no diálogo com a Esfinge – decifra-me ou te devoro – sua existência depende da capacidade em percorrer o signo e nele situar-se. Não à toa, Vigotski diferencia a linguagem falada da linguagem escrita, em que esta última, com a ausência da relação direta de interlocução, necessitaria ser esmiuçada ao seu máximo para ser compreendida, traço observado na caneta do autor ao longo de sua obra.

Este professor é bárbaro!

Quem arrisca dizer se o que se comunica é relativo à crueldade própria dos povos bárbaros (ou não pertencente ao Império Romano, portanto reconhecidos como não civilizados), ou à aceção positiva de alguém magnífico frente a sua sala? O que se observa é um exemplo prático sobre o valor inconstante do significado da palavra que percorre ao longo da história, incontáveis inversões.

Contudo, não apenas o significado, mas, sobretudo, o campo do sentido em Vigotski consiste em uma dimensão própria de indefinições, uma vez que “os sentidos para a vida

humana não são naturais, não são *a priori*, não são assegurados por lei universal. Eles precisam ser criados e recriados historicamente, constantemente, estão sempre se refazendo e é inescapável, é inevitável que se refaçam” (Delari Junior, 2013, p.208).

Neste momento, o que nos cabe entender, ao que nos será útil mais adiante neste trabalho, é reconhecer que a palavra, assim como a linguagem que a porta, seja em sua dimensão interior, exterior ou quanto ao seu significado coletivo e ao sentido singular, assume um eixo central e de impacto na formação da consciência humana. Vigotski percebe ao ponto de tratá-la como um elemento que “desempenha o papel central na consciência e não funções isoladas (...) ela é a expressão mais direta da natureza histórica da consciência humana (...) a palavra é o microcosmo da consciência humana” (Vigotski, 1934/2009, p.486).

Até este momento, observou-se a mobilidade da consciência, entendida como uma relação histórica com a sociedade e a cultura, além da palavra, compreendida como unidade de análise, podendo ser utilizada para a compreensão do humano, pois se articula com o pensamento transformando-o e sendo transformada em sua acepção dialógica.

Resta pensar o que estaria por trás da palavra e do pensamento e que, de fato, levaria o sujeito a projetar-se em ação. O que leva o humano a realizar suas escolhas? A este problema, Vigotski entende que, na origem do pensamento ao campo da consciência, observam-se tendências afetivas, necessidades e interesses, o que leva a pensar que “por trás do pensamento existe uma tendência afetiva e volitiva” (Vigotski, 1934/2009, p.479).

A consciência objetiva-se na relação do sujeito com o outro. Sobre isso, entende-se que não se trata de uma matéria fixa alocada, por exemplo, no cérebro humano. Esta relação confere-lhe dinamismo e incursões. Na formação da consciência, tomamos o outro como elemento fundamental de tal modo que o sujeito se constitui na alteridade eu-outro em uma relação especular; mas, sobretudo em Vigotski, uma relação que tem o signo (a palavra) no cerne. Clot lembra-nos de que “a consciência não existe como um estado mental separado,

mas como uma relação real. É somente em movimento que ela mostra o que ela é” (Clot, 2014, p.126).

Consciência e palavra são matérias que existem frente ao outro, um interlocutor, uma cultura. Contudo, para cada relação existente, para cada palavra pronunciada, outras infindáveis relações, palavras e ações deixam de existir. Neste jogo, entre sim e não, o sujeito desenvolve-se, pois não apenas no preenchimento sonoro de uma palavra, mas, sobretudo em seu hiato, o sujeito aprofunda e qualifica suas funções psicológicas.

Este movimento pode ser compreendido como uma condição vital. Assim como entendemos que caminhar favorece nosso sistema cardiovascular, permitir que a relação humana seja engajada com sua cultura permite-lhe o aprofundamento de seus processos mentais, suas funções psicológicas superiores.

Para tanto, entender que os aspectos afetivos influenciam o pensamento, seria assumir que a emoção revela elevada importância ao desenvolvimento do homem, devendo ela mesma ser cuidada. Clot (2014) lembra-nos de que “a emoção de um sujeito é a antecipação sensível e corporal das ações sobre ele mesmo que estão implicadas na situação, um sinal interior sentido antes de qualquer apreciação racional” (p.132). Sendo assim, emoção e razão não se separam, onde na trama dialética, modificam-se mutuamente.

Tal como a consciência, em Vigotski a emoção também se desenvolve. No drama da vida, cada um encontra o colorido especial que lhe afaga e conduz. Também é subjetiva a apreciação social das emoções, conferindo um caráter singular a cada sujeito frente ao contexto em que vive. Dois bebês, irmãos gêmeos, receberão, a partir de um lugar único, a palavra e o afeto a eles direcionados. Certamente, devolverão para a mãe traços que irão conferir-lhes suas identidades.

A este desenvolvimento e circulação das emoções, Vigotski chama de migração das emoções. Como em toda sua teoria, também na história do sujeito residem as nuances e

alterações de suas emoções. Como a palavra encontra inversões em sua significação, as emoções também o fazem realizando por intermédio de vivências sociais e históricas. Cada pessoa terá algo para dizer sobre si, sobre sua vida. Situações traumáticas ou que evocaram tristezas em uma pessoa poderão, ao longo da vida, encontrar um novo tom. A esse sentido, em Clot (2014), “permite compreender que um estado emotivo se transforme em um outro estado emotivo, que uma emoção possa se tornar o meio de viver outras emoções, que um grande medo, por exemplo, possa sobreviver como uma lembrança feliz ou o contrário” (p.133).

Por fim, uma vez que o desenvolvimento das emoções ocorre pela sua migração e a este fato liga-se o pensamento e a consciência, não nos parece incomum observar situações em que exista certo enrijecimento no campo das ideias, pessoas que transmitam a sensação de impossibilidade de agir ou encontrar saídas às situações de suas vidas. Pode-se arriscar um exemplo, observando os procedimentos no interior das escolas, sobretudo quanto ao enfrentamento das dificuldades escolares. Uma fala comum que surge ao conversar com professores é a dificuldade ou, em seu extremo, a impossibilidade para realizar novas práticas. Observam-se, neste discurso, emoções que refletem tristeza e frustração.

Esta falta de migração, em seu ápice, poderá ocasionar no sujeito o descolamento entre pensamento e afeto, atingindo em cheio a sua volição. Resultaria em uma condição patológica, um sintoma ou uma dificuldade para o enfrentamento das condições próprias de sua vida.

Sobre este sentido, Clot (2014) resgata em Vigotski que a privação “desse movimento interfuncional de circulação psíquica, entre o pensamento afetivo e o pensamento racional, a consciência abandona sua função crucial para a ação” (p.133).

Ao encerrar este capítulo, saltam agora algumas perguntas. Pode o sujeito (coordenador pedagógico) ter sua consciência afetada ao ponto de rever suas práticas em meio

ao caos do ensino público? Suas emoções podem ser acessadas ao ponto de colocarem em movimento seu pensamento? Formações que são ofertadas sem que sejam solicitadas apresentam algum valor para esta transformação?

Conforme descrito, neste momento, encontram-se três aspectos a considerar que poderão contribuir ao entendimento do método utilizado neste trabalho: a mobilidade da consciência (como um fim, em diálogo constante com o meio), o afetivo-volitivo como base do pensamento (sendo possível seu acesso por intermédio da arte) e o significado da palavra como unidade de análise que poderá revelar o sujeito em desenvolvimento em sua dimensão dialética com o coletivo, transformando-o e sendo transformado a um só tempo (significados colocados em circulação, pois um grupo que fala, fala sobre si).

5. Método

5.1. Fundamentos metodológicos

Esta pesquisa parte de situações do cotidiano deste pesquisador. Seu terreno assenta-se na prática construída e desconstruída em conjunto com os pares ao longo de quase uma década de trabalho, em que pesem mudanças no lócus de atuação, modelo interventivo e clientela. Sua construção assume o *devir* como meio, sempre inacabado, a ser alcançado, frente aos tensionamentos e às contradições relativas à prática.

Sobre este sentido, Delari Junior (2013) lembra-nos de que “não há quaisquer verdades, tidas como ‘absolutas’ ou não, que não sejam estabelecidas pelos próprios seres humanos reais, no curso de suas atividades vitais, com base em necessidades sociais também reais” (p. 73).

Assume como aporte teórico a Psicologia Histórico-Cultural, sobretudo os estudos de Lev Semenovitch Vigotski, que concebe o homem constituído em um movimento dialético com a cultura, construindo a história e sendo, a um só tempo, afetado por ela. Neste sentido, qualquer ação realizada no âmbito da pesquisa interfere diretamente no fenômeno estudado, uma vez que também o pesquisador insere-se integralmente e a todo tempo, mediando e facilitando as movimentações do coletivo para a identificação dos fenômenos de seus estudos (Souza & Andrada, 2013).

Esta vertente teórica posiciona sua atenção ao homem histórico e social, ao compreender que “o homem é um ser social pela sua própria natureza, na qual seu desenvolvimento consiste em, entre outras coisas, dominar as formas de ação, as formas de consciência que, por sua vez, foram trabalhadas pela humanidade no processo de desenvolvimento histórico” (Vigotski, 1935/2010, p.698).

O método adotado é o materialismo histórico-dialético, que concebe o fenômeno investigado como misterioso, sendo necessária mediação e análise para que se possa

compreendê-lo (Duarte, 2000). Este modelo metodológico é consoante à perspectiva crítica de psicologia que se quer adotar, em uma tentativa de compreender o fenômeno estudado em sua gênese, colocando-o em movimento e revelando suas motivações para além da aparência.

Pensar o fenômeno em movimento é dialogar com ele e, longe de buscar consensos, busca-se produzir dissensos, furando o discurso que se encontra instaurado, a partir do princípio dialógico e da alteridade própria do discurso social. Com base em Bakhtin, Pires (2003) explica que uma das ações possíveis ao entendimento da realidade é a compreensão da fala, compreendida como social. Sua enunciação instaura processos intersubjetivos, como também a interação, o que, segundo a autora, resulta em “um movimento de busca e de reconhecimento de si mesmo por intermédio da relação solidária com os outros” (p.37). A base do princípio dialógico pode ser compreendida como o diálogo, o debate, o confronto de ideias e pontos de vista diferentes; um diálogo permanente que presume e inclui a diferença como elemento constitutivo, e entende que “todo enunciado é apenas um elo de uma cadeia infinita de enunciados, um ponto de encontro de opiniões e visões de mundo” (p.39).

Um dos recursos utilizados para circular o diálogo e facilitar o confronto de ideias é a síntese (Souza, Dugnani, Petroni & Andrada, 2015). Utilizado sempre *a posteriori*, este instrumento, ao objetivar e materializar o que foi falado em um novo momento, permite o redimensionamento e a reconfiguração de sentidos, levando a ampliação de consciência daqueles que fazem uso frente à colisão inevitável entre o dito e suas interpretações. Encontro a encontro, nesta pesquisa, utilizou-se a síntese como um instrumento na abertura das discussões.

Outra forma possível ao favorecimento e emersão do fenômeno assumido por esta pesquisa é o uso da arte. Busca-se, superar o discurso hegemônico, adequado e montado pelo coletivo nas argumentações e explicações sobre dado assunto, uma vez que a arte rompe e subverte as normas sociais, interrogando o sujeito e contribuindo para a reconfiguração dos

sentidos sobre sua realidade. Souza, V. (2016), a este respeito, afirma que “ao tocar os afetos, a arte favorece a superação da reprodução de discursos, por não suscitar respostas ou defesas, por não pressupor reações ou expressões corretas, por fazer emergir a contradição” (p.22).

Portanto, esta é uma pesquisa qualitativa que se insere no campo da pesquisa-intervenção; busca transformar para conhecer, assumindo uma postura ética que inclui intervenções em sua prática, compreendendo que o diálogo e a arte favorecem o reconhecimento das significações coletivas em que pesquisa e intervenção, a um só tempo, são complementares e se retroalimentam em um movimento dialético permanente.

Ressalta-se, por fim, que esta pesquisa encontra-se em conformidade e sua execução foi aprovada pelo Comitê de Ética em pesquisa da PUC Campinas, sob o número: 1.862.716, considerando a Resolução nº 510/2016, que trata de pesquisas e testes em seres humanos, devendo o material coletado permanecer em poder do pesquisador por um período de cinco anos e, passado este período, eles serão disponibilizados, ficando em poder do grupo de pesquisa PROSPED, ao qual este pesquisador insere-se.

5.2. Contexto e cenário da pesquisa

Esta pesquisa teve como lócus o serviço de psicologia escolar situado na Secretaria Municipal de Educação em uma cidade do interior do Estado de São Paulo. O município está distante 45 km da capital e possui uma população estimada¹¹, em 2016, de 81.693 habitantes.

Faz divisa com outras cidades, sendo, uma delas, possuidora de um grande e famoso hospital psiquiátrico; por isso, considerada uma das maiores colônias psiquiátricas do Brasil. Em 2007, ao realizar a inscrição para o concurso público para o cargo de psicólogo, este pesquisador foi surpreendido com um pedido de carona feito por um morador local, enfermeiro do referido hospital, ao descobrir que estava retornando para São Paulo e que

¹¹ Dados obtidos no site do IBGE:
<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=350960>

passaria pelo local. Logo após assumir o cargo de psicólogo, observei a marca da psiquiatria presente no cotidiano da cidade. Com efeito, o serviço de Psicologia Escolar pautava seus trabalhos na avaliação e encaminhamentos dos alunos por ele avaliados. Estes encaminhamentos resultavam em sua grande maioria ao serviço de neurologia, uma denegação ao serviço de psiquiatria, ou seja, negando a psiquiatria, mas mantendo a intencionalidade.

O índice de desenvolvimento humano¹² desta cidade é de 0,769, considerado médio, porém, alto quando comparado com o universo brasileiro, ocupando a posição 238, no ranking dos 5.565 municípios.

Sua história data do final do século XIX, passando a existir na época da construção da linha férrea Santos-Jundiaí. Nesta ocasião, sua atividade era predominantemente agrícola, vindo a industrializar-se no início da década de 1960, mesmo período em que pleiteou sua emancipação, uma vez que era um distrito de Jundiaí. Tornou-se município em 21 de março de 1965, momento de expansão econômica e social.

Atualmente, sua rede de ensino conta com 34 escolas, entre creches, educação infantil (EMEI) e ensino fundamental I / II (EMEF); 6 escolas da rede estadual; uma escola técnica estadual (ETEC); 1 escola de Educação Especial (APAE), 1 escola da rede SESI; 1 escola da rede SENAI; 11 escolas particulares, 1 faculdade privada e 4 centros de atendimento educacional, denominados “Pontos de Apoio” que são equipamentos da Secretaria Municipal de Educação destinados à oficinas artísticas e reforço escolar, no contraturno para crianças e jovens que frequentam as escolas da rede municipal.

¹² Informações do site das Nações Unidas: <http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0/rankings/idhm-municipios-2010.html>

No que se refere ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)¹³, em 2015 sua nota para os anos iniciais do ensino fundamental foi de 5,8 e, para os anos finais, 4,7, ambas as notas ficaram abaixo da meta projetada pelo município para este ano.

Conforme o último censo escolar (2015), a rede municipal de educação contabilizava, nesses segmentos escolares supracitados, 9.320 alunos, conseguindo atender à sua demanda, com exceção de alunos com idade para as creches. Em 2016, o serviço de apoio à escolarização possuía um quadro de 4 psicopedagogos subdivididos em polos de atuação (pontos de apoio) e 5 psicólogos locados na Secretaria Municipal de Educação. Por fim, em 2017, o serviço de psicologia foi descentralizado, e os psicólogos passaram a atuar nas escolas, subdivididos em polos regionais.

5.3. Caracterização das participantes

Esta pesquisa teve como participantes um grupo de coordenadores pedagógicos que atuam nas 34 (trinta e quatro) escolas da rede municipal e dos 4 (quatro) pontos de apoio. O convite para a participação foi realizado pela Secretaria Municipal de Educação e Coordenação Geral do Ensino Fundamental via e-mail para todas as unidades escolares.

Vale lembrar que as reuniões e encontros proporcionados pela Secretaria de Educação, como, por exemplo, as ATPC's¹⁴ externas às unidades escolares, são realizadas em caráter de convocação e, para esta pesquisa, referiu-se a participação voluntária, ficando a cargo do pesquisador explicar, durante o primeiro encontro, como se dariam os demais, bem como o cronograma. As CP's, para esta pesquisa, foram liberadas e autorizadas pela Secretaria de Educação a participarem dos encontros.

¹³ Os dados podem ser obtidos em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>

¹⁴ ATPC: Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo.

Ressalta-se que os encontros com as CP's surgiram também, para além da pesquisa, como um pedido realizado pela Secretaria Municipal de Educação frente à necessidade observada nos três segmentos (Creche, Educação Infantil e Ensino Fundamental) para a discussão de temas específicos, tais como: a inclusão escolar e o trabalho com a diferença, ou seja, a pesquisa surge com uma necessidade prática de trabalho e em um modelo, em parte, desenvolvido durante as ATPC's em anos anteriores, conduzidas pelo próprio pesquisador.

Contava, no início, com 45 (quarenta e cinco) coordenadores pedagógicos e, segundo dados coletados pela ficha de caracterização (Apêndice II) preenchida durante o primeiro e segundo encontros, apontaram que a população deste estudo apresentava idade que variava entre 25 e 60 anos, e era predominantemente feminina (havia apenas dois homens) e, com exceção de 2 coordenadoras, todas as outras não ultrapassavam 4 anos na função. Todas as CP's estavam há, no máximo, quatro anos como coordenadoras em sua atual escola, e 45% cumpriam seu primeiro ano na unidade. Em contrapartida, apenas duas CP's tinham menos de 5 anos de magistério e as demais apresentavam entre 6 e 35 anos de profissão.

Por tratar-se de um cargo de confiança, sua ocupação oscila de acordo com as mudanças de governo e da direção das escolas. Relataram que, em geral, aceitaram ocupar esta função atendendo ao convite (do diretor ou da SME), com a perspectiva de novas aprendizagens e de obterem experiência em outra atividade.

Dois terços das CP's moravam na própria cidade, levando, no máximo, até 30 minutos para chegarem em seu local de trabalho. A maioria leva trabalho para casa de 4 a 5 vezes por semana e possuem uma jornada de trabalho de 40 horas semanais. Em relação à vida pessoal, 70% das CP's são casadas e 75% possuem filhos. Todas disseram possuir pouco tempo para aproveitar a vida, a família e os momentos de lazer.

Sobre os encontros, observou-se que as participantes diminuíram sua frequência ao longo do ano. No primeiro semestre, a média de participantes por encontro foi de 27; já no

segundo semestre, este número caiu para 13 CP's. Participaram, 36 coordenadores até 4 vezes, e 13 tiveram 5 ou mais participações. Apenas 2 CP's participaram 8 vezes e 12 participaram 1 vez. As CP's que participaram 1 vez fizeram-no no primeiro ou no segundo encontro.

Por fim, com a mudança de governo no início de 2017, houve a troca de gestão. A maioria que estava nessa função em 2016 retornou para sua sala de aula de origem ou ascendeu para outros cargos (vice-direção / direção). A escolha de coordenadores nesse ano passou a ser realizada pelos pares da escola e não mais pela indicação externa ou por seu diretor.

5.4. Caminhos para a construção da pesquisa

Esta pesquisa é fruto de uma reflexão que venho realizando há quase 10 anos; portanto, trata-se de uma construção histórica germinada no campo de trabalho deste pesquisador que continuamente interroga-se, pois se pretende “psicólogo escolar”. As nuances e o colorido das informações nascem dos tensionamentos vividos, em que pesem as diversas orientações admitidas ao longo deste período.

Durante este intervalo, observei movimentos do serviço de Psicologia Escolar direcionados a avaliar as crianças, orientar as famílias, escutar professores e gestores, acompanhar as estagiárias que assumem auxílio às classes de crianças com deficiências, entre outros. A equipe já esteve dentro das escolas e fora delas em um local chamado Oficina Pedagógica, que buscava reunir especialistas de diversas disciplinas e, recentemente, dentro da própria Secretaria Municipal de Educação (SME).

Nesse tempo de experiência, observei, também, que os encontros formativos, a pedido da SME, estavam cada vez mais ganhando força e, desta forma, nos últimos três anos, o serviço de Psicologia Escolar envolveu-se em um número sem-fim destes encontros, a saber:

com as monitoras das escolas, merendeiras, monitoras do transporte escolar, professoras das creches, da educação infantil e ensino fundamental, coordenadores pedagógicos e diretores, sempre a partir de uma necessidade, ou localizada pela equipe ou, e em sua maioria, pelos gestores das escolas e da SME.

Outro incômodo sentido estava na relação que o Serviço de Psicologia e as escolas estabeleciam com os encaminhamentos de alunos para avaliação psicológica. Chegavam ao Serviço mais de 500 crianças para serem avaliadas! O efeito desta avaliação demonstrava-se quase que inócuo ao aluno e à escola, servindo, em geral, para uma burocracia que admite o laudo como elemento à oferta de serviços diferenciados, entre eles, o acompanhamento psicopedagógico e a sala de recursos multifuncionais (Atendimento Educacional Especializado - AEE).

Se o laudo chegasse à escola sem o devido olhar cuidadoso e frente à rotatividade dos gestores e professores, permanecia muitas vezes esquecido no prontuário do aluno, sendo este mesmo aluno reencaminhado outras tantas vezes, como se fosse de maneira inédita.

Aos pais, cabia levar para a avaliação; à escola e aos professores, cabia encaminhar; e, aos psicólogos, avaliar e reencaminhar para outros serviços. Vivi períodos onde os professores sentiam a obrigação e, para tanto, eram orientados a fazê-lo pelo menos com “dois ou três” alunos de sua sala, tal como referido por uma professora alguns anos atrás, como se em um universo de 25 alunos, dois ou três estivessem vivendo alguma psicopatologia.

Refletindo sobre este contexto e frente ao incômodo com os resultados do Serviço de Psicologia, sentia a necessidade de compreender melhor os motivos dos múltiplos e repetitivos encaminhamentos para o Serviço de Psicologia. Notei que todos passavam pelo crivo do coordenador pedagógico, configurando este profissional tal como um gargalo, que poderia contribuir na problematização de sua escola sobre os encaminhamentos, como também na sua legitimação, sem a devida reflexão.

Percebi que uma forma possível para tratar esta problemática seria a formação e aproveitando o modelo dos encontros formativos que já ocorriam no município, tive a ideia de investir nestes encontros, favorecendo debates e discussões que, para além das dificuldades escolares, contribuíssem no entendimento da função do próprio coordenador pedagógico, uma vez que dificuldades escolares e gestão escolar encontram-se imbricadas.

Desta constatação, foram solicitadas reuniões com os coordenadores gerais dos segmentos e do Secretário de Educação para viabilizar esta formação. Inicialmente, pensavam os gestores da Secretaria que era necessário trabalhar com os coordenadores pedagógicos sobre questões relativas à inclusão escolar de crianças com deficiências. Contudo, após alguns debates, os encontros ganharam corpo e outros temas surgiram, como a identidade do coordenador pedagógico e o tratamento oferecido pela escola frente aos encaminhamentos de alunos. Os temas serão detalhados mais à frente neste trabalho.

Negocieei com o Secretário de Educação a possibilidade de dez encontros. Ele, preocupado em retirar seus gestores das escolas, por inúmeras vezes sugeriu quatro encontros. Ao final, fechamos em oito, com uma frequência entre os encontros que variavam de duas a três semanas. Cada encontro tinha duração de duas horas e meia e aconteceram nos meses de abril, maio, junho, agosto, setembro e outubro de 2016. Ao final, cinco coordenadoras pedagógicas foram entrevistadas individualmente, configurando um “corpus” do trabalho contendo: a transcrição de cada encontro, os diários de campo, as sínteses e as cinco entrevistas individuais.

A seguir, descreverei os procedimentos desta pesquisa.

5.5. Procedimentos da pesquisa

As informações, objeto de análise da presente investigação, foram construídas, como já dissemos há pouco, em oito encontros com os coordenadores pedagógicos das escolas

municipais e, cada um teve duração de duas horas e meia. Logo no primeiro, fora explicado aos participantes o caráter formativo, como também o de pesquisa e, em seguida, entregue o termo de consentimento livre e esclarecido para todos que, de forma voluntária, deveriam preencher e assinar (Apêndice I).

Sua condução ocorreu por uma dupla de psicólogos do serviço de psicologia escolar da cidade visando maior atenção aos fatos, comentários e expressões das participantes bem como para a qualidade das discussões.

Para uma melhor compreensão, estes encontros foram distribuídos em quatro (4) momentos temáticos, obedecendo à seguinte lógica:

1. Caracterização. Quem é o coordenador pedagógico desta cidade?
2. Do que a escola precisa? O retrato das escolas, local onde a queixa escolar pode ser entendida, neste momento, em sua versão ampliada, ou seja, descolada do aluno;
3. A queixa no contexto social e histórico. O resgate das marcas e efeitos históricos da produção do fracasso escolar;
4. Movimento de superação. Estratégias para ações transformadoras, que visem à superação dos obstáculos apontados.

Apesar de divididos, entende-se que estes momentos estão em movimento dialético, sobrepondo-se e cuja divisão oferece apenas o direcionamento, mas não determina seu desenvolvimento.

Esses encontros foram construídos em práticas com a intenção de facilitar a participação oral dos coordenadores. Inicialmente, em cada encontro, era lida a síntese do

anterior, tal como descrito na literatura (Dugnani & Souza, 2016; Souza, Dugnani, Petroni & Andrada, 2015).

O objetivo desta síntese era resgatar os principais pontos levantados e a construção de um fio condutor que possibilitasse a sequência da lógica de pensamento. Após o debate sobre a síntese, partíamos para uma apreciação artística, escolhida intencionalmente por esse pesquisador, seja no formato musical, poesia, vídeo ou imagens de fotos e telas. Esta apreciação contribuía para a criação de pausas (Placco, 2011), fazendo emergirem vivências sensíveis e afetivas. Sempre conversávamos sobre o efeito que a arte escolhida exercia em cada um. Assim, seguíamos para a discussão teórica sobre o tema central do dia, cujo texto de base era enviado previamente por e-mail para cada coordenador. Os participantes eram posicionados em círculos e, na maioria das vezes, ocorria, também, em meio às atividades desenvolvidas, a formação de pequenos subgrupos para apresentação posterior em plenário coletivo. Ao final, cada coordenador era convidado a realizar uma avaliação oral sobre o vivido no encontro.

Os debates foram gravados em áudio e transcritos. Diários de campo, realizados após os encontros, complementaram as informações.

Abaixo, o planejamento dos encontros realizados:

Primeiro Momento: A Caracterização		
Encontro 1 - Diversidade: inclusão e exclusão nas relações		
Objetivo	Procedimento	Materialidade
Nesse primeiro encontro, apresentou-se a proposta, firmou-se o compromisso de preservação do anonimato e informou-se sobre a gravação dos encontros para fins de estudo. Fora realizado um	Iniciou-se uma conversa com os coordenadores sobre o projeto, a apresentação do cronograma de datas e horários, a duração e a entrega do termo de consentimento e a ficha de caracterização. Nesse	Como materialidades mediadoras, foram apresentadas duas fotos de Sebastião Salgado: Escola em um acampamento do MST (Brasil) e Escola na região do Lago Turcana (Quênia). (Apêndice V).

<p>“aquecimento” por intermédio de um tema muito acessado pelos coordenadores: “A Inclusão Escolar”. Ao final, os coordenadores preencheram o termo de consentimento e a ficha de caracterização (Apêndices I e II).</p>	<p>encontro, ocorreu a aula inaugural com a temática: “Inclusão Escolar”. Abordou-se o trabalho sobre a diversidade e a noção de inclusão e exclusão presente nas relações. A partir de uma visão crítica, que foi a tônica dos encontros, suscitou-se um debate teórico com base nas ideias de Vigotski, onde o homem se constitui socialmente e que deve ser entendido sob o ponto de vista histórico e social. O texto de apoio para o encontro foi: Aguiar, L.G. (2010) Desafios do coordenador Pedagógico no processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular.</p>	
Encontro 2 - Quem somos nós? O perfil e o contexto do coordenador pedagógico		
Objetivo	Procedimento	Materialidade
<p>O objetivo do segundo encontro foi debater o perfil do coordenador pedagógico, com base nos resultados da ficha de caracterização e o contexto de sua atuação.</p>	<p>Neste encontro, foram discutidos e apreciados os resultados da tabulação dos dados coletados no primeiro dia e que indicaram o perfil do coordenador pedagógico da cidade. Utilizou-se novamente o texto “Desafio do coordenador pedagógico no processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular” para fechar este tema.</p>	<p>Como materialidades, foram apresentadas as músicas “Paratodos”, de Chico Buarque e “Me Revelar”, de Zélia Duncan.</p>
Segundo Momento: Do que a Escola Precisa?		
Encontro 3 - Coordenador Pedagógico: Articulador, Formador e Transformador		
Objetivo	Procedimento	Materialidade
<p>Discutir o papel do coordenador</p>	<p>Nesse encontro, foi discutido o</p>	<p>Como materialidade, foi apresentada</p>

<p>pedagógico, a utilização do seu tempo e o enfrentamento das pressões sociais frente aos três eixos de trabalho: articulação, formação e transformação. Identificar as principais necessidades do coordenador pedagógico.</p>	<p>papel do coordenador pedagógico, a utilização do seu tempo e o enfrentamento das pressões sociais. Formaram-se vários grupos de trabalho entre os participantes, onde puderam pensar a respeito das atividades que mais ocupam o tempo deles dentro das escolas. Ao final, debateram como é a rotina de um dia comum de trabalho e como seria um dia ideal na escola. O texto de apoio para o encontro foi: Placco, V.M.N.S.; Almeida, L.R. e Souza, V.L.T. (2015) Retratos do coordenador pedagógico brasileiro: nuanças das funções articuladoras e transformadoras.</p>	<p>a música “Paciência” de Lenine.</p>
---	---	--

Encontro 4 - O Professor: Da contradição à superação

Objetivo	Procedimento	Materialidade
<p>Discutir as dificuldades encontradas pelo professor no exercício de sua profissão, bem como as contradições dispostas na educação e no ambiente escolar. Identificar as principais necessidades do professor.</p>	<p>Nesse encontro, discutiram-se as dificuldades encontradas pelo professor no exercício de sua profissão. Formaram-se vários grupos de trabalho entre os participantes onde os coordenadores refletiram sobre os impasses vivenciados pelo professor em seu cotidiano. O texto de apoio para o encontro foi: Charlot, B. (2013) O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição.</p>	<p>Como materialidades, foram apresentadas quatro pinturas de Paul Cézanne além do texto sobre o autor, escrito por Merleau-Ponty: "A dúvida de Cézanne".</p>

Terceiro Momento: A Queixa no Contexto Social e Histórico		
Encontro 5 - O Coordenador e o Professor: Um par complementar.		
Objetivo	Procedimento	Materialidade
Discutir a realidade escolar observada pelos professores e pelos coordenadores para pensarmos se é necessário reconstruí-la, partindo de um novo olhar.	Nesse encontro, discutimos a realidade escolar com base na tabulação dos resultados provenientes dos dois encontros anteriores. Suscitou-se a possibilidade em promover uma descontinuidade do discurso escolar hegemônico. O texto de apoio para o encontro foi: Jesus, J.S.; Souza, V.L.T.; Petroni, A.P.; Dugnani, L.A.C. (2013). Os sentidos da aprendizagem para professores da educação infantil, ensino fundamental e médio. Este texto fez um resgate histórico do fracasso escolar.	Como materialidades, foram apresentadas as obras “As Meninas” primeiramente de Velázquez e Picasso e, no segundo momento, as releituras de Witikin, Toral, Valdés & Solves, Matisse e Kessel.
Encontro 6 - Queixa Escolar: uma possibilidade de leitura em relação ao contexto		
Objetivo	Procedimento	Materialidade
Analisar a queixa escolar por intermédio de estudo de caso.	Nesse encontro, por intermédio de estudo de caso, identificamos o contexto social onde a queixa escolar é produzida e legitimada. O grupo de coordenadores foi subdividido onde algumas perguntas foram lançadas como facilitadoras para a construção de um raciocínio que leve em conta o contexto escolar. No final, os coordenadores foram convidados a produzirem uma	Como materialidades, foram apresentadas a poesia “A Pedra”, de Antonio Pereira e um trecho do filme “Pro dia Nascer Feliz” de João Jardim (2006).

	<p>atividade artística que simbolizasse a superação da queixa. O texto de apoio para o encontro foi: Jesus, J.S.; Souza, V.L.T.; Petroni, A.P. & Dugnani, L.A.C. (2013). Os sentidos da aprendizagem para professores da educação infantil, ensino fundamental e médio.</p>	
Quarto Momento: Movimento À Superação		
Encontro 7 - Queixa escolar e os dispositivos institucionais.		
Objetivo	Procedimento	Materialidade
<p>Promover a troca de experiências entre os coordenadores pedagógicos realizando intervenções escolares típicas com o apoio de uma nova leitura.</p>	<p>Nesse encontro, aproveitaram-se as práticas institucionais típicas do ambiente escolar e em conjunto com a mediação realizada pelo psicólogo, sob um novo olhar teórico-prático desenvolvido. Os coordenadores foram divididos em grupos onde cada um desenvolveu uma ação frente ao estudo de caso do encontro anterior. As atividades sugeridas para tratar sobre este assunto, de forma a encontrar uma saída ao caso, foram: ATPC (aula de trabalho pedagógico coletivo), observação em sala de aula e devolutiva ao professor, adaptação de material e estratégias de ensino e elaboração de uma pauta de reunião de pais. Os textos de apoio para o encontro foram: Placco, V.M.N.S. (2010). A sala de aula como locus de relações interpessoais e pedagógicas; Pierini,</p>	<p>Como materialidades, foram apresentadas as produções artísticas produzidas pelos coordenadores pedagógicos durante o 6º encontro.</p>

	A.S. & Aragão, A.M.F. (2015). Uma conversa entre espaços: o coordenador pedagógico e a formação com o cotidiano; Hashimoto, C.I. (2001) Dificuldades de aprendizagem: concepções que permeiam a prática de professores e orientadores.	
Encontro 8 - Queixa Escolar, o desenvolvimento da consciência e o momento de concluir.		
Objetivo	Procedimento	Materialidade
Fechamento com o levantamento da percepção sobre a queixa escolar e avaliação dos encontros realizados, resgatando cada assunto desenvolvido.	Como fechamento, o grupo foi convidado a relatar sua experiência ao longo dos encontros e sua percepção sobre a queixa escolar. No final, cada um escreveu como passou a conceber a relação professor-aluno, bem como a potência social exercida pela escola. Resgatou-se cada encontro realizado e a necessidade de uma nova consciência sobre a educação. Os textos de apoio para o encontro foram os mesmos do 7º encontro.	Telas de Mondrian que retrataram a evolução de sua pintura.

Ao final dos oito encontros, cinco coordenadoras pedagógicas foram selecionadas, obedecendo ao critério de presença (maior participação), para uma entrevista estruturada (Apêndice III). As fontes de informações utilizadas neste estudo foram:

- a) registro de observações e conversas com os gestores no cotidiano do trabalho;
- b) a transcrição dos encontros;
- c) diários de campo dos encontros;
- d) a síntese de cada encontro;

e) a entrevista estruturada com as cinco coordenadoras pedagógicas e

f) a avaliação final escrita por cada coordenador pedagógico.

Todas as fichas e materiais utilizados encontram-se nos apêndices, no final deste trabalho. Apresento, a seguir, os procedimentos de análise das informações.

5.6. Processo de construção da análise

Por intermédio da Psicologia Histórico-Cultural, teoria que sustenta este trabalho e que compreende o homem como constituído em um movimento dialético com a cultura, construindo a história e sendo, a um só tempo, afetado por ela, que realizamos esta análise que agora será apresentada.

Com base nos diálogos promovidos ao longo dos oito encontros, realizou-se uma análise, orientada por uma reflexão dialética, considerando o contexto e as contradições, para a busca da compreensão do que era falado, bem como do não falado. Realizou-se, então, leituras das transcrições das gravações dos encontros, dos diários de campo e das sínteses elaboradas pelo pesquisador buscando identificar regularidades, repetições, contradições que pudessem contribuir à compreensão do fenômeno investigado. Esse movimento resultou na definição de grandes temas por aglutinação e semelhança das informações, os quais, por sua vez, resultaram em categorias de análise.

A leitura seguiu orientada pelo objetivo deste estudo, ou seja, investigar a dimensão que a queixa escolar assume no trabalho do coordenador pedagógico e refletir sobre os possíveis encaminhamentos à sua superação, bem como pelos objetivos específicos.

Ressalta-se que, para uma análise crítica dos dados obtidos, o cuidado não reside apenas na investigação dos elementos camuflados no discurso, senão do contexto e ambiente onde ocorreram. Desta forma, encontra-se no “Apêndice VI” sínteses reflexivas que buscam sinalizar as condições de cada encontro.

6. Afinal, do que se queixa o coordenador pedagógico? ¹⁵

Segundo o dicionário Aurélio, queixa é um substantivo feminino que pode ser compreendido como um motivo de desprazer, mágoa; como, também, uma reclamação ou uma comunicação de ofensa a danos recebidos. Em resumo, é um termo que carrega certa expressão de dor e sofrimento sobre algo que não está de acordo com o que se espera.

No campo dos humanos, sobretudo ao homem Vigotskiano, que se constitui em conflito com a cultura e a sua história, assumir a dimensão da queixa é admitir sua evidência nas relações pessoais. Nas escolas, tal como descrito na literatura, a queixa geralmente passa a ser, com frequência, voltada aos alunos e suas famílias (Gomes & Pedrero, 2015; Leonardo, Leal & Rossato, 2015; Lopes, 2013; Bray & Leonardo, 2011; Nakamura *et al.*, 2008).

Nas fichas de entrevistas, utilizadas por psicólogos clínicos, a palavra queixa é o primeiro elemento a ser preenchido, até porque se admite alguém, num processo terapêutico, a partir de uma queixa sobre algo. Curiosamente, a psicologia que se voltou durante muito tempo ao escolar e não à sua escola admitia uma demanda indireta, ou seja, no caso dos alunos, não são eles próprios que se queixam, mas, recebem a queixa de alguém; neste caso, de seus professores. Com efeito, admite-se esta queixa como verdadeira e descontextualiza-se do local onde ela se origina, o que torna a avaliação enviesada e fragmentada, como lembramos Souza, M. (2007). Contudo, este desvio na demanda não pode ser tratado como um simples elemento. A queixa não está mais na criança, mas é depositada nela; a queixa é do outro, do professor, do CP e da escola.

Por outro lado, pode-se pensar que a queixa seja o primeiro passo para ampliação da consciência, uma vez que os sujeitos da escola expressam o que lhes causa incômodo, sofrimento, desconforto e, a depender de como esses diálogos forem conduzidos, podem contribuir para a busca de soluções coletivas. Como apontam Souza e Andrada (2013), a

¹⁵ As falas presentes nos encontros serão admitidas como coletivas; portanto, não receberão nomes. Já no caso das falas nas entrevistas finais, serão adotados nomes fictícios às CP's.

consciência só existe na relação dialética entre o sujeito e realidade, e a fala não apenas está voltada à comunicação, mas também, favorece o desenvolvimento dos envolvidos. Segundo as autoras:

a fala apresenta-se como pedra fundamental para o desenvolvimento da consciência, pois ela permite que o sujeito se comunique, faça a mediação da cultura e, além de favorecer a apropriação do externo, promove a apropriação de si mesmo e este saber-se de si passa a ser um fato da consciência (Souza & Andrada, 2013, p.359).

Contudo, se ela (a queixa) for ignorada ou “jogada para debaixo do tapete”, pode funcionar como potencializadora de sofrimento e alienação, visto que fortalece a ideia de impotência da escola diante de alguns fenômenos, e sua busca constante por soluções individuais e individualizantes. Aquele que se queixa, que sofre, que não consegue, em certa medida revela e encaminha ao serviço de psicologia o que acredita ser causador de seu sofrimento, no caso o aluno, na expectativa de que este seja “curado” e retorne a escola sem causar transtornos e sofrimentos. A impossibilidade de superar questões que são da ordem do coletivo, por meio de ações centradas na individualização do problema, por sua vez, retroalimenta essa visão e gera mais sofrimento e mais queixas. E é esse movimento que as CP's repetem nos encontros formativos, queixando-se das queixas dos professores.

Assim, ao observar as produções das CP's relativas ao tema, notou-se que elas se queixam não apenas de seus alunos ou de suas famílias, mas, principalmente, de seus professores, da estrutura escolar e dos problemas sociais que atingem a educação. Portanto, pensar a queixa escolar, é perceber que ela ultrapassa, em muito, as dificuldades dos alunos. Ela assume estatuto de sofrimento dos professores, bem como do próprio coordenador e passa a ser compreendida como a “queixa na escola”. A seguir tentaremos apresentar os seus desdobramentos.

6.1. A queixa escolar e a coordenação pedagógica

As queixas escolares, entendidas como episódio relativo às dificuldades de aprendizagem dos alunos que, via de regra, são encaminhadas ao serviço de psicologia, não emergem claramente no discurso das CP's. Mesmo quando provocadas a falarem sobre esse tema, a queixa escolar insiste em configurar-se como um elemento subjacente e tangencial ao universo escolar.

Parece que existem tantos problemas e impasses permeando as ações da coordenação, que sua atividade e as relações com o sistema, a direção e com os professores, tornam a dificuldade do aluno, ou qualquer problema que o envolva, diluídos em seu discurso.

Ao longo dos encontros, ao problematizar a queixa escolar, destacando as dificuldades dos alunos, bem como seus encaminhamentos, não raras vezes as CP's remetiam suas questões aos professores e a sua relação tensionada com este grupo de trabalho, tornavam a queixa ao aluno um elemento secundário e enfraquecido em sua ação. Sendo assim, muitas vezes o que assumia o lugar da queixa era o trabalho com o professor, fato observado logo ao final do segundo encontro, momento onde as CP's encontravam-se à vontade para refletir e analisar o perfil do coordenador pedagógico da cidade, bem como suas maiores dificuldades nessa função. Segue um trecho deste diálogo:

- O trabalho com as crianças flui, mas com os adultos é mais difícil de lidar.

- Acho interessante o nome mesmo, né: coordena a dor. A dor dos professores, dos funcionários... é curva de rio.

- Os professores acham que nós temos as soluções. Antes, eu achava que era só comigo; agora, ouvindo vocês, eu concordo: é curva de rio mesmo.

- *Percebo que os segmentos são totalmente diferentes. Eu coordenei creche e lá eu fazia de tudo... É um ambiente de muito conflito. Na creche, você ainda tem as pajens, que querem reconhecimento, mas que não querem ter o trabalho que um professor tem que ter.*

- *O desafio é achar que vão te receber bem e não ser bem recebido.*

- *Nem sempre a gente está preparada. O professor tem problemas em casa, chega lá na sala de aula com 30 crianças agitadas e, daí, extrapola. A escola é muito dinâmica: às vezes você não tem como olhar para esse professor para ajudar. Eu propus pra minha equipe um ATPC do desabafo. Achei que as professoras iriam me criticar, mas todas gostaram. Querem saber agora quando será o próximo ATPC do desabafo porque todas precisam falar.*

- *A escola está pegando fogo e a mangueira está em nossas mãos.*

Nessas circunstâncias, as CP's acabam colocando-se tais como um anteparo diante das queixas oriundas de sua equipe. Longe de ter as respostas aos problemas, torna-se questão de sobrevivência ouvir sua equipe, mesmo sendo desabafo. Sentem-se num caldeirão e sabem que precisam agir. Usam a metáfora “curva de rio” para significar sua função, entendendo tratar-se de um local onde se alojam os problemas que precisam de solução.

- *Porque assim os professores... falando como coordenadora, agora, né! A maior queixa para encaminhar é quando é um aluno-problema. Dificilmente, alguém te chama, mesmo quando o aluno tem alguma dificuldade, mas não dá trabalho e fica lá quietinho, ninguém te chama. Independente do problema que ele tenha, desde que ele não dê trabalho, ninguém te chama. Agora a maior queixa dos professores é voltada ao comportamento, porque extrapou, é agressivo. Então, é necessário pensar bem, é*

lógico que a gente sabe que, por trás de um aluno agressivo, pode ter alguma coisa ali familiar, mas... é bem difícil, eu vejo mais ali, no segundo ano, terceiro, onde muitos não entendem ainda direito o contexto de sala de aula, especialmente quando o professor não trabalha as questões dos limites, porque às vezes professor reclama muito, mas não trabalha os limites, porque é algo que tem que fazer todo dia, igual com os filhos, tem que falar todos os dias, tem que reforçar e tem professor que não se dá este trabalho. Porque, eu vejo lá na minha escola, tem pais que nem olham para a cara do filho, principalmente para explicar como eles devem se comportar, não têm diálogo nenhum; então, tudo que aprendem é na escola. O problema é que o professor acha que não é sua obrigação e, sim, da família; então, fica aquela... é difícil. Às vezes eu fico pensando, eu também não estou com aquele aluno o tempo inteiro na sala de aula, mas será que realmente tem a necessidade? Pode ser que sim e a gente vê que os professores ficam meio assim com a gente: eles acham que não fazemos nada, não entendem que não é assim. O que esperam que eu faça? Que eu vá lá e bata no aluno? É diálogo, né! É diálogo todos os dias (Resposta da CP Clara à entrevista, quando questionada sobre como pensava agir em relação aos encaminhamentos dos alunos).

- Pra variar, tenho uma professora que veio da APAE e fica esta marca: que o lugar dessas crianças era na APAE. A gente se engana muito com os profissionais, vivendo e aprendendo literalmente, porque no ano passado foi a nossa primeira experiência grande com a inclusão: começou o ano já sabendo que ia ter um PC (Paralisia Cerebral) e isso causa uma ansiedade na escola. O que a gente pensou... e se a gente colocar na sala da professora mais capacitada, professora que já conhece esses alunos? Foi o pior erro que já cometemos, porque a gente percebeu que o fato dela

conhecer o trabalho da APAE dificulta na sala de aula, porque são trabalhos extremamente diferentes (Resposta da CP Ana, ao falar sobre como entendia o trabalho do professor diante de um aluno com deficiência).

Em outro momento, ao falar sobre as avaliações médicas-psicológicas realizadas com determinados alunos, situação em que busco envolvê-las efetivamente ao estudo de caso com um relato verídico, em uma situação onde certo aluno, ao ser encaminhado para o serviço de psicologia, ter recebido um diagnóstico, a escola uma devolutiva e sugestões de escolarização e, mesmo assim, após três anos, este aluno retorna ao serviço numa condição pior, com sucessivas retenções e agora indiferente à sua escolarização, observam-se nas CP's outras questões que emergem tangentes ao aluno. Segue o trecho final do sexto encontro, que tratou deste assunto:

- Essa devolutiva que ela recebe oralmente, como ela vai passar para a próxima professora? E se for da escala rotativa? Ela não vai estar no ano seguinte, como ela passaria o caso?

- E se trocou a coordenação? Daí eu vou no prontuário.

- No portfólio...

- Não são todas as professoras que têm essa preocupação de ir lá ao prontuário ver o que ele tem. Eu faria isso: se tem um aluno diferente dos outros, eu ia olhar no prontuário para saber o que ele tem, se tem alguma coisa escrita, mas tem gente que não faz.

- E não fizeram nada por esse aluno?

- Não poderia reter esse aluno!

- *Pode sim! Mas vai depender daquele conselho de classe que nós vimos ali no filme. (neste encontro, assistimos um trecho do filme “Pro Dia Nascer Feliz”).*
- *Eu trabalho na creche e percebi que não há uma continuidade. Quando esse aluno vai para a EMEL, começa do zero novamente e, às vezes, a família nega.*
- *Mas eu encaminho o relatório dos alunos.*
- *Tem professor que não lê relatório anterior do aluno!*

Nesse encontro, após muito conversarem, percebi um sentimento de aflição permeando suas falas. Esforçaram-se para se incluírem na cena e, depois, dialogaram sobre o que fariam: pensavam no fluxo de uma escola, responsabilizavam a família, os professores e a falta de cuidado para com o aluno; mas, impotentes diante do fato de terem “perdido” a criança, não conseguiram chegar a uma conclusão. Fato é que a queixa escolar, mesmo quando atendida pelo serviço externo, não apazigua ou dá conta de outras questões que merecem cuidados e que, se não forem observadas, podem deslocar o eixo central dos problemas inerentes da escola.

Por que isso acontece? Por que a coordenação pedagógica, enquanto espaço de produção das ações efetivas da escola, local onde passam as discussões pedagógicas, comportamentais e as relações com a família, não se envolve efetivamente com a dificuldade de aprendizagem do aluno? Quem é o aluno na escola? Quem é o principal ator da escola? Afinal, pode o professor sozinho responder sobre as condições do aluno? Que coletivo é possível se o coordenador pedagógico não encampar as dificuldades que aparecem em sala de aula?

Algumas explicações podem ser tecidas quando nos debruçamos sobre a condição de trabalho do coordenador pedagógico e as questões que o afligem. Será sobre isto que trataremos nas próximas categorias.

6.2. O CP e o conflito de identidade

A condição de CP na cidade deste estudo é considerada um cargo temporário, uma função assumida mediante um convite aprovado pelo prefeito e que, por razões políticas, poderá ou não ser renovado no próximo governo; uma prática não incomum em políticas públicas (Silva, 2017) e que produz consequências na qualidade do ensino, embora careça de estudos sobre o assunto. Este convite pode ser feito por afinidade ou pela percepção da competência do profissional em assumir esta responsabilidade frente à equipe escolar.

Contudo, não é incomum que as CP's se apresentem como professoras e que, desta forma, reafirmem, em uma relação de alteridade, a sua identidade, seja pela afirmação, “quem sou eu”, como também pela negação, “quem não sou”. Decorre que reafirmar-se também é reconhecer o outro, ao que derivam duas questões: “quem é o outro” e “quem eu sou para o outro”.

A este conflito, Placco, Almeida e Souza (2015, p.12) ao resgatar os estudos sobre identidade do sociólogo francês Dubar, nos lembram que a construção da identidade encontra-se amarrada em uma trama que envolve a história social e individual do sujeito, em que pesem os atos de atribuição, ou o quanto o outro influencia o sujeito e a pertença, ou o quanto o sujeito adere ao que lhe seja determinado.

Assim, como ocorre na criança, que diante das incipientes relações de seu desenvolvimento junto aos outros da cultura, buscam elementos que as auxiliem na ultrapassagem do momento em que “são ditas” para a possibilidade de “se dizerem”, as CP's, que em geral são novas na função em suas escolas, demonstraram que falar tal como professoras pode ser uma possibilidade de não esvaírem sua identidade, para ganharem tempo e amadurecerem.

Nesse movimento emergiram situações que as remeteram a pensar sobre as dores e as delícias de serem coordenadoras, bem como as dificuldades entre serem reconhecidas neste

lugar e a frustração, por vezes, em não sê-lo. O segundo encontro, momento onde se buscou caracterizar o coordenador pedagógico da cidade, apresentou falas que ilustram esta situação. Após lançar a pergunta: quem somos nós? O grupo, à vontade e com bom humor, conseguiu dialogar por longo tempo. Segue um trecho dessa conversa entre as CP's:

- *Acho que somos mulheres em maioria. (risos).*
- *Somos professoras, é a nossa base, somos professoras que tentam ajudar os outros colegas professores; não conseguimos fazer tudo. O nosso não é cargo, é uma função. Acho que é por isso que a gente aceita o desafio. Não que somos melhores, mas nós temos essa vontade, essa cara de pau. (risos).*
- *Somos esperançosas, temos coragem e esperança. Eu ouço muito: não adianta, não vai melhorar.*
- *Temos que ter muito jogo de cintura.*
- *Trabalhamos com as divergências.*
- *Às vezes você está lá, um caco, mas você vê seu colega pior e você tem que estar lá, forte.*
- *Nós somos professores e fomos chamados seja pelo destaque em sala, ou mesmo por política, mas não compensa. É muito desgaste físico, emocional, lutando contra a maré, não tem o que segura, a palavra coordenadora não segura.*
- *Acho que é um bichinho que pica a gente. (que as segura na função).*
- *Quando você está em sala você atinge a sala toda, na coordenação você atinge a escola toda.*
- *Eu acho que deveria ter um dia de gestor, para o professor que não enxerga o seu trabalho ocupar o lugar por um dia para ver como que é.*
- *Mas também tem aquele que senta lá e o poder sobe a cabeça. (risos).*

- Essa semana passei um filme no ATPC e uma professora, que não ia poder participar, assistiu depois o filme na minha sala, no meu laptop, durante uma aula vaga. No final, a professora me abraçou e falou: “Nossa, boa sorte! Você tem que saber de tudo, conhecer os pingos nos ‘is’. Ela disse ainda: “Deus te abençoe e te fortaleça, porque não é fácil fazer o que você faz, você não para”.

Nota-se que a ambivalência encontra terreno fértil para se desenvolver. As contradições inerentes, como, por exemplo, assumir uma função que se encontra fragilizada em seu princípio, longe de produzirem certezas, conduz as CP's a se sentirem desanimadas, mas também esperançosas.

Dugnani e Souza (2011), ao discutirem o sentido do trabalho para o coordenador pedagógico, destacam as aproximações e distanciamentos diante da sua função, seja em relação aos professores, como também da equipe em geral. Observam que sua função apresenta-se enrijecida e sua ação configura-se muitas vezes como um gesto de sobrevivência, com incursões entre voltar-se à equipe docente tal como um professor ou ficar ao lado da gestão. Afinal, as CP's pertencem a qual grupo?

Diante desse cenário, observo que elas nutrem incertezas em relação à possibilidade de se afastarem da sua condição de professor, em renegar sua raiz e o lugar de afeto que esta posição promove no centro das relações institucionais. De maneira recursiva, ao longo dos encontros e no final, durante as entrevistas, este assunto retornava levando-as a pensar se de fato vale a pena assumir este lugar que compreendem ser arriscado e passível de ser desvalorizado, uma vez que a valorização junto aos pares pode esvaír-se na medida em que se afastam de sua origem. Se por um lado há o desejo de assumirem esta função, por outro percebem o risco frente à “régua” do outro. Segue um trecho mais adiante e ainda do segundo encontro.

- *Acho que todos os professores querem um dia ser coordenadores ou diretores, querem uma ascensão.*
- *É, mas tem aqueles que não querem não.*
- *Tem quem quer o status. Que acha que a gente tem status e que não quer depois voltar pra sala de aula. Porque uma hora a gente volta pra sala mesmo.*
- *Volta sim. É o tempo de um mandato que a gente fica nessa função. Não dá pra fugir, é um cargo político mesmo.*
- *Mas não podemos perder o que se construiu.*
- *As pessoas comparam muito a escola pública com a particular. Acho que nas escolas particulares a equipe gestora se mantém.*
- *Estou consciente que meu prazo de validade é até dezembro. (risos).*
- *Em dezembro, estaremos todos 'deprês'. (risos).*
- *Quando a gente vai para a coordenação, a gente para de olhar só para o nosso próprio umbigo. Quando a gente voltar pra sala de aula vamos pensar diferente, temos que pedir ajuda.*
- *Eu acho que se você volta porque você quer ir pra sala de aula é diferente; agora, quando voltam com você... (risos).*
- *Aí você se vinga. (risos).*
- *Não, você tem um crescimento depois de passar pela coordenação.*
- *Depende do objetivo. Se você está por trabalho você se desenvolve, mas se você está por status daí não.*
- *É como mencionaram em uma formação do SESI (sistema apostilado usado pela cidade na época da pesquisa): o coordenador dorme professor e acorda coordenador e os professores acham que você já sabe tudo.*

- *Na nova equipe eu fui bem recebida (relato de uma coordenadora recentemente convidada para a função). Alguns acharam mesmo que eu já sabia de tudo. Mas o que mais me deixou surpresa foi a reação de alguns colegas que, quando souberam do convite, já começaram a me olhar diferente, como se eu não fosse mais a mesma pessoa. Teve quem disse: nossa, por que você? Eu queria tanto ser coordenadora.*
- *Quando trocou a gestão (prefeito), em 2013, soubemos das mudanças via rede social: fulano assumiu a creche tal, sicrano assumiu a EMEI tal e muitos se revoltaram, não houve respeito. A pessoa ficou 10 anos fazendo um bom trabalho e ninguém falou nada.*

Torna-se evidente a relação de poder imbricada na escola em seus diversos níveis, seja entre as professoras e a gestão, seja entre a gestão e as instâncias que estão acima dela. Sobre esse assunto, Souza e Placco (2017) alertam a respeito da dificuldade do coordenador pedagógico constituir-se diante deste cenário, em que pesem as situações de agrupamentos entre os atores escolares e, conseqüentemente, movimentos de resistência, que tornam distantes a construção de um coletivo e um trabalho que envolva um objetivo em comum.

Com efeito, e para que possam constituir sua identidade nesta função, recorrem a modelos de gestão que julgam adequados, em geral de pessoas conhecidas e apoiadoras. Contudo, esta segurança não garante nenhuma blindagem ao sofrimento; pois, mesmo diante destas memórias e exemplos, caminhar com as próprias pernas é preciso. Seguem abaixo, trechos extraídos de duas entrevistas:

- *Acho que marcou para todo mundo foi poder conhecer um pouquinho mais do grupo, ter estes dados, acho que isso foi um diferencial mesmo, porque começou a fazer a gente entender um pouco do funcionamento do grupo e de como a educação*

está sendo levada para as escolas (...) e a questão sobre o que você fazia, qual a sua prática diária de trabalho, até que ponto é a sua responsabilidade, qual a função de cada um, do diretor, do coordenador; isso é uma coisa que ninguém passa, ninguém te fala. Você aceita o cargo, achando que alguém vai te passar, mas não. Você já tem mais ou menos uma ideia, porque você já teve uma coordenadora. Aí você vai fazer o que ela fazia, porque passa a ser a referência e isso foi o diferencial da formação. Começamos a refletir e entender um pouco a função: foi muito positivo e eu acho que deveria continuar este tipo de trabalho, porque foi muito bacana e significativo, acho que para todo mundo. A gente começou a ter outra ideia (Resposta da CP Clara, quando lhe foi perguntado sobre o que ela achava que esta formação teve de específico).

- Esta formação me ajudou muito sobre o papel do coordenador pedagógico. Foi o meu primeiro ano na função, e que estava me deixando um pouco perdida, principalmente em como lidar com os professores. Eu entrei em 2011 e até 2014 trabalhei na creche J.A. Lá estava meio pesado o clima, os professores, a gestão... Quando entrei, lá não era o maior problema, era a creche S.L., mas quando saí de lá era a que mais tinha problemas, daí pedi remoção. Você tem que ter muita paciência. Berçário é a turma que eu mais gosto, mas pedi para vir para uma creche menor. Vim no ano passado pra cá e gostei. Conheci a Maria (diretora) no ano passado e trabalhei com a Shirley (CP) em sala de aula, fomos parceiras de sala. Nesse ano com a Shirley saindo da coordenação, a Maria me convidou. (...) Foi legal, mas causou muita intriga com quem está aqui há mais tempo e perguntaram: “por que não eu?”. À partir do momento que você aceita um cargo de liderança você tem que lidar com isso, com quem aceita, com quem não aceita. A Maria me ajudou muito, as monitoras,

as faxineiras, só tive problema com algumas professoras. Fui aprendendo com as outras CP's, com a Julia (Coordenadora do Segmento), e com a Maria também. Ela não é uma diretora que guarda o conhecimento. Todo o serviço dela ela me ensina também. Ela diz que tudo é conhecimento, pois amanhã eu também posso ser diretora. Eu não faço o serviço dela e nem ela o meu, mas ela me passa tudo para conhecimento. A formação foi ótima porque também não temos tempo para estudo; pesquisar na internet também não dá tempo e mesmo quando dá não é a mesma coisa. Ouvir também as outras coordenadoras foi ótimo. Aqui eu tenho 4 salas: é uma creche pequena, com 60 alunos só. Eu ouvia as CP's contando lá dos problemas que eu logo pensei que o que eu passo aqui não é nada perto do que elas passam lá, venho até trabalhar feliz. (Resposta da CP Vânia, quando perguntado sobre o que esta formação proporcionou a ela como pessoa e como profissional).

Ao final, as CP's acabam percorrendo seu caminho diante de incertezas. Assim como já descrito em Placco, Almeida e Souza (2015, p.23) “sua constituição identitária se revela no movimento de tensão entre as atribuições legais, da escola, de seus atores (direção, professores, pais e alunos) e as identificações a elas relacionadas que os CP's assumem.” Sendo assim e sobre estes tensionamentos, não é difícil observar um movimento impregnado de resignação e altruísmo, típicos de situações onde o trabalho mistura-se a uma missão, categoria discutida a seguir.

6.3. O CP e o trabalho missionário

Podemos pensar que o humano, tal como se apresenta, carrega marcas de um sistema gregário e constituído historicamente entre o cruzamento do pensamento voltado à razão e aquele sobrepujado pelos mitos. Estas marcas favorecem uma relação diante da vida balizada

pela fé, cuja consequência direta propende ao homem conduzir sua ação orientada por valores e condutas que coadunam com este sistema. Pino (2005) traz à luz o percurso histórico, que coube ao humano, em busca das explicações e investigações a seu respeito. De acordo com ele, “mito e ciência são expressões diferentes de uma mesma vontade humana de perscrutar os mistérios da natureza e das suas origens” (p.20).

A escola, constituída por humanos e, sobretudo, a escola brasileira alicerçada em uma matriz religiosa, ocupada por acampar alunos que não tinham espaço no sistema público (Silva, 2017), potencializa uma relação com o divino e sua base ideológica. Traços desta ligação podem ser observados em gestos altruístas e sentimentos resignados dos atores da escola incluindo o coordenador pedagógico diante de seu trabalho, como observado no trecho abaixo durante o terceiro encontro, momento onde se debatia a função articuladora, formadora e transformadora do coordenador pedagógico.

- *Pra gente conseguir tem que ter uma espiritualidade, Deus. Se a gente for levar ao pé da letra tudo, a gente extrapola. Eu tive um princípio de infarto e decidi parar, dar uma respirada, corro para o banheiro, me olho no espelho e converso comigo mesma.*
- *Tem que ter Deus mesmo. Pra quem não acredita eu não sei, mas peço todos os dias para Ele forças pra iluminar meu caminho.*

A esta espiritualidade ligam-se diversos sentimentos, que apaziguam e contornam a turbulência do cotidiano. Contudo, um sentimento, não é apenas único, senão um encadeamento que pode carregar sua face contrária, uma vez que dito e não dito, são dois lados da mesma moeda. Sendo assim, resignação e seu antônimo, a insatisfação, compreendida tal como um castigo, apresentam-se ao longo dos encontros de modo recorrente nas falas das CP's.

Logo no início do primeiro encontro, durante o momento de apreciação artística, onde foram apresentadas 2 fotos de Sebastião Salgado: uma escola em um assentamento do MST e uma escola no Quênia, foram questionadas sobre o que observavam. Suas respostas sinalizam e ilustram esta ambivalência, permeada por sofrimento quanto maior era a aproximação e empatia aos educadores com as imagens.

- Observo uma falta de estrutura da escola e o interesse dos alunos sobre a atividade; observo o contrário do que a gente vive hoje: nós temos uma estrutura e não temos o interesse do aluno.

- Vejo o professor desenvolvendo um trabalho diferenciado, com alunos de várias idades, com as dificuldades que eles estão tendo, não tem espaço, não tem carteira, mas tendo motivação, o sorriso do professor é marcante. Os professores e os alunos estão motivados, percebo que os alunos na segunda foto estão de uniforme.

- Tão de castigo?

Curiosamente ao terceiro comentário, surge uma piada quebrando o silêncio reflexivo da sala e levando algumas CP's para uma risada contida. Quem seriam as pessoas de castigo? Os alunos, os professores ou ambos? Infere-se que a condição de educador e educando diante de uma situação precária, produz queixa, uma queixa social, um castigo. Será que as CP's sentem-se nesta condição?

Avançando um pouco mais, ao serem questionadas sobre: o que precisa um professor para trabalhar nestas condições? Surge de maneira preponderante uma ideia altruísta que implica comprometimento, coragem e dedicação em conjunto com afetos benevolentes, como o amor. Observa-se uma posição centrada no sujeito, agora no sujeito professor, que necessita comprometer-se e amar sua profissão diante de uma situação caótica.

- Amor, coragem, afetividade, dedicação.

- Interagindo, próximo aos alunos com o pouco que ele tem; primeiro ele pensa que precisa de giz, lousa etc. Então, ele percebe que o pouco que ele tem está usando: tem comprometimento e isso é tudo para dar uma aula.

- Se o professor tem comprometimento, ele consegue tudo.

Entretanto, quando o mesmo questionamento passa a ser dirigido às CP's: qual poderia ser a contribuição de um coordenador pedagógico para o trabalho nesses contextos? O silêncio passa a ser uníssono com apenas um pequeno comentário, disperso e impotente: *“pode motivar, oferecer amor”*. Essa visão altruísta se desmonta, de modo que a CP responsável pela fala anterior *“tão de castigo”* retoma seu raciocínio ao referir-se sobre como seria coordenar uma sala de aula em uma escola com essas condições:

- O castigo não vai ser do professor, vai ser meu porque eu vou ser chamada todos os dias para fazer um milagre lá dentro.

Reconhecer sua função no campo do milagre é recolocar o olhar sobre a educação na esfera da impotência, mas também no campo da missão, levando à crença e sendo martirizado por ela. No sétimo encontro, momento onde olhávamos para os dispositivos institucionais como forma de enfrentamento aos problemas escolares, uma CP tomou a palavra para dar um depoimento sobre o que tinha vivido naqueles dias. Relatou uma situação onde um aluno, ao machucar sua boca e ter presenciado o próprio sangue, desmaiou. Nessa ocasião, buscou ajudar o garoto, solicitando também uma ambulância. Contudo, em sua fala observa-se a

presença da indignação, sobretudo em relação à equipe que, em vez de apoiá-la, passou a criticar o garoto.

- É difícil esperar chegar socorro, ele acordou e desmaiou de novo. Teve gente que falou: “Isso é frescura!” “É falta de uns tapas na bunda!” Mas eu penso que as crianças precisam desse afeto e percebemos o quanto nós somos importantes.

Disse que nesse dia, ultrapassou seu horário de saída justamente por acudir o aluno machucado. Salienta-se que, juntamente com um gesto altruísta, novamente surgem elementos que indicam sua consequência, ou seja, o castigo. Ajudar, neste caso, implica ficar além do horário e ser criticada pela equipe que, ao tratar o assunto como um ato de “frescura”, não apenas desqualifica a vivência da criança, como quem a está acudindo. Quais valores estão presentes na escola que se queixa? E na queixa sobre a escola?

Um pouco mais adiante, após a apreciação das produções artísticas realizadas no final do sexto encontro pelas próprias CP's e cujo objetivo era representar a superação da queixa escolar, o grupo comentou sobre o que sentiam. Segue um trecho dos comentários:

- Todas elas têm um sentido só: parceria entre família e escola.

- Amor, afeto.

- Não adianta nós darmos e a família não. E se a família não se unir não adianta. Senão, é dar murro em ponta de faca.

- É... o nosso amor não substitui o da família.

- Eles não têm esse amor em casa e vêm buscar na escola.

Por esta dimensão, entendem que a superação da queixa escolar ocorrerá pela adequada administração do amor e por uma família que esteja próxima à escola. Com isso, sobressaem-se os valores pessoais, voltados ao que se acredita ser “bom e belo” e que, em sua base, alicerçam-se valores cristãos, em detrimento de ações coletivas e responsáveis. Seria esta uma “pedagogia missionária”?

Mas se o humano se constitui na trama entre mito e razão, não apenas de missões se faz uma escola, mas também da ciência, que pode ser representada por um filho ilustre, nesse caso, “o laudo”, tema que será abordado na próxima categoria.

6.4. O CP e a preocupação com a saúde

Não é novidade que o humano já, há milênios, ocupa-se com seu desenvolvimento e sua saúde. A medicina, constituída neste lugar, busca investigar e tratar doenças que acometem o humano trazendo-lhe infortúnios de várias ordens. Contudo, se por um lado o seu ideal é a saúde, por outro deixa um lastro que sinaliza algum desarranjo. E sobre este lastro, cada vez é maior o exército de crianças que, submetidas a uma gama de avaliações, passam, a luz da ciência, confirmar que seu fracasso escolar é de ordem fisiológica.

Moysés e Collares (1997) retomam esta discussão a partir de uma leitura Foucaultiana a respeito do serviço prestado pelas avaliações de crianças com dificuldades. Por intermédio da lógica médica classificatória ou da medicina das espécies, sinalizam os traços desse, pensamento nas avaliações médicas-psicológicas e que, em última análise, buscam a neutralidade científica, ignorando a singularidade e a subjetividade, a serviço de uma lógica dominante e eugênica.

Ao assumir que as expressões das classes sociais privilegiadas são as superiores, as corretas, o que se está assumindo é uma determinada concepção de sociedade e de homem,

fundada na desigualdade e no poder, em que alguns homens são superiores a outros, algumas raças são superiores a outras... (Moysés & Collares, 1997).

Entre os muros da escola, a medicalização infantil assume certa recorrência ao ponto de sucessivas pesquisas já o terem observado e sinalizado (Moreira & Cotrin, 2016; Cunha et al., 2016; Lopes, 2013; Zibetti, Souza & Queiróz, 2010; Guarido, 2007).

Durante os encontros, em várias situações o substantivo “laudo” pôde ser ouvido e a sua pronuncia nos lembrava a todo instante que a naturalização dessa lógica perpassa a leitura que se faz da criança e suas dificuldades. Não se trata de uma hipótese, mas sua insistência sinaliza que ela corresponde “à hipótese”. Sendo assim, se a dificuldade é oriunda de desarranjos fisiológicos e genéticos, em seu prognóstico caberia um educador orientado pela medicina.

Logo durante o primeiro encontro, impactadas pelo debate sobre as imagens de Sebastião Salgado (descrito na categoria acima), o assunto antes impregnado com ideário missionário migra e assume sua face científica. Ele começa a circular sobre a necessidade dos laudos em alunos diagnosticados com transtornos escolares; afinal para que serve um laudo? Para que serve uma avaliação? Segue o trecho com as reflexões das CP’s:

- Hoje não se reprova mais como antes. Hoje tem possibilidades para o professor, mas a gente precisa às vezes de um laudo para saber se o que a criança tem é uma dislexia, discalculia, para saber como trabalhar com aquele aluno.

- Tem um lado positivo do diagnóstico: há 20 anos, um aluno com dislexia, que não tinha um laudo ficaria 3 anos na terceira série; hoje fala-se em possibilidades. Hoje a discussão é ampla: uma criança que, há 20 anos ninguém fazia nada, hoje ela tem a possibilidade de ser analisada e oferecer algo para que não seja considerada burra

mesmo e não ser reprovada. Por isso, o contexto histórico é importante, porque se estuda muito mais.

- Hoje os alunos com deficiência vão para a escola para se socializar, antes não!

- Antes não havia alunos com deficiência ou eles ficavam escondidos?

- Na minha escola, quando a gente percebe que a criança tem dificuldade, chamamos a família, contamos o que acontece e a família até chora na nossa frente porque acha que o filho é inteligente só porque sabe mexer no tablet em casa, e mesmo adaptando material, mudando nossas estratégias, os pais não conseguem buscar neuro, psicólogo, fono etc. A gente se sente frustrada porque a criança passa o ano inteiro e não atinge os objetivos. A gente fica perdida, se sentindo perdida.

- Não só nas escolas, como nas creches também já fizemos de tudo: pedimos os laudos, a família não aceita e faltam políticas públicas.

- A gente tem boa vontade, esforço, mas não sabemos o que é, não temos um diagnóstico, por exemplo, se a criança tem dislexia.

As respostas demonstram que muito distante do que “saber” como trabalhar com o aluno, o laudo ocupa um lugar reducionista ao atendimento das exigências burocráticas da escola. A queixa escolar encontra um alibi, se o aluno deve passar de ano que seja por um laudo. Parafraseando Guarido (2007), o que não tem remédio, remediado está.

Curiosamente, o “para saber como trabalhar com o aluno” ou então “possibilidades escolares diante de um laudo” nos parecem mais um eufemismo do que uma verdade propriamente dita, uma vez que não foram observadas nas respostas ações ou atividades que remetessem ao atendimento de alunos com necessidades educativas especiais. Contudo, a crença na importância do laudo persiste produzindo uma relação determinista: se um laudo produz um saber escolar sobre os alunos, sua ausência tornaria não apenas o aluno, mas os

professores ignorantes sobre ele. Nesse sentido, a ausência de laudo não apenas impede que as dificuldades sejam superadas, como obscurece o trabalho do professor, deixando-o em sofrimento diante de seu aluno.

Escancara-se esta situação, em que o saber médico-psicológico sobrepõe-se ao conhecimento escolar, em uma escalada hierarquizada de saberes. A este respeito assumiria, portanto, uma função de apaziguamento do sofrimento dos professores e das CP's, uma vez que "alguém sabe o que o aluno tem", conforme relato desta CP durante a entrevista final.

- Intuitivamente, sempre reconheci o papel da psicologia em relação aos encaminhamentos; por isso, acredito que a presença dos psicólogos no ambiente escolar é importante para amenizar a insegurança dos professores e seus gestores. A inclusão ainda é um novo mundo a ser descoberto pelos educadores e tudo o que é novo gera desconforto e insegurança. Eu vejo pela demanda, vocês não têm muito o que fazer em determinados momentos, não têm como suprir todas as necessidades. Qual é o nosso maior desafio hoje? Superar o laudo e dar o apoio, no sentido do cotidiano da escola, porque vocês atendem uma criança hoje uma vez na semana, ou o que seja, mas durante os outros dias ela está lá na escola sozinha, ela e o professor, ela e a equipe escolar. (...) Então, à sua presença, à presença de um especialista ele se acalma. Eu tenho uma equipe que se cobra muito. Às vezes eu acho que pra elas o fim justifica os meios e essa sensação de que para ela chegar no ponto da criança, sair de lá lendo e escrevendo, e reconhecendo os números, não interessa como se chegou ali. Essa sensação para a equipe de que os fins justificam os meios deveria ser na verdade o contrário: os meios justificarem os fins. Então, fazê-la entender foi difícil, mas eu acho que com ela, eu considero que a gente conseguiu fazer com que entendesse que eu queria acalmá-la, se eu percebo que hoje ela tem uma outra visão, ela mesma fala

muito, vi que hoje ela tem outra visão da criança, da sala, ela começou a apoiar a inclusão porque no início era muito difícil: via-se muito na escola que o lugar dessa criança era em outro lugar mas não aqui, entendeu? (Resposta da CP Ana, quando perguntada sobre como pensava sobre o encaminhamento das crianças ao serviço de psicologia e como passou a pensar após os encontros).

Parece-nos importante ressaltar que é legítimo que o apoio seja, acima de tudo, voltado à equipe escolar. CP's solicitam ajuda, uma vez que sofrem e nem sempre conseguem colocar-se no lugar daquele que promove saúde em sua escola.

De certa forma, este “programa de saúde” encontra-se intimamente ligado aos benefícios dos atores escolares e o “saber sobre o que a criança tem”, ainda que não forneça respostas práticas ao cotidiano escolar, assuma como remediador do sofrimento diante do “não saber”, sobre a docência e os enigmas próprios da singularidade humana que nunca chegam “a priori”, mas se revelam em uma relação cautelosa e indeterminada. Vale lembrar do que nos alerta Moysés e Collares (1997) onde “a premissa que fundamenta toda a avaliação é que temos acesso apenas às expressões do objeto de avaliação, geralmente de forma indireta. Isso posto, é preciso aprender a olhar.” Contudo, se para olhar insistimos na sensibilidade, contraditoriamente o laudo persiste na rigidez normativa.

Por fim, promover a saúde dos que vivem na escola não parece tarefa fácil; pois, o sofrimento por vezes transborda e ultrapassa os muros da escola. Ocorre que fora dela, encontram-se as famílias, que nem sempre respondem ao ideal que a educação impõe. Tratemos desta categoria.

6.5. O CP como mediador das relações na escola

A relação da escola com a família é uma “parceria” antiga voltada aos bons costumes e hábitos de cidadania. Com o advento do higienismo impulsionado no Brasil, sobretudo no início do século passado, a escola passa a ocupar-se em controlar e explicar quais seriam os valores adequados em favor do fortalecimento social que a nova ordem de mercado exigia.

Eliminar atitudes viciosas e inculcar hábitos salutarres, desde a mais tenra idade; criar um sistema fundamental de hábitos higiênicos, capaz de dominar, inconscientemente, toda a existência das crianças; modelar, enfim, a natureza infantil pela aquisição de hábitos que resguardassem a infância da debilidade e das moléstias. Eis as tarefas de que se deveria incumbir a escola primária, no contexto da reforma que redefiniu o eixo da política sanitária paulista, na década de 1920 (Rocha, 2003, p.40).

Como resultado a esse sistema que tudo sabe, seja ele o Estado, amparado pela ciência, como também a igreja, caminhando com a fé, fortalecia-se a escola, tal qual um instituto que endireitaria as crianças, sobretudo das classes sociais menos favorecidas. Contudo, no Brasil, historicamente esse controle não se consolida de maneira harmoniosa e sim diante das muitas resistências de povo (Charlot, 2013). Se, por um lado, há quem diga o que deve ser feito, por outro, ao expor esta face dominadora, a comunidade opõe-se em favor de sua dignidade e memória aos seus costumes. Vincular-se à família não poderia ser uma tarefa fácil à escola, uma vez que “vinculada à comunidade, a escola é ‘nossa’ escola e não ‘a escola deles’ dos dominantes” (Charlot, 2013, p.128).

Durante o sexto encontro, situação em que as CP’s foram divididas em grupos para debaterem sobre quais seriam as possibilidades de o coordenador pedagógico, diante de uma situação análoga ao estudo de caso apresentado e discutido, o lugar de mediador família-escola mostra-se presente na maior parte das respostas: afinal, quais seriam as possibilidades do CP?

- *Por intermédio dessa situação, observar, ter interesse pela situação junto com o professor e família, procurando o diagnóstico anterior; buscar esclarecimentos com especialistas, fazer formações pontuais para esclarecer o assunto. Orientar o professor e a família, buscar o especialista, esclarecer o assunto nos ATPC's.*
- *Orientar o professor e a família, mediar o encontro, fazer a ponte família-professor.*
- *Orientar o professor, buscar meios para que os tratamentos recomecem e supervisionar se os tratamentos estão acontecendo.*
- *Mediador entre a família, aluno e professor, dando-lhes respaldo.*

O que se observa nessas falas é a aproximação de sentido entre o que compreendem ser mediação e orientação. Será possível mediar sem orientar? Que tipo de orientação é possível realizar se legitimamos o fracasso escolar? Qual o saber necessário? É possível colocar-se ao lado sem ocupar uma posição de dominação social?

É de conhecimento, inclusive na literatura científica, de que a queixa escolar dos educadores recai fortemente sobre as famílias, justificando que os problemas das crianças na verdade são problemas de seus pais (Zibetti, Souza & Queiróz, 2010; Nakamura et al, 2008; Braga & Moraes, 2007).

Tributar a queixa escolar e, portanto, o fracasso do aluno aos hábitos e costumes dos familiares leva, muitas vezes, a uma crença distorcida sobre ela, em que pesem acusações como, por exemplo, inferir que as relações nas famílias parecem se caracterizar por certa promiscuidade, por vezes provocada pelo uso excessivo de álcool e outras drogas; relações que também assumem o caráter de violentas e/ou desinteressadas pela escolarização das crianças, entre outros julgamentos que acabam revelando em sua base preconceito e dominação diante dos hábitos sociais (Souza, B., 2007).

No sétimo encontro, propus que, novamente em grupo, rediscutam o caso em questão e, aproveitando os mecanismos institucionais já existentes (como, por exemplo, a reunião de pais), requalifiquem e utilizem novas saídas para o encaminhamento da escolarização daquele aluno. Abaixo os excertos que põem em relevo o que pensam as CP's sobre as famílias e suas possibilidades de ação:

- *Antes da reunião de pais chamaríamos a família desse aluno no particular.*
- *São poucos os pais que têm interesse em saber como agir melhor com o filho em casa.*
- *Na reunião de pais, faríamos uma acolhida com a leitura do texto: “A felicidade” de Içami Tiba, com o objetivo de conscientizar os pais sobre a importância da parceria com a escola.*
- *Conscientizaríamos os pais quanto à parceria com a escola e leríamos o texto com dicas de como ajudar o filho em casa. Transmitiríamos o documentário do Fantástico.*
- *Falaríamos da felicidade em recebê-los e que é fundamental a presença nas reuniões.*

Ao que resolvo implicá-las a pensarem sobre o que diziam passando-me como se fosse um pai que chegou à reunião e quer saber se elas já disseram tudo sobre o filho, pergunto: eu vou ter que voltar aqui?

- *Algumas famílias vêm para a reunião com muita pressa.*
- *Chegam mesmo dizendo: vai demorar? Porque deixei a panela no fogo.*
- *Não tem como deixar assinar a lista de presença antes senão eles vão embora.*
- *Mas, não podemos perder a esperança nunca.*

Novamente pergunto: o que vocês fazem com pais que agem assim? E, logo, espontaneamente vem a resposta:

- Tchau, vai com Deus! Porque acaba deixando os outros pais com o pensamento: será que vai ser chato?

Silenciam e após perceberem que esse não era um argumento adequado, outra CP corrige:

- Olha, pai, estamos todos os dias aqui para ajudar seu filho: esse é o nosso trabalho, mas o seu filho é para toda vida. Esse é o nosso trabalho.

Se por um lado essas tentativas sinalizam movimentos de aproximação, por outro demonstram que, muitas vezes, a escola apresenta-se refratária ao contato com as famílias. Queixam-se do distanciamento dos pais, mas são incapazes de perceberem que, historicamente, a montagem institucional tornou este contato desfavorável, reproduzem a lógica dominante e corroboram o distanciamento da comunidade. Com efeito, perdem autoridade e representatividade social. Segue um trecho do quarto encontro em que debateram sobre os desafios do professor em sala de aula:

- O professor chega ofegante, sem almoçar, tomando água de pé, perdemos muito com isso. Chega tropeçando.

- O professor chega e não tem tempo em preparar material em sua sala de aula. Acaba dobrando pela necessidade financeira. O ideal seria se os alunos já estivessem

esperando, sentados, com o material em dia, porque acontece isso também: de o aluno estar sem o material.

- Tenho filho de 10 anos, ontem cheguei em casa e tive que olhar o material dele e repor o que precisava porque já estava acabando. Mas os pais dos nossos alunos acham que não precisam nem olhar o material.

- Ah, eles chegam na escola e pedem as coisas. Agora aqui está escrito papelaria!

- Na minha época, quando eu estudava, não tinha essas facilidades, não tinha fácil acesso à papelaria, a gente fazia o papel vegetal para copiar o mapa, pondo óleo na folha e pondo para secar, apagava com miolo de pão. Dava-se um jeito pra tudo na vida. Hoje os alunos acham que é nossa obrigação, como uma desculpa para não fazerem nada.

- O que é mais triste é que a grande maioria recebe o “Bolsa Família” e a mãe usa para beber, fumar, para outras coisas.

- Acho importante os pais ensinarem desde pequeno como usar o material escolar. É impossível o professor tomar conta dos lápis das trinta crianças. Tem que existir essa parceria.

- Uma CP citou um trecho de Mario Sergio Cortella onde ele diz: “Você ama qual criança? Seu sobrinho, filho de pais alfabetizados e cheirosinhos? Na sala de aula temos o sobrinho? Temos criança suja, sem banho, com piolho.

- Antigamente a criança ia trabalhar caso não se desse bem nos estudos. Hoje vai para a escola porque é obrigado, sem a consciência de que, estudando, vai ser alguém na vida.

- Às vezes você conhece o aluno, ele dá trabalho e você acaba julgando-o. Daí chama os pais e, quando conhece a família você acaba repensando... Nossa, essa criança é maravilhosa frente à sua história e da família que ela tem.

Noto que falar da família mobiliza desesperança, uma vez que demonstram viver em uma realidade distante daquelas de seus alunos. Algumas tentam resgatar certos valores que julgam perdidos pela via do saudosismo de um passado idealizado; outras reclamam da legislação que julgam assistencialista, e afirmam que estão longe de conseguirem certa autoridade com as famílias: queixam-se localizando culpados em um movimento que mais parece uma guerra. Por fim, ao não conseguir mediar os conflitos com as famílias, bem como reconhecer que eles também são produzidos pela escola, o que fica é a resignação: sentem-se sozinhas e sem apoio nessa cruzada.

- Teve uma vó muito nervosa que ligou na escola e bateu o telefone na minha cara dizendo que ia na escola me pegar, pra me bater. Eu já havia feito carta registrada e avisei que acionaria o Conselho Tutelar sobre o número de faltas do neto dela. Ela foi e não me matou não (risos). Conversamos e deu certo. Eu sempre peço a Deus.

- Na escola, tudo chega primeiro no coordenador. A gente recebe, escuta o desabafo, aí a gente diz: esse assunto não é comigo, é com a diretora.

- Na semana passada, foi passeio e a escola fica no centro. Na hora da saída, trava tudo. O ônibus atrasou meia hora para voltar. Levei e trouxe 300 alunos! E pensei: “Que bom! Deu tudo certo!” E uma mãe chegou acabando comigo, dizendo que foi uma bagunça e me desmontou. Eu quase chorei. Eu tava quase acreditando nela! Aí resgatei forças lá do dedão do pé e consegui falar para ela que deu tudo certo sim. Que foi o pessoal do trânsito e a fila dupla que fez o ônibus atrasar. Aí respirei, fui até o banheiro e fui levar os outros 300 da tarde para o passeio.

- A família quer que a gente resolva tudo!

(Trecho de um diálogo no terceiro encontro em que conversávamos sobre a função do CP).

Com esta análise entendemos que a escola sinaliza a crise de autoridade que estaria em curso na contemporaneidade. Distante de ser a casa do saber, parece assumir um discurso esvaziado de sentidos sobre o seu papel e apoiar-se em direcionamentos muitas vezes sem significação para as famílias, profissionais e os próprios alunos. Uma vez que entendemos a necessidade de autoridade em qualquer processo educacional, pois “não há educação sem exigências, normas, autoridade” (Charlot, 2013, p.120), como as CP’s, representantes desta instituição junto à comunidade poderiam mediar efetivamente as relações? Como o sistema as ampara nessa luta? A quem elas representam? Questões que discutimos na próxima categoria.

6.6. O CP como representante do sistema

Pensar a crise de autoridade em certa medida é refletir sobre uma crise ética, política e educacional. É o choque do novo com o velho, dos que chegam ao mundo construindo uma história e a história que o mundo precisa recontar, incorporando as significações dos novos. Arendt (1957/2007) nos lembra sobre esta continuidade oriunda dos recém-chegados ao mundo e o papel da educação em face da natalidade que, em essência, exige uma relação de proteção e mudança às instituições erguidas pelo homem, por suas leis e por sua organização política. Assim, os que se arvoram à educação das crianças, sejam os pais, como também os educadores, assumem uma dupla responsabilidade “pela vida e desenvolvimento da criança e pela continuidade do mundo” (p.235).

Para a autora, pensar a crise é uma possibilidade para refletir sobre as mudanças, diante das tradições sociais. Portanto, a crise na educação é uma crise das tradições, face ao percurso tortuoso entre mudar e conservar o *status quo*, que acaba por esgarçar a autoridade do mundo velho e o seu direcionamento ao novo mundo. A crise em Arendt não trata de uma reflexão conservadora, pois abre espaço para uma reflexão crítica sobre a educação, que no

real, no cotidiano, resulta em dificuldades ao campo dos adultos que representam diante dos mais novos um ideal educacional.

Decorre que os adultos educadores representam um sistema histórico, social e político e que, em seu núcleo, encontram-se relações de poder refletindo o funcionamento social, muitas vezes perverso, o que nos leva ao aforismo: “a escola é o microcosmo da sociedade” (Silva e Santos, 2011). Evidente é que os educadores em suas escolas representam esse sistema, bem como sua crise educacional e política. Como sustentar essa relação para com a sociedade em um terreno tão arenoso e incerto como é o caso da coordenação pedagógica?

O problema aumenta à medida em que, desde o contrato de trabalho, sobretudo no caso das CP's, o que se evidencia é a fragilidade política que as posiciona em uma função e que, portanto, deixam-nas submetidas às intercorrências e caprichos do governo. Com efeito, o que surge em suas falas evidencia um sentimento de desamparo e desvalorização, sentem-se representantes de um sistema que não as representa. Segue um trecho, já destacado anteriormente, retratando um momento do diálogo das CP's ao se referirem sobre o posicionamento político em sua função.

- Tem quem quer o status. Que acha que a gente tem status e que não quer depois voltar pra sala de aula. Porque uma hora a gente volta pra sala mesmo.

- Volta sim. É o tempo de um mandato que a gente fica nessa função. Não dá pra fugir, é um cargo político mesmo.

- Mas não podemos perder o que se construiu.

- As pessoas comparam muito a escola pública com a particular. Acho que nas escolas particulares a equipe gestora se mantém.

- Estou consciente de que meu prazo de validade é até dezembro. (risos).

- Em dezembro, estaremos todos 'deprés'. (risos).

- *Quando a gente vai para a coordenação, a gente para de olhar só para o nosso próprio umbigo. Quando a gente voltar pra sala de aula vamos pensar diferente, temos que pedir ajuda.*

- *Eu acho que se você volta porque você quer ir pra sala de aula é diferente, agora, quando voltam com você... (risos).*

Não incomum no cenário brasileiro, na cidade palco desta pesquisa, a dimensão política mostra-se interferindo sobremaneira em suas instituições. A política se apresenta como mediadora do trabalho e da possibilidade de inserção e desenvolvimento do trabalho das CP's em suas escolas. Este fator, aos poucos, mina as expectativas e os ideais educacionais que se refletem enquanto queixa e uma práxis cada vez mais engessada e burocrática.

- *Pra mim mudou muita coisa: desde quando comecei na educação até hoje, há 10 anos, estou na educação, mas quando você está no começo da carreira, quando você começa, temos vários ideais, daquele mundo maravilhoso. Quando você está lá na faculdade, você escuta e pensa: vou aplicar e fazer e daí com o tempo a gente percebe que não é bem por aí e que não depende só da gente, das suas ideias que se quer aplicar: têm questões políticas que, no nosso município, são muito fortes, que pega muito. Isso para mim é a maior dificuldade, porque você tem uma ideia e não pode aplicar; daí você briga, se desgasta, se consome, acaba criando inimizades, vamos dizer assim, e você não vai resolver aquilo (pausa) não vai resolver. Então, antes eu perdia muito tempo na discussão. Hoje eu tenho mais calma diante das situações que vão surgindo, porque eu entendo que eu não tenho autonomia para fazer tudo que eu gostaria; existe uma hierarquia que eu tenho que respeitar e eu consigo manter a*

calma (Resposta da CP Clara durante a entrevista final ao ser questionada sobre como pensava após participar dos encontros).

Paralelo à esfera política, as CP's também observam um sistema esvaziado e precário que também não as representam. Falta de infra-estrutura, de professores e uma pedagogia desinteressante acometem as CP's e as escolas tal como já sinalizado por Souza, B. (2007). A falta de condições elementares de trabalho, por vezes, acaba naturalizada, tal como uma forma de enfrentamento, mas não sem consequências, afetam diretamente a qualidade de ensino e do trabalho do coordenador:

- A gente faz pouco o nosso papel. Atualmente, e como coordenadora há 3 anos, eu senti assim, que o lugar que a gente deveria estar, que é mais próximo do professor, do aluno e da sala de aula, a gente fica cada dia mais distante disto, porque a gente tem uma agenda e mesmo em uma escola pequena como a minha (EMEI) é o contrário do que deveria ser, um trabalho mais focado e ele não é. Daí eu me sinto mais fora da sala, igual estou conversando com você agora e não tem ninguém na minha sala, então tem matrícula (nesta escola não há secretária para fazer isso), tem telefone tocando, pais para atender e acabo dividindo tudo com a diretora, porque somos nós duas. Lá eu faço matrícula, rematricula, transferência, declarações, atendo aos telefonemas, ligo para os pais quando uma criança passa mal, faço tudo! (Trecho da entrevista com a CP Ana durante a resposta sobre o que acho de específico dessa formação).

Em outro exemplo, ao final do segundo encontro, o grupo põe-se a falar sobre o sentimento nutrido pela falta de reconhecimento social. Encontram-se sozinhas e com a

precariedade na estrutura. Recorrem a metáforas para dar conta do sofrimento, como, por exemplo, aprender a “filtrar o que vem do outro”, mas, ao final, queixam-se da posição discursiva ocupada pelo professor na sociedade, e sua falta de representatividade no sistema e, ao final, mostram-se desgastadas diante do baixo reconhecimento e das críticas que recebem:

- É isso mesmo, a gente está lá almoçando e entra a secretária dizendo que tem um pai lá querendo falar urgente com você e você tem que atender ao pai com a carne no dente. (risos).

- Não tem como evitar. Você anda na rua e é julgado. Eu espero muito o reconhecimento da educação, eu acredito e quero ver a educação em outro patamar. Me incomoda ouvir que a educação pública não é boa porque eu trabalho na educação pública e não vejo assim.

- Me marcou muito uma citação de uma formadora do SESI que disse: nós não temos que ser esponja, temos que ser como um filtro de barro, para filtrar e ficar com coisas boas também.

- É, mas mesmo o filtro de barro tem as velas, e tem que trocar de vez em quando. Aí a gente recorre ao Rafael... (risos). Recorre também às abonadas, espera pelos feriados prolongados. (risos).

- Mas tem diferença entre as críticas construtivas e as destrutivas.

- O sarcasmo me incomoda. Eu não sei lidar com sarcasmo. Quando vêm as críticas, a gente absorve e até pensa em mudanças, mas sarcasmo, não é pra mim.

- Eu levo trabalho pra casa porque na minha escola não temos funcionários do administrativo, tudo sou eu que faço, então pra montar um ATPC, por exemplo, eu monto em casa.

- Tem profissionais que estão afastados devido à rotina, pois precisavam montar a rotina de trabalho em sua casa.

Neste momento, sobram queixas, mas como superar essa condição para que se possa avançar? Como sinaliza Arendt (1957/2007), a partir de uma crise, pode-se fomentar um pensamento crítico e sua ampliação da consciência (Vigotski, 1934/2009). Não olhemos, portanto, com um olhar pessimista; mas, acima de tudo, olhemos com cuidado para o que está sendo dito, mas também ao silêncio, pois, tal como a autora se interroga; afinal, não aprendemos “refletindo sobre o papel que a educação desempenha em toda civilização, ou seja, sobre a obrigação que a existência de crianças impõe a toda sociedade humana?” (Arendt, 1957/2007, p.234).

Ainda segundo a autora, “uma crise nos obriga a voltar às questões mesmas e exige respostas novas ou velhas, mas, de qualquer modo, julgamentos diretos” (Arendt, 1957/1997, p.223). Parece-nos, portanto, que seja nossa função, a do psicólogo escolar, contribuir para que essa queixa gire e resulte em algo novo, que em uma leitura Vigotskiana, promova o desenvolvimento e a ampliação da consciência de seus atores sobre a educação e seu papel nela.

Trata-se de uma luta que tem o aluno como sua bandeira, sua aprendizagem e seu desenvolvimento. Esse é o compromisso político que faz sentido na educação. Tendo a crítica balizando este trabalho e sendo o questionamento da realidade sua força motriz, uma pergunta se coloca: quais questões ficaram para as CP's a respeito da queixa escolar? Seguimos na próxima categoria.

6.7. O CP, a queixa escolar e sua consciência

Nesse momento, parece-nos correto afirmar que a queixa escolar é uma construção histórica e social, uma vez que longe de assumir uma relação unívoca ou de causa e efeito, assume uma gama de interpretações em que pesem a contribuição de todas as instituições que permeiam a educação do aluno.

Dessa forma, assumir um trabalho com as CP's pode ser uma decisão acertada, pois falar sobre um fenômeno que contempla um-mal estar, na perspectiva dos coordenadores pedagógicos, pode ser uma via à sua problematização e contextualização. Em certa medida, o aluno, sua família e a sociedade se fazem presentes no discurso e nas representações de cada participante.

Tomar a palavra, por excelência um instrumento mediador entre o pensamento e o meio, é assumir que nela residem o social e o singular e que, portanto, seu desenvolvimento reflete o momento do sujeito. Vigotski (1934/2009) a este respeito ensina-nos que “o novo e o essencial que essa investigação introduz na teoria do pensamento e da linguagem é a descoberta de que os significados das palavras se desenvolvem” (p.399).

Ocorre que esse desenvolvimento, longe de ser linear ou natural, dá-se na relação com o outro, onde, a um só tempo, sujeito e meio alteram-se mutuamente frente às contradições permeadas por resistências, afetos, inflexões de linguagem num movimento permanente e dinâmico que mais se assemelha à uma revolução do que à uma evolução (Souza & Andrada, 2013).

Assim, falar de desenvolvimento nessa perspectiva teórica é poder falar em desenvolvimento do sujeito indivisível ou indissociável e, suas funções psicológicas, tal como a consciência, alteram-se frente ao meio em um processo infundável e dinâmico, onde a plasticidade da consciência assim o é, uma vez que a história e a cultura humana assim o fazem, Vigotski (1934/2009).

O que observei ao longo dos encontros, tal como descrito, foram movimentos que expressaram aceitação e resistência, vide a oscilação do número de participantes, bem como sentimentos de euforia e tristeza, de amparo e desamparo. Sendo assim, se por um lado posso dizer que os encontros promoveram desenvolvimento humano, já não consigo afirmar que sua direção caminhou no sentido da superação da queixa escolar localizada no aluno e em sua família, ainda que em algumas situações pôde-se observar a manifestação destas emoções, pistas para compreendemos o movimento da consciência em relação ao tema (Clot, 2014).

Durante o oitavo e último encontro, momento de síntese do ciclo formativo, mesmo com o grupo reduzido, principalmente em decorrência da situação política vivida na cidade, as CP's conseguiram trazer algumas falas demonstrando que “algo havia ficado” e transformado sua compreensão da queixa escolar. Ficou evidente o reposicionamento do discurso, menos preservado e com maior envolvimento com a questão. Segue o diálogo que surgiu logo no início, assim que a síntese do sétimo encontro foi lida:

- O professor ensina, aí ele (o aluno) não sabe se comportar na escola e a gente não ensina isso muitas vezes (como se comportar na escola) e já pensa que é um problema, pensa no psicólogo, ou que é a mãe a responsável. Às vezes, ela não aprende isso em casa, os limites, como se comportar adequadamente na escola. É um tapa na cara pra mim. Eu como professor pergunto: será que eu ensino isso na minha sala para os meus alunos sobre o comportamento? Sobre o comportamento? Tem que ser uma prática diária, tem que ensinar na conversa, todo dia.

- Deveria começar pelo professor. Esse texto (a síntese) mexeu muito comigo (pausa). Estamos lidando com crianças pequenas e que, às vezes, a gente cobra tanto. E a gente não aprende isso na faculdade, é na prática mesmo. Eu percebi que em muitos pontos eu falhei... (se emocionou). Pensamos no planejamento, no conteúdo, no que

tem que dar conta, fica aquela briga, e o tempo que a gente perde, e tem outras coisas, podemos lidar com isso com mais suavidade, com mais leveza, sem ficar cobrando o tempo inteiro, ter outra dinâmica em sala de aula.

- Devemos ter outra prática.

Nessa conversa, observa-se que a reflexão é acompanhada por uma carga afetiva, que oferece um novo sentido à fala. Anunciam a contradição na medida que conseguem pensar que, se por um lado há uma queixa localizada na família, por outro, os motivos pelo que se queixa, a sua gênese, podem estar presentes na escola. Além disso, trazem um questionamento sobre a formação que tiveram na graduação, um modelo que não se aplica em sua realidade e, por fim, conseguem refletir sobre a queixa escolar na medida em que se posicionam como professoras e não como coordenadoras, alertando novamente a respeito da sua constituição identitária. Nesse momento, fico com a impressão de que passava um filme no pensamento das CP's revivendo suas lembranças, onde o passado atuava sobre o presente.

Reavivar o passado e flexionar o discurso trazendo nele o afeto pode ser uma outra forma de observar a realidade; pode favorecer situações que promovam experiências e vivências vitais ao desenvolvimento humano. A isto Vigotski chama de *perezhivanie*, conceito utilizado em “Psicologia de Arte” e em seus trabalhos finais (González Rey, 2016). Ainda que não seja uma tradução consensual, entende-se por *perezhivanie* certa experiência emocional ou vivência compreendida tal qual um momento de vida, no tecido longo e ininterrupto de um drama, que produz marcas indelévels no sujeito.

Compreendido como um conceito que conjuga o desenvolvimento humano em relação ao meio, entende-se que essa colisão (meio-sujeito-funções psicológicas) produz um novo estado de consciência, uma vez que mobiliza vontade e afeto diante de uma lembrança passada que projeta o sujeito para um novo presente e um possível futuro. Veresov e Fleer

(2016) compreendem que “*perezhivanie* é a maneira pessoal de experimentar um evento dramático; é a forma em que este evento dramático é refratado e experimentado por um indivíduo” (p.65).

Assim, o que observamos nesse dia foram rupturas no fluxo da consciência das CP’s trazendo uma possibilidade de se autointerrogarem, bem como questionarem o *status quo*. Ao fazerem isso, entende-se que caminham em uma perspectiva de compreender o mundo de maneira mais ampliada (Delari Junior, 2013). Ao longo do oitavo encontro, enquanto apresentávamos a retrospectiva de todo o ciclo formativo, as CP’s participavam denunciando suas mudanças:

- Eu vejo hoje que está mudando. A visão nossa de coordenadores mudou; antes vinha muita coisa imposta nos ATPCs, hoje não. Antes você sabia que teria ATPC, já punha luva de boxe; você tinha que se defender e tentar sair vivo. Hoje é bem melhor, a gestão vai mudando, as questões vão mudando. Hoje eu não tenho grandes conflitos; nem tudo eles acatam, aceitam, mas já é diferente. Não tenho grandes crises; a relação tem ficado mais harmoniosa. Tinha muito uma questão de ser superior e não deixar o outro falar.

- Na minha escola, já estão em crise com medo de voltar aquele formato de mandar e ter que obedecer.

- Hoje trabalhamos em equipe.

- A secretaria tem aproximado mais a equipe; não digo nem só dessa gestão, mas vem mudando essa relação, e sempre ficamos muito aflitas quando tem essas mudanças: vai melhorar, vai piorar? A gente sempre quer que melhore. Eu lembro, quando começaram esses encontros, a gente mesmo comentava: será que eu falo o que eu

quero falar? Agora não, é uma outra relação, a gente já consegue expor o que a gente pensa e é uma troca.

- Antes o aluno tomava reguada na cara do professor e achava que isso era normal. Até hoje eu fico pensando: o que será que minha professora achava de mim? Eu tinha muito medo da minha professora; eu tinha que ficar lembrando de que eu não podia olhar para os lados, eu só podia olhar para o caderno.

- Hoje eu acho muito legal o aluno poder questionar o professor, se expor, trocar. Tinha um trabalho na apostila que falava sobre direitos e deveres. Você tem os seus direitos respeitados? Não! Como não? Você não acha que tem escola, espaço? Se eu não quero vir pra escola, eu não posso, eu tenho que vir; se eu não quero fazer a lição, eu não posso. Eu fiquei surpresa porque quando que antigamente você poderia falar uma coisa dessas para o professor? Você tomaria uma reguada na cara.

Apontavam também os conflitos e dilemas que vivem na escola em decorrência da lógica perversa do sistema como, por exemplo, quando planejam um passeio e percebem que alguns alunos não podem pagar. O que se notava era uma disposição para o aprofundamento e questionamento de suas práticas:

- Todo ano a gente vive esse dilema. Teve um aluno que só foi conhecer o cinema porque a escola pode proporcionar isso pra ele. Mas é isso, a gente faz isso com os alunos, não percebemos as falhas: quem paga vai e quem não paga não vai. A gente paga com APM, ou vaquinha entre os professores.

- Sim, a gente às vezes faz como se fosse algo natural; isso que é o pior, não perceber essas falhas.

Ao final do oitavo encontro, momento de encerramento da retrospectiva desse ciclo formativo, com uma reserva poética, deflagra-se o mais “barulhento silêncio”, situação onde uma CP emociona-se diante de um grupo contemplativo e sereno:

- Nossa... minha consciência agora... como nós somos responsáveis... vai além. Não tenho palavras para expressar o que eu estou sentindo e pensando agora nesse momento. (se emocionou).

(Momento de silêncio)

- Não consigo encontrar palavras para dizer. É muita coisa.

Assim como encerrei naquele dia, uma sexta-feira 21 de outubro de 2016, faço também as palavras finais desta análise. Uma citação de Placco (2010) que traduz e ilumina o que estaria na base do desenvolvimento do sujeito para Vigotski: “há um sentido de parceria e cumplicidade nessa troca interpessoal, na qual a construção e a transformação do conhecimento ao mesmo tempo constroem e transformam os sujeitos da relação” (p.65).

7. Considerações finais

Chegamos ao fim, ou pelo menos, a um fim, dentre tantos finais possíveis num trabalho de pesquisa-intervenção. Ao iniciar minha pesquisa, este psicólogo buscava responder às questões inerentes à sua prática e do seu cotidiano. Interrogava-me o motivo dos inúmeros encaminhamentos que o serviço de psicologia escolar recebia; todos eles com uma queixa escolar a respeito de uma criança. Além disso, sentia-me impotente diante desse cenário que, de forma análoga a um deserto, pouco ressoava às intervenções ofertadas. Enviesado por certo determinismo, procurava localizar, nas partes, explicações para a queixa e seus encaminhamentos. Ao terminar esse trabalho, este pesquisador compreende que responder a estas questões não será tarefa fácil, tampouco conclusiva.

O percurso escolhido procurou estudar certo mal-estar da educação, uma vez que compreende a escola como o microcosmo da sociedade, agregando os tensionamentos sociais em suas relações cotidianas. Foi necessário entender um pouco mais sobre a prática do coordenador pedagógico e caracterizá-lo, tanto no que se refere ao descrito na literatura como em suas ações junto à equipe; em geral, ele faz parte do processo de encaminhamento externo de alunos, uma vez que é a “porta de saída e de entrada” desses casos. A crise identitária torna-se evidente, uma vez que o coordenador sente-se pouco representado justamente pelo sistema que ele se propõe representar. Vê-se, por vezes, agindo como um agente missionário, buscando explicações na fé para o sentimento que nutre à sua função. Assim, atuando como coordenador pedagógico, em um lugar que o concebe temporariamente, seu investimento afetivo, emocional e intelectual, permanecem fragilizados e descontinuados e, com efeito, dificilmente sua ação resulta na promoção efetiva de um coletivo de trabalho.

Em certa medida, nesse contexto, observaram-se nos coordenadores pedagógicos conflitos a respeito de sua prática, favorecendo relações de trabalho com sua equipe, balizadas pelas urgências em detrimento das necessidades. Para este estudo, ressaltou-se a queixa

escolar como o elemento central, mas entendemos que outras questões poderiam seguir a mesma lógica explicativa, uma vez que os tensionamentos do cotidiano, em um espaço permeado por relações de poder, enfraquecem o pensamento crítico dos atores escolares.

Quanto à queixa escolar voltada ao aluno, parece-nos apenas mais uma dentre tantas queixas produzidas na e sobre a escola. Observou-se que ao falar sobre o assunto, a queixa escolar assume-se secundária, como, por exemplo, em relação às questões voltadas ao trabalho do professor. Aliás, verificou-se que o aluno assume uma posição para o professor tal qual este assume para o coordenador pedagógico, ou seja, de acordo com o lugar que ocupam, tornam-se indisciplinados e pouco engajados. Verificou-se que a queixa ao professor percorre, entre outros fatores, a falta de interesse às formações propostas, bem como o seu envolvimento no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, ao participarem dessa formação, mediada pelo psicólogo escolar, percebeu-se que este espaço configurava-se como um momento de pausa diante deste contexto. Conforme os encontros avançavam, as CP's conseguiram dialogar sobre seus desafios e medos, trazendo corajosamente exemplos de suas ações; surpreenderam-se com o grupo de colegas coordenadores pedagógicos, nunca antes reunidos em todos os segmentos, e devolviam encontro a encontro boas avaliações, seja em relação ao formato, como, por exemplo, quanto ao uso mediador da arte para as discussões, como ao conteúdo, com o uso das sínteses e bibliografias aos temas dos encontros. Dentre as ações possíveis do psicólogo escolar, esses encontros mostraram-se potentes espaços para circulação da palavra. Se a queixa na atual conjuntura político-social é constitutiva e inerente à escola, observou-se que ela não está colada ao aluno e pode migrar.

Contudo, historicisar, contextualizar, questionar e, portanto, criticar nunca é tarefa fácil, uma vez que, em sua dimensão dialética, a um só tempo, pode favorecer potência de ação cultivada num terreno fértil para discussões, como também deslizar para um espaço de

dúvida e desconfiança, portanto, resistente ao mesmo debate. Assim, o cuidado com a forma que se coloca o debate parece-nos elemento-chave quando se pensa no trabalho com grupos, uma práxis que pode ser compreendida como uma *expertise* do psicólogo escolar, o que justifica sua entrada nesse espaço, pois o caracteriza como um profissional das relações.

A este cuidado infere-se também a necessidade de ritmo e continuidade, uma vez que situações de conflito e resistência nunca deixam de exigir esforços daqueles que visam à transformação de seus espaços. Sabe-se, portanto, que a parceria entre o coordenador pedagógico e o psicólogo escolar pode resultar num percurso não sem desafios, mas talvez um pouco mais consciente.

Tal como descrito em Vigotski, a consciência humana é plástica, muda, se transforma, se desenvolve. Longe de uma visão idealista e ingênua, observo alguns ingredientes que são essenciais à mudança, entre eles: tempo, persistência, ritmo, diálogo, mediação, memória, fala, afeto e a relação que, no mesmo instante, traz a prática para a teoria e a teoria para a prática.

A queixa escolar mostrou-se imbricada com a história social e cultural que vivemos. Observei que os valores pessoais, produzidos historicamente, interferem diretamente nas relações estabelecidas. Com efeito, a queixa escolar não reside apenas no aluno ou em sua família, mas também reza contra o professor e a escola. A tradição escolar sobre o enfrentamento às dificuldades permanece ainda hoje medicalizada e, em última instância, estigmatizada. Romper com ela mostrou-se possível, mas desgastante, uma vez que não é linear; dependendo do desenvolvimento dos sujeitos que atuam sobre ela e sabemos que, de acordo com Vigotski, o desenvolvimento humano se assemelha mais a uma revolução do que uma evolução.

A queixa escolar possui camadas e está diretamente ligada ao social; mas, possui uma dimensão em que também se manifesta como um sintoma do sujeito. Uma vez que se liga aos

afetos e pensamentos cristalizados, produz adoecimento na equipe. Mas, sua maior manifestação sintomática continua deslocada e representada no aluno, pois se o professor, o coordenador e a equipe escolar acabam, por ventura, medicalizados, muito mais o seu aluno também o estará, em um tempo social perverso, pois determinista, imediatista e consumista (usando remédios de toda a natureza).

Se a consciência desenvolve-se no movimento dialógico e dialético, por intermédio de vivências e da linguagem, contrariamente, para perceber esse desenvolvimento, implica-se em escutar o vazio da palavra, pois justamente quando a fala se rescinde, o afeto encontra espaço para se deslocar. Nesse momento, tal como demonstrado nessa análise, não há, de fato, palavras para explicar um novo sentido que se apresenta.

É, portanto, nesse hiato que este trabalho se encerra, deixando dúvidas sobre os possíveis alcances do psicólogo escolar, uma vez que, se por um lado a escola exige sua presença, por outro, ao atravessar seus muros, não há garantia alguma de sucesso em seu trabalho, uma vez que também se encontra imbricado nas relações de poder existentes que também o inclui nas discontinuidades oriundas ao sistema já descrito.

Seja mediando encontros com os coordenadores pedagógicos, seja especialmente atuando na queixa escolar ou de quem (quem) se trata, para o psicólogo escolar, para o coordenador pedagógico e para a escola, nestes mares, navegar é preciso.

Navegar é Preciso

Navegadores antigos tinham uma frase gloriosa:

"Navegar é preciso; viver não é preciso".

Quero para mim o espírito [d]esta frase,
transformada a forma para a casar como eu sou:

Viver não é necessário; o que é necessário é criar.
Não conto gozar a minha vida; nem em gozá-la penso.
Só quero torná-la grande,
ainda que para isso tenha de ser o meu corpo
e a (minha alma) a lenha desse fogo.

Só quero torná-la de toda a humanidade;
ainda que para isso tenha de a perder como minha.
Cada vez mais assim penso.

Cada vez mais ponho da essência anímica do meu sangue
o propósito impessoal de engrandecer a pátria e contribuir
para a evolução da humanidade.

É a forma que em mim tomou o misticismo da nossa Raça.

Fernando Pessoa

8. Referências bibliográficas

- Andrada, P.C.; & Souza, V.L.T. (2015). Corpo e docência: a dança circular como promotora do desenvolvimento da consciência. *Psicologia Escolar e Educacional*, 19(2),359-368. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0192855>
- Arendt, H. (1957/2007). A crise na educação. In *Entre o passado e o Futuro*. 6ª Ed. São Paulo: Perspectiva.
- Asbahr, F.S.F.; Martins, E.; & Mazzolini, B.P.M. (2011). Psicologia, formação de psicólogos e a escola: desafios contemporâneos. *Psicologia em Estudo*, 16(1), 165-171. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=287122137019>
- Barbosa, E.T.; & Souza, V.L.T. (2015). Sentidos do Respeito para Alunos: uma Análise na Perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 35(2), 255-270. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/1982-370300462013>
- Braga, S.G.; & Morais, M.L.S. (2007). Queixa escolar: atuação do psicólogo e interfaces com a educação. *Psicologia USP*. 18(4), 35-51. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-65642007000400003>
- Bray, C.T.; & Leonardo, N.S.T. (2011). As queixas escolares na compreensão de educadoras de escolas públicas e privadas. *Psicologia Escolar e Educacional* 15(2), 251-261.
- Charlot, B. (2013). *Da relação com o saber às práticas educativas*. São Paulo: Cortez.
- Christov, L.H.S. (2012). Teoria e prática: o enriquecimento da própria experiência. In *O coordenador pedagógico e a educação continuada*, 14.ed. São Paulo: Edições Loyola, 37-40.
- Clot, Y. (2014). Vygotski: a consciência como relação (M.A.B. Ramos, Trad). *Psicologia & Sociedade*, 26 (n.sp.e.2), 124-139.

- Conselho Federal de Psicologia. Referências técnicas para Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica / Conselho Federal de Psicologia (2013). Brasília: CFP. 58p. Recuperado de <http://crepop.pol.org.br/novo/cat/publicacoes/referencias-tecnicas>
- Cunha, E.O.; Dazzani, M.V.M.; Santos, G.L.; & Zucoloto, P.C.S.V. (2016). A queixa escolar sob a ótica de diferentes atores: análise da dinâmica de sua produção. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 33(2), 237-245. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/1982-02752016000200006>
- Dazzani, M.V.M. (2010). A psicologia escolar e a educação inclusiva: uma leitura crítica. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 30(2) 362-375. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932010000200011>
- Delari Junior, A. (2009). *Vigotski e a prática do psicólogo: em percurso da Psicologia geral à aplicada*. (Mimeo. 2ª versão. 40p.).
- Delari Junior, A. (2012). Questões de Método em Vigotski: condições para a pesquisa em psicologia e educação. Em UNESP de Marília. *I congresso internacional sobre a teoria histórico-cultural e 11ª jornada do núcleo de ensino de Marília*. Marília, SP. Recuperado em 31 de outubro de 2017 de <https://www.youtube.com/watch?v=h9gGB3Vmu88>
- Delari Junior, A. (2013). *Vigotski: consciência, linguagem e subjetividade*. Campinas: Editora Alínea.
- Duarte, N. (2000). A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. *Educação & Sociedade*, 21(71), 79-115. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302000000200004>
- Dugnani, L.A.C.; & Souza, V.L.T. (2011). Os sentidos do trabalho para o orientador pedagógico: contribuições da Psicologia Escolar. *Psicologia da Educação*, (33), 29-47. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n33/n33a03.pdf>

- Dugnani, L.A.C.; & Souza, V.L.T. (2016). Psicologia e gestores escolares: mediações estéticas e semióticas promovendo ações coletivas. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 33(2), 247-259. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/1982-02752016000200007>
- Gauy, F.V. (2016). Crianças e adolescentes com problemas emocionais e comportamentais têm necessidade de políticas de inclusão escolar? *Educar em Revista*, 59, 79-95. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/er/n59/1984-0411-er-59-00079.pdf>
- Góes, M.C.R.; & Cruz, M.N. (2016). Sentido, significado e conceito: notas sobre as contribuições de Lev Vigotski. *Pro-Posições*, 17(2) maio/ago, 31-45. Recuperado de <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643627/11146>
- Gomes, C.A.V.; & Pedrero, J.N. (2015). Queixa escolar: encaminhamentos e atuação profissional em um município do interior paulista. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 35(4), 1239-1256. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/1982-3703002192013>
- Gomes, C.; & Souza, V.L.T. (2014). Os sentidos da inclusão escolar: reflexões na perspectiva da psicologia histórico-cultural a partir de um estudo de caso. *Psicologia: teoria e prática*, 16(3), 172-183. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872014000300013&lng=pt&tlng=pt.
- González Rey, F. (2016). Vygotsky's concept of *perezhivanie* in *The Psychology of Art* and at the final moment of his work: advancing his legacy. *Mind, Culture and Activity*. 23(4): symposium on *perezhivanie*, 35-45. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/10749039.2016.1186196>
- Guarido, R. (2007). A medicalização do sofrimento psíquico: considerações sobre o discurso psiquiátrico e seus efeitos na Educação. *Educação e Pesquisa*, 33(1), 151-161. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022007000100010>

- Guzzo, R. S. (2005). Escola amordaçada: compromisso do psicólogo com este contexto. In A. M. Martinez (Org.), *Psicologia escolar e compromisso social*. Campinas, SP: Alínea, 17-29.
- Guzzo, R.S.L.; Mezzalira, A.S.C.; Moreira, A.P.G.; Tizzei, R.P.; & Silva Neto, W.M.F. (2010). Psicologia e Educação no Brasil: uma visão da história e possibilidades nessa relação. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(spe), 131-141. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722010000500012>
- Hashimoto, C.I. (2001). Dificuldades de aprendizagem: concepções que permeiam a prática de professores e orientadores. In: Placco, V.M.N.S.; & Almeida, L.R. (Orgs). *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança*. 6ª ed. São Paulo: Loyola, 101-108.
- Japiassú, H. & Marcondes, D. (2001). *Dicionário básico de filosofia: terceira edição revista e ampliada*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Jesus, J.S.; Souza, V.L.T.; Petroni, A.P.; & Dugnani, L.A.C. (2013). Os sentidos da aprendizagem para professores da educação infantil, ensino fundamental e médio. *Revista Psicopedagogia*, 30(93), 201-2011.
- Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862013000300006&lng=pt&tlng=pt.
- Leonardo, N.S.T.; Leal, Z.F.R.G. e Rossato, S.P.M. (2015) A naturalização das queixas escolares em periódicos científicos: contribuições da psicologia histórico-cultural. *Psicologia Escolar e Educacional* 19(1), 163-171. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/pee/v19n1/2175-3539-pee-19-01-00163.pdf>
- Libâneo, J.C. (2007). Profissão professor ou adeus professor, adeus professora? Exigências educacionais contemporâneas e novas atitudes docentes, In Libâneo, J.C. *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez, 13-53.

- Libâneo, J.C. (2012). O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, 38(1), 13-28. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022011005000001>
- Lopes, L.F. (2013). *Medicalização de crianças com queixa escolar e o núcleo de apoio à saúde da família (NASF): uma análise crítica*. (Dissertação de Mestrado), Instituto de Psicologia da USP, São Paulo, Brasil. Recuperado de <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-12072013-113747/pt-br.php>
- Marçal, V.P.B.; & Silva, S.M.C. (2006). A queixa escolar nos ambulatórios públicos de saúde mental: práticas e concepções. *Psicologia Escolar e Educacional* 10(1), 121-131. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572006000100011>
- Martins, E. S. (2005). A etimologia de alguns vocábulos referentes à educação. *Olhares & Trilhas, Uberlândia (MG)*, ano VI, n.6, 31-36.
- Marx, K. (1852/1986). O Dezoito de Brumário de Luiz Bonaparte. In Marx, K.; & Engels, F. *Obras Escolhidas*. São Paulo: Alfa-Omega, v.3, 203-285.
- Marx, K (1843/2010). *Crítica da filosofia do direito de Hegel*. Tradução de Rubens Enderle e Leonardo de Deus; São Paulo: Boitempo.
- Meira, M.E.M. (2003). Construindo uma concepção crítica de psicologia escolar: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia sócio-histórica. In Meira, M.E.M.; & Antunes, M.A.M. (orgs). *Psicologia escolar: teorias críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 13-77.
- Merleau-Ponty, M. (2004). A dúvida de Cézanne. In Merleau-Ponty, M. *O olho e o espírito*. São Paulo: Cosac Naify.

- Moreira, G.R.; & Cotrin, J.T.D. (2016). Queixa escolar e atendimento psicológico na rede de saúde: contribuições para debate. *Psicologia Escolar e Educacional* 20(1), 117-126. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/pee/v20n1/2175-3539-pee-20-01-00117.pdf>
- Moysés, M.A.A.; & Collares, C.A.L. (1997). Inteligência Abstraída, Crianças Silenciadas: as Avaliações de Inteligência. *Psicologia USP*, 8(1), 63-89. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-65641997000100005>
- Nakamura, M.S.; Lima, V.A.A.; Tada, I.N.C.; & Junqueira, M.H.R. (2008). Desvendando a queixa escolar: um estudo no serviço de psicologia da Universidade Federal de Rondônia. *Psicologia Escolar e Educacional* 12(2), 423-429. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572008000200013>
- Neves, M.M.B.J.; & Marinho-Araújo, C.M. (2006). A questão das dificuldades de aprendizagem e o atendimento psicológico às queixas escolares. *Aletheia*, (24), 161-170. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942006000300015&lng=pt&tlng=pt.
- Oliveira, J.L.A.P.; Bragagnolo, R.I.; & Souza, S.V. (2014). Proposições metodológicas na intervenção com estudantes com queixa escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18(3), 477-484. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0183770>
- Patto, M.H.S. (1984). *Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à psicologia*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Patto, M.H.S. (1987). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. (Tese de livre-docência), Instituto de Psicologia da USP, São Paulo, Brasil.
- Petroni, A.P.; & Souza, V.L.T. (2014). Psicólogo escolar e equipe gestora: tensões e contradições de uma parceria. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 34(2), 444-459. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/1982-3703000372013>

- Pino, A. (2005). *As marcas do humano: Às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo, SP: Cortez.
- Pires, V.L. (2003). Dialogismo e alteridade ou a teoria da enunciação em Bakhtin. *Organon (UFRGS)*, Porto Alegre, 16(32/33), 35-48.
- Placco, V.M.N.S. (2010). A sala de aula como lócus de relações interpessoais e pedagógicas. In: Placco, V.M.N.S.; & Almeida, L.R. (Orgs). *O coordenador pedagógico e os desafios da educação*. 5. ed. São Paulo: Loyola, 61-73.
- Placco, V.M.N.S. (2011). O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: Placco, V.M.N.S.; & Almeida, L.R. (Orgs.). *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola* 8. ed. São Paulo: Loyola, 47-60 .
- Placco, V.M.N.S.; & Souza, V.L.T. (2012). Desafios ao coordenador pedagógico no trabalho coletivo da escola: intervenção ou prevenção? In: Placco, V.M.N.S.; & Almeida, L.R. (Org.). *O Coordenador pedagógico e os desafios da educação*. 5. ed. São Paulo: Loyola, 25-36.
- Placco, V.M.N.S.; Almeida, L.R.; & Souza, V.L.T. (2015). Retrato do coordenador pedagógico brasileiro: nuances das funções articuladoras e transformadoras. In: Placco, V.M.N.S.; & Almeida, L.R (orgs). *O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador*. São Paulo: Edições Loyola, 9-24.
- Reis, A.C.; & Zanella, A.V. (2008). Indisciplina e intervenção psicológica em sala de aula: relato de experiência. *Cadernos de Psicopedagogia* 7(12), 00. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-10492008000100005&lng=pt&tlng=pt.
- Rocha, H.H.P. (2003). Educação escolar e higienização da infância. *Cadernos Cedes, Campinas*, 23(59): 39-56. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622003000100004>

- Santos, F.O.; & Toassa, G. (2015). A formação de psicólogos escolares no Brasil: uma revisão bibliográfica. *Psicologia Escolar e Educacional*, 19(2), 279-288. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/pee/v19n2/2175-3539-pee-19-02-00279.pdf>
- Silva, L.A.; & Santos, N.I.S. (2011). Subjetividade e trabalho na educação. *Revista Mal Estar e Subjetividade*, 11(4), 1429-1460.
Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482011000400006&lng=pt&tlng=pt.
- Silva, M. (2017). Planejar, acompanhar e avaliar: principais atribuições do coordenador pedagógico na instituição escolar. In: Placco, V.M.N.S.; & Almeida, L.R (Orgs). *O coordenador pedagógico e a legitimidade de sua atuação*. São Paulo: Edições Loyola, 185-199.
- Sirgado, A.P. (2000). O social e o cultural na obra de Vigotski. *Educação & Sociedade*, 21(71), 45-78. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302000000200003>
- Souza, B.P. (2007). Funcionamentos escolares e a produção de fracasso escolar e sofrimento. In: Souza, B.P. (org) *Orientação à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 241-278.
- Souza, M.P.R.; Ramos, C.J.M.; Lima, C.P.; Barbosa, D.R.; Calado, V.A.; & Yamamoto, K. (2014). Atuação do psicólogo na educação: análise de publicações científicas brasileiras. *Psicologia da Educação, (São Paulo)*, (38), 123-138. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752014000100011&lng=pt&tlng=pt.
- Souza, M.P.R. (2007). Prontuários revelando os bastidores do atendimento psicológico à queixa escolar. In: Souza, B.P (Org.) *Orientação à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 27-58.

- Souza, V.L.T.; & Placco, V.M.N.S. (2017). Um, nenhum e cem mil: a identidade do coordenador pedagógico e as relações de poder na escola. In: Placco, V.M.N.S.; & Almeida, L.R (Orgs) *O coordenador pedagógico e a legitimidade de sua atuação*. São Paulo: Loyola, 11-28.
- Souza, V.L.T. (2016). Contribuições da Psicologia à compreensão do desenvolvimento e da aprendizagem. In: Souza, V.L.T.; Petroni, A.P.; & Andrada, P.C. (Orgs.). *Psicologia da arte e a promoção do desenvolvimento e aprendizagem: intervenções em contextos educativos diversos*. São Paulo: Edições Loyola, 11-28.
- Souza, V.L.T.; Dugnani, L.A.C.; Petroni, A.P.; & Andrada, P.C. (2015). A síntese como registro reflexivo no trabalho do psicólogo escolar com gestores. *Psicologia da Educação*, (41), 83-94. <https://dx.doi.org/10.5935/2175-3520.20150016>
- Souza, V.L.T.; Andrada, P.C.; Pissolatti, L.M.; & Venancio, M.M.R. (2013). Os sentidos da escola para os pais. *Psicologia da Educação*, (36), 55-66. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752013000100006&lng=pt&tlng=pt.
- Souza, V.L.T.; & Andrada, P.C. (2013). Contribuições de Vigotski para a compreensão do psiquismo. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 30(3), 355-365.
Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2013000300005>
- Souza, V.L.T. (2009). Educação, valores e formação de professores: contribuições da psicologia escolar. In: Marinho-Araújo, C.M. e cols. (Orgs.). *Psicologia Escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática*. Campinas, SP: Editora Alínea, 133-151.
- Torres, D.I.; & Ciasca, S.M. (2007). Correlação entre a queixa do professor e a avaliação psicológica em crianças de primeira série com dificuldades de aprendizagem. *Revista Psicopedagogia*, 24(73), 18-29. Recuperado de

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862007000100004&lng=pt&tlng=pt.

Trautwein, C.T.G.; & Nébias, C. (2006). A queixa escolar por quem não se queixa: o aluno. *Mental*, 4(6), 123-148. Recuperado de

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-44272006000100010&lng=pt&tlng=pt.

United Nations Development Programme. Human Development Reports – Education Index.

Recuperado de <http://hdr.undp.org/en/content/education-index>

Veresov, N.; Fleer, M. (2016). *Perezhivanie* as a theoretical concept for researching young children's development. *Mind, Culture and Activity*. 23(4): symposium on perezhivanie, 56-66.

Vigotski, L. S. (1924/2004). *Teoria e Método* (3 ed.). (C. Berliner, Trans.) São Paulo: Martins Fontes.

Vigotski, L.S. (1927/1999). O significado Histórico da Crise da Psicologia. Uma investigação metodológica. In: *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes

Vigotski, L.S. (1934/2009). *A Construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Vigotski, L.S. (1935/2010). Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Tradução: Vinha, M.P.; & Welcman, M. *Psicologia USP*, 21(4), 681-701. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-65642010000400003>

Zank, C.; Ribeiro, J.A.R.; & Behar, P.A. (2015). O significado de crítica e sua relação com a concepção de educação. *Currículo sem Fronteiras*, 15(3), 851-877. Recuperado de <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss3articles/zank-ribeiro-behar.pdf>

Zibetti, M.L.T.; Souza, F.L.F.; & Queiróz, K.J.M. (2010). Quando a escola recorre à psicologia: mecanismos de produção, encaminhamento e atendimento à queixa na

alfabetização. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 10(02), 490-506. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812010000200013&lng=pt&tlng=pt.

Apêndice I

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (coordenadores)

Eu, _____ com
o R.G. de nº _____, residente e domiciliado a (Rua, Av.,
Praça) _____

_____, nº _____,
Bairro _____, Cidade _____, Estado _____, CEP
_____, Telefone (____) _____, abaixo assinado, declaro

para todos os fins éticos e legais, que tenho pleno conhecimento de que participarei da
pesquisa: **CONTRIBUIÇÕES DO PSICÓLOGO FRENTE À QUEIXA ESCOLAR:
UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO COM COORDENADORES PEDAGÓGICOS
NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL**, realizada pelo
pesquisador Rafael da Nova Favarin, orientada pela Prof.^a Dra. Vera Lúcia Trevisan de
Souza, que tem por objetivo investigar a dimensão que a queixa escolar assume no trabalho
do coordenador pedagógico e refletir sobre os possíveis encaminhamentos à sua superação.

**Declaro ter ciência de que as informações deste estudo serão coletadas durante os
encontros pré-agendados de formação com o psicólogo, que serão realizados no decorrer
de cinco meses letivos do ano 2016. Estes encontros serão mediados por expressões
artísticas tais como pinturas, fotografias e músicas.**

**Por este instrumento dou plena autorização para que qualquer informação obtida
durante a pesquisa seja utilizada para fins de divulgação em livros, jornais e revistas
científicas, desde que seja reservado sigilo absoluto de minha identidade, garantia a mim
concedida pelo pesquisador. Declaro ainda ciência de que todas as informações, tanto a
dos encontros quanto a entrevista, que terá duração aproximada de duas horas, poderão
ser gravadas e posteriormente transcritas. Ressalto que os arquivos das gravações**

ficarão arquivados por cinco anos em poder do pesquisador ao término desta pesquisa.

Ao final, as informações serão utilizadas como dados deste estudo.

Declaro que a participação neste estudo é voluntária e sem ônus. Entendo também que me é garantido o direito de interromper minha participação a qualquer tempo que me convier, bastando para tal apenas manifestar oralmente minha intenção ao pesquisador, sem nenhum ônus.

Compreendo que embora não seja exposto a nenhum risco adverso diferente do que estou submetido em meu cotidiano, há o risco, ao participar deste estudo, de que eu me sinta incomodada (o) emocionalmente ou fragilizada (o) diante das atividades propostas.

Diante de qualquer sintoma que coloque em risco o meu bem-estar emocional, compreendo que posso solicitar ao pesquisador assistência psicológica, e que esta, me será oferecido pelo tempo que for necessário e sem ônus.

O projeto de pesquisa foi avaliado **pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos** da PUC-Campinas, telefone (19) 3343-6777.

Declaro que recebi todos os esclarecimentos e dúvidas sobre a pesquisa, bem como sobre a utilização desta documentação para fins acadêmicos e científicos.

Por fim, declaro que recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

_____, _____ de _____ de 2016.

Assinatura do pesquisador

Rafael da Nova Favarin

Assinatura do participante

Informações adicionais a respeito da pesquisa poderão ser solicitadas diretamente com o pesquisador pelo e-mail: rnfavarin@gmail.com ou pelo telefone (11) 98326-3555, em horário comercial, das 08h às 12h e das 13h às 17h; ou, ainda, com a orientadora da pesquisa Prof. Dr. Vera Lúcia Trevisan de Souza, pelo e-mail vera.trevisan@uol.com.br

Em caso de **dúvidas relacionadas aos aspectos éticos da pesquisa**, dirija-se ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da PUC-CAMPINAS; telefone: (19) 3343-6777; e-mail: comitedeetica@puccampinas.edu.br; endereço: Rod. Dom Pedro I, km 136, Parque das Universidades, Campinas (SP), CEP: 13.086-900; horário de funcionamento: de segunda à sexta-feira, das 8h às 17h.

Apêndice II

Ficha de Caracterização

Nome: _____ Idade: _____

E-mail: _____

Escola: _____

Para darmos prosseguimento às formações e alinharmos ainda mais os seus conhecimentos às suas práticas na escola, gostaríamos de te conhecer. Conte-nos um pouquinho sobre você e fique tranquila, pois todas estas informações são sigilosas e os resultados serão apresentados juntamente com o grupo em termos gerais, sem a identificação do coordenador e da escola à qual pertence. Vamos lá?

1- Há quanto tempo você está formada em sua área de atuação? _____ (meses ou anos).

2- Qual sua Formação / Especialização? _____

3- Há quanto tempo você está trabalhando ou já trabalhou na coordenação pedagógica de uma escola? _____ (meses ou anos).

4- Há quanto tempo atua como coordenador pedagógico (CP) na sua atual escola: _____

5- Quais foram os motivos da escolha do cargo?

6- Quais são as principais dificuldades?

7- Quais são os pontos positivos e negativos da função?

8- Você mora na cidade? () Sim () Não

9- Quanto tempo você gasta no seu percurso de casa para o trabalho? _____

(aproximadamente em minutos ou horas).

10- Qual a sua jornada de trabalho semanal? _____

11- Você leva trabalho para casa? () Sim () Não

11.1- Em caso afirmativo, com que frequência? _____

12- Você consegue dedicar um tempo para a sua vida pessoal, familiar ou de lazer?

() Sim () Não

12.1 Em caso afirmativo, você acredita que esse tempo gasto para a sua vida pessoal, familiar ou de lazer está sendo suficiente para você? () Sim () Não

12.2 Que atividades de lazer realiza? (teatro, cinema, exposição, passeio ao ar livre, viagens, outros).

13- É casada () Sim () Não.

14- Possui Filhos () Sim () Não.

15- Outras observações que julgue serem pertinentes:

Apêndice III

Avaliação Final da Formação (Entrevista)

Nome: _____

1. Quem somos nós, o que fizemos, o que buscamos e o que falta?

2. O que essa formação teve de específica?

3. Qual a diferença desta formação com as demais formações que você participou?

4. Como eu pensava quando eu cheguei em relação ao encaminhamento de crianças ao serviço de psicologia? Como eu penso hoje?

5. O que aconteceu nestes encontros que me fizeram mudar (ou não) o modo de pensar?

6. Como penso em agir em relação aos encaminhamentos?

7. Como eu entendo hoje a queixa escolar?

8. O que esta formação me proporcionou como pessoa e como profissional?

9. Do que senti falta?

10. Você acha que este tipo de formação deve continuar?

11. Conseguimos construir uma posição crítica frente à queixa escolar? Em qual sentido?

Apêndice IV

Bibliografia Recomendada para os Encontros

- Aguiar, L.G. (2010). Desafios do coordenador pedagógico no processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular. In: Placco, V.M.N.S.; & Almeida, L.R. (Orgs) *O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade*. São Paulo: Loyola, p.141-156.
- Charlot, B. (2013). O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. In: Charlot, B. *Da relação com o saber às práticas educativas*. São Paulo: Cortez.
- Hashimoto, C.I. (2001). Dificuldades de aprendizagem: concepções que permeiam a prática de professores e orientadores. In: Placco, V.M.N.S.; & Almeida, L.R. (Orgs). *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança*. 6ª ed. São Paulo: Loyola, 101-108.
- Jesus, J.S.; Souza, V.L.T.; Petroni, A.P.; & Dugnani, L.A.C. (2013). Os sentidos da aprendizagem para professores da educação infantil, ensino fundamental e médio. *Revista Psicopedagogia*, 30(93), 201-211.
- Pierini, A.S.; & Aragão, A.M.F. (2015). Uma conversa entre espaços: o coordenador pedagógico e a formação com o cotidiano. In: Placco, V.M.N.S.; & Almeida, L.R. (Orgs). *O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador*, São Paulo: Loyola, 151-168.
- Placco, V.M.N.S. (2010). A sala de aula como lócus de relações interpessoais e pedagógicas. In: Placco, V.M.N.S.; & Almeida, L.R. (Orgs). *O coordenador pedagógico e os desafios da educação*. 2ª ed. São Paulo: Loyola, 61-73.
- Placco, V.M.N.S.; Almeida, L.R.; & Souza, V.L.T. (2015). Retratos do coordenador pedagógico brasileiro: nuances das funções articuladoras e transformadoras. In: Placco, V.M.N.S.; Almeida, L.R. (Orgs) *O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador, transformador*. São Paulo: Loyola, 9-24.

Apêndice V

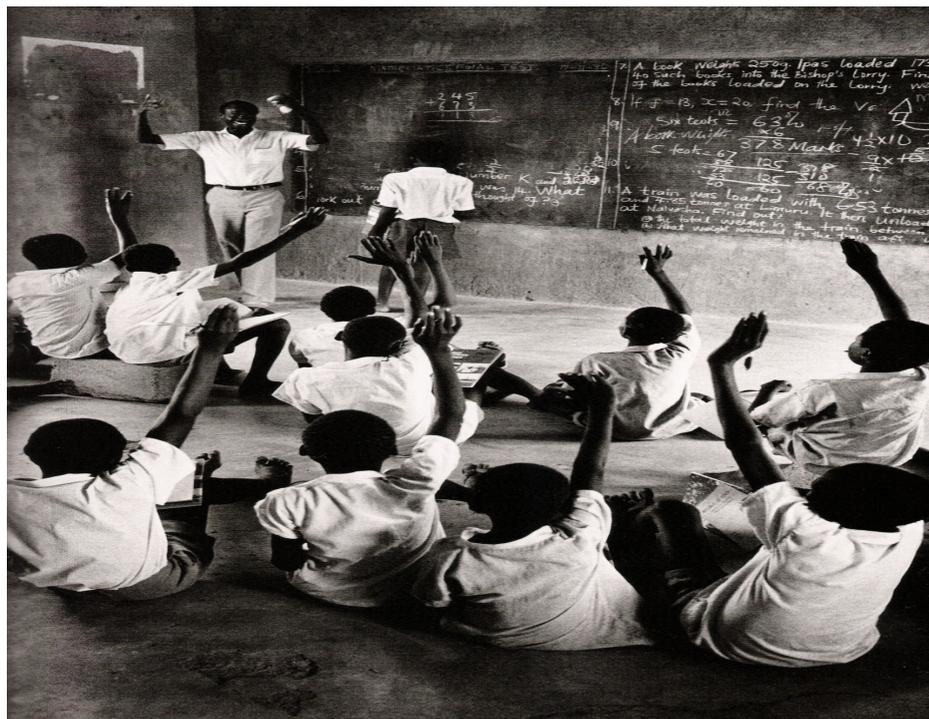
Materialidades Mediadoras Seleccionadas

1º Encontro - Duas fotos de Sebastião Salgado do livro: “O Berço da Desigualdade”

Escola em um acampamento do MST (Brasil)



Escola na região do Lago Turcana (Quênia).



2º Encontro – Duas canções: Paratodos e Me Revelar

PARATODOS

Composição: Chico Buarque
(Álbum "Paratodos" - 1993)

O meu pai era paulista
Meu avô, pernambucano
O meu bisavô, mineiro
Meu tataravô, baiano
Meu maestro soberano
Foi Antonio Brasileiro

Foi Antonio Brasileiro
Quem soprou esta toada
Que cobri de redondilhas
Pra seguir minha jornada
E com a vista enevoada
Ver o inferno e maravilhas

Nessas tortuosas trilhas
A viola me redime
Creia, ilustre cavalheiro
Contra fel, moléstia, crime
Use Dorival Caymmi
Vá de Jackson do Pandeiro

Vi cidades, vi dinheiro
Bandoleiros, vi hospícios

Moças feito passarinho
Avoando de edifícios
Fume Ari, cheire Vinícius
Beba Nelson Cavaquinho

Para um coração mesquinho
Contra a solidão agreste
Luiz Gonzaga é tiro certo
Pixinguinha é inconteste
Tome Noel, Cartola, Orestes
Caetano e João Gilberto

Viva Erasmo, Ben, Roberto
Gil e Hermeto, palmas para
Todos os instrumentistas
Salve Edu, Bituca, Nara
Gal, Bethania, Rita, Clara
Evoé, jovens à vista

O meu pai era paulista
Meu avô, pernambucano
O meu bisavô, mineiro
Meu tataravô, baiano
Vou na estrada há muitos anos
Sou um artista brasileiro

ME REVELAR

Composição: C. Oyens / Zelia Duncan
(Álbum "Sortimento" - 2001)

Tudo aqui

Quer me revelar

Minha letra, minha roupa, meu paladar

O que eu não digo, o que eu afirmo

Onde eu gosto de ficar

Quando amanheço, quando me esqueço

Quando morro de medo do mar

(2x)Tudo aqui

Quer me revelar

Unhas roídas

Ausências, visitas

Cores na sala de estar

O que eu procuro

O que eu rejeito

O que eu nunca vou recusar

Tudo em mim quer me revelar

Tudo em mim quer me revelar

Meu grito, meu beijo

Meu jeito de desejar

O que me preocupa, o que me ajuda

O que eu escolho pra amar

Quando amanheço, quando me esqueço

Quando morro de medo do mar

(2x)Tudo aqui

Quer me revelar

Unhas roídas

Ausências, visitas

Cores na sala de estar

O que eu procuro

O que eu rejeito

O que eu nunca vou recusar

Tudo em mim quer me revelar

3º Encontro – Uma canção: Paciência

PACIÊNCIA

Composição: Dudu Falcão e Lenine
(Oswaldo Lenine Macedo Pimentel)
(Álbum "Na Pressão" - 1999)

Mesmo quando tudo pede um pouco mais
de calma

Até quando o corpo pede um pouco mais
de alma

A vida não para

Enquanto o tempo acelera e pede pressa

Eu me recuso faço hora vou na valsa

A vida é tão rara

Enquanto todo mundo espera a cura do mal

E a loucura finge que isso tudo é normal

Eu finjo ter paciência

E o mundo vai girando cada vez mais
veloz

A gente espera do mundo e o mundo
espera de nós

Um pouco mais de paciência

Será que é tempo que lhe falta pra perceber

Será que temos esse tempo pra perder

E quem quer saber

A vida é tão rara (Tão rara)

Mesmo quando tudo pede um pouco mais
de calma

Até quando o corpo pede um pouco mais
de alma

Eu sei, a vida não para (a vida não para
não)

Será que é tempo que lhe falta pra perceber

Será que temos esse tempo pra perder

E quem quer saber

A vida é tão rara (tão rara)

Mesmo quando tudo pede um pouco mais
de calma

Até quando o corpo pede um pouco mais
de alma

Eu sei, a vida é tão rara (a vida não para
não... a vida não para)

4º Encontro – Quatro Quadros de Paul Cézanne

Le Mont Sainte-Victoire (1902-04). Óleo sobre tela (69.8 x 89.5 cm).



Les Joueurs de Cartes (Terceira versão) (1892-93). Óleo sobre tela (97 × 130 cm).



Les Grandes Baigneuses (1894–1905). Óleo sobre tela (127.2 × 196.1 cm).



The Basket of Apples (1895). Óleo sobre tela (65 x 80 cm).



5º Encontro – Quadro “As Meninas” de Diego Velázquez e releituras

Diego Velázquez, As meninas, 1656. Óleo sobre tela (318 x 276 cm).



Pablo Picasso, As meninas, 1957. Óleo sobre tela (194 x 260 cm).



Joel Peter Witkin, *As meninas*, 1987. Fotografia (71 x 71 cm).



Cristobal Toral, *D'après Las Meninas*, 1975. Óleo sobre tela (278 x 237 cm).



Manolo Valdés & Rafael Solves (Equipo Cronica), *El recinte*, 1971.



Sophie Matisse, *Las Meninas*, 2001. Óleo sobre tela.



Bob Kessel, *Las Meninas*, 2009.



6º Encontro – Poesia “A Pedra” de Antonio Pereira (Apon) e um trecho do filme “Pro dia Nacer Feliz” de João Jardim (2006)

A Pedra

O distraído, nela tropeçou,
o bruto a usou como projétil,
o empreendedor, usando-a construiu,
o campônio, cansado da lida,
dela fez assento.

Para os meninos foi brinquedo,

Drummond a poetizou,

Davi matou Golias...

Por fim;

o artista concebeu a mais bela escultura.

Em todos os casos,

a diferença não era a pedra.

Mas o homem.

Antonio Pereira (Apon)

8º Encontro – Evolução das pinturas de Mondrian entre 1908 – 1921. Do alto à esquerda: 1. *The Red Tree* (1908-1910) 2. *The Grey Tree* (1911) 3. *Flowering Apple Tree* (1912) 4. *Composition in Blue-Grey-Pink* (1913) 5. *Composition with Gray, White and Brown* (1918), 6. *Composition with Large Red Plane, Yellow, Black, Gray and Blue*, 1921.



Apêndice VI

Sínteses Reflexivas dos Encontros

Primeiro encontro - Diversidade: inclusão e exclusão nas relações

Data: 08/04/2016 (34 participantes).

O primeiro encontro surgiu em meio a forte expectativa da Secretaria Municipal de Educação; afinal, um encontro com todas as CP's da cidade era algo inédito. Ele havia sido encomendado pelos coordenadores gerais dos segmentos e seu objetivo consistia discutir sobre a diversidade presente no universo escolar. As CP's foram convidadas por e-mail, sem nenhuma explicação detalhada, apenas informando que seria uma formação, com os psicólogos Rafael e Michele.

Logo no início do primeiro encontro, quando questionadas sobre o que pensavam tratar este momento, de modo geral as CP's responderam que em decorrência do assunto anunciado no slide: a inclusão e a exclusão nas relações, falaríamos sobre as diferenças entre as pessoas, o convívio com os alunos na escola e sobre os alunos que foram avaliados pelo serviço de psicologia escolar. Após ouvir as respostas de algumas CP's, fiz mais uma pergunta: "o que acreditavam ser a inclusão escolar?" Lembraram das deficiências, tal como a surdez, sobre aceitar que esta condição está posta para todos, onde devemos aceitar as diferenças e paradoxalmente nutrindo uma expectativa em que ninguém pode sentir-se diferente e, sim, iguais. Observei que as CP's participavam cada vez mais durante a tarde.

O retorno deste encontro foi positivo pela equipe da SME, que se mostrou esperançosa pelo seguimento deste ciclo formativo.

Segundo encontro - Quem somos nós? O perfil e o contexto do coordenador pedagógico

Data: 13/05/2016 (29 participantes).

O segundo encontro contou com novas CP's, ausentes no primeiro. Ao serem questionadas sobre o que pensavam tratar o tema, logo de início uma participante referiu achar que o assunto seria o mapeamento sobre o perfil das CP's, escrito por elas em um questionário distribuído no primeiro encontro. Notou-se que houve sintonia e um fio condutor entre estes momentos. O texto de apoio para o encontro foi o mesmo do primeiro dia: “Desafios do coordenador pedagógico no processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular” de Aguiar.

Terceiro encontro - Coordenador Pedagógico: Articulador, Formador e Transformador

Data: 03/06/2016 (25 participantes).

O terceiro encontro teve como objetivo central discutir o papel do coordenador pedagógico frente aos três eixos de trabalho: articulação, formação e transformação. O encontro foi marcado pela reflexão do trabalho, a utilização do tempo das CP's e o enfrentamento das pressões sociais, utilizando-se, para isso, inicialmente, a escuta da música “Paciência”, de Lenine. Logo após, os participantes foram subdivididos em grupos de trabalho, com cinco participantes cada, onde puderam pensar a respeito das atividades que executam na escola e que lhe demandam tempo. No final, cada grupo apresentou o seu ponto de vista juntamente com o debate. O texto de apoio utilizado foi: “Retrato do coordenador pedagógico brasileiro: nuances das funções articuladoras e transformadoras” de Placco, Almeida e Souza.

Até este momento ouviu-se muito a respeito do mal-estar da educação e pouco sobre os alunos propriamente ditos. Como superar a queixa escolar, em um tempo, onde as relações interpessoais mostram-se estremecidas, abaladas, pouco íntimas? Observou-se que as

condições históricas assumem relevância ao que concerne à compreensão da lógica social vigente. As CP's demonstraram que precisam falar sobre o assunto, nem que seja para desabafar com alguém que irá ouvi-las sem julgamentos. “Fala-me que eu te escuto” mostra-se uma condição ao trabalho do psicólogo escolar. A queixa sobre o aluno, nas produções das CP's, demonstra ser secundária, efeito / sintoma do mal-estar social, inerente desta época e desta cultura.

Notei também que solicitar atividades para serem realizadas em casa não funcionou neste grupo. Penso que preciso levar em conta também o trabalho que as CP's já levam para casa. Assim, a solicitação de algo para elas não assumiu “status” de formação, senão apenas “mais um trabalho” entrando na mesma dimensão do que se queixam e já estão cansadas de fazer. Em contrapartida, a atividade em grupo, realizada durante o encontro, e o debate das ideias foram bem aceitos e promoveram uma densa reflexão.

Ao final da atividade em grupo realizada pelas CP's com o objetivo de discutir sobre o que as ocupam na escola, sua rotina diária e como seria um dia ideal, as participantes conversaram e apresentaram os resultados.

De modo geral, as CP's revelaram que as ações que mais lhes exigem tempo são:

- 1 atender pais e alunos de forma emergencial e não programada;
- 2 organizar a equipe, incluindo os professores, frente às faltas de funcionários e
- 3 acompanhar as rotinas dos professores e organizar os ATPC's.

A respeito da rotina de um dia comum de trabalho ficou ressaltado que:

- 1 existe uma preocupação em lidar com as possíveis faltas e um certo mau humor dos funcionários – “apagar incêndios”;
- 2 abrem a escola, fazem a entrada e saída dos alunos e
- 3 atendem aos pais e alunos sem agendamento.

Por fim, acreditam ser um dia ideal de trabalho, à medida que:

- 1 exista tempo suficiente para estudo e para sanar suas necessidades básicas (banheiro e almoço);
- 2 consigam cuidar do pedagógico, preparar ATPC's e dar conta da rotina dos professores sem interrupção e
- 3 tenham o quadro completo de funcionários.

Ressalta-se, de acordo com as falas apresentadas pelas CP's, que as urgências, sobretudo burocráticas, assumem prevalência diante das necessidades e daquilo que idealizam. Assim, há uma distância entre conseguir manter o quadro de professores presentes na escola e trabalhar assuntos pedagógicos com a equipe ou, mesmo, atender adequadamente aos pais, seguindo prévio agendamento, e não recebê-los de maneira apressada e despreparadas, situação que remete à questão, antes mencionada por uma CP, como alguém que “apaga incêndios”. Se as urgências pendem ao burocrático, as necessidades estariam voltadas ao pedagógico. Se as urgências pendem às queixas, talvez as necessidades ajudassem a superá-las.

Quarto encontro - O Professor: da contradição à superação

Data: 24/06/2016 (19 participantes).

Se no terceiro encontro as CP's pensaram quais eram as principais dificuldades de seu trabalho, no quarto foi a vez de pensar a respeito das dificuldades enfrentadas por seus professores. Por intermédio do texto de Bernard Charlot, “O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição” e utilizando obras do pintor Paul Cézanne como materialidades artísticas mediadoras, bem como a leitura do texto de Merleau-Ponty: "A

dúvida de Cézanne", o grupo de CP's refletiu a respeito do valor do trabalho, as contradições, os impasses e o uso da criatividade para o seu enfrentamento. Nesse dia, o início foi marcado por um silêncio sobressalente, de maior intensidade quando comparado com os três primeiros encontros. Contudo, algumas participantes agradeceram e elogiaram o texto indicado, chegando, inclusive, a se interessarem pela compra do livro.

Ao final do encontro, muitos comentários geraram contradições. Afinal, quem é a família ideal? E o aluno? E a escola? O que fazer com o real? Observou-se, com acentuada prevalência, o confronto de valores entre o que se acredita ser da escola (mas na verdade é singular a cada sujeito) e o que se acredita ser das famílias (generalizando em tom depreciativo). Dizem sobre a necessidade de parceria entre a escola e a família mas, no discurso, o tom revela seu avesso.

Algo até este momento não comentado, mas observado, refere-se à adesão das participantes. Notei que de encontro a encontro, algumas pessoas deixaram de comparecer. Os encontros partiram de um convite e, assim, foi até o fim. As participantes não eram censuradas pelas suas faltas, mas ressaltava-se sempre a necessidade da presença em todos os encontros. Algumas CP's durante o primeiro semestre deixaram a função, seja porque voltaram para a condição de professores, seja por assumirem outros empregos. Infere-se que o ano político, voltado às eleições para prefeito e vereadores, bem como o espaçamento entre os encontros, que em média ocorriam a cada duas ou três semanas e mostrando-se desfavoráveis ao ciclo formativo. Penso que a mediação constante e semanal contribuiria para sustentar o coletivo. Ainda outro fator para esse suposto desinvestimento pode ter sido em decorrência do número elevado de participantes, uma vez que todas as CP's da cidade foram convidadas e isso facilitou a pulverização do contato. Além disso, os encontros ocorreram na SME, distantes fisicamente das escolas, em um momento político quando começaram ocorrer revezamentos entre os gestores: diretor, vice-diretor e coordenador pedagógico. Por fim, mas

não menos importante, o calendário escolar, embora sendo planejado pela SME, fica facultada pelas escolas a escolha dos dias em relação aos seus eventos, tais como: festividades e excursões.

Em resumo, participação facultativa, espaçamento prolongado entre os encontros, mudanças de gestores em algumas escolas, ano político, revezamento entre os gestores, número de participantes, local distante fisicamente das escolas e calendário escolar tornaram-se barreiras concorrentes e contrárias à participação do coletivo aos encontros planejados. Assim, iniciamos o segundo semestre, momento onde já acontecia a campanha política, em período turbulento e repleto de incertezas.

Quinto encontro - O Coordenador e o Professor: um par complementar.

Data: 12/08/2016 (17 participantes).

O quinto encontro, de certa forma, foi uma síntese do terceiro e quarto encontros. Ele objetivou discutir a realidade escolar observada pelos professores e pelos coordenadores e contribuir a uma reflexão diante de ações possíveis, talvez um “inédito viável” como diria Paulo Freire. Além da leitura da síntese do quarto encontro, utilizou-se a apreciação da obra “As meninas”, de Diego Velásquez e Pablo Picasso. A intenção de usar essas obras de arte, era facilitar a compreensão e percepção sobre os novos sentidos que a releitura de uma obra possa produzir, sobretudo quanto ao seu conteúdo. O grupo procurou levar ao contexto escolar esta reflexão, local onde, muitas vezes, é marcado pela continuidade de discursos, que promovem poucas mudanças em sua estrutura. O texto de apoio utilizado foi "Os sentidos da aprendizagem para professores da educação infantil, fundamental e médio", de Jesus, Souza, Petroni e Dugnani.

O primeiro encontro do segundo semestre, acontecido após o recesso escolar, refletiu, em certa medida, a tensão sentida na cidade em decorrência da campanha política iniciada. As

CP's mostraram-se mais comedidas em suas falas e não sei até que ponto falar sobre a reinvenção do aluno e da educação sejam possíveis neste cenário.

Pela análise das colocações de algumas CP's, foi possível perceber a expressão do sentimento de impotência, de esvaziamento, de lançar-se ao exercício proposto de olhar de novo para ver o novo e não conseguir enxergar um porvir, uma esperança. Esse vazio, repleto de angústia, inominável num primeiro momento, cede espaço para a percepção de que as CP's tiveram sobre o passado: se já não serve mais, o que fazer então? Lembrando-se de que a formação continuada para as CP's, neste formato proposto e com a construção de um raciocínio crítico e reflexivo foi algo novo. Não foi isso que encontramos quando foi depositada uma expectativa de que a reflexão pudesse avançar para novas ideias, para a revisão das práticas com alguma motivação e novidade. Encontramos, tal como na materialidade apresentada, a última tela vazia, onde as CP's lembravam de que o espaço delas nessa função estava com o "prazo de validade vencendo".

Se por um lado não apresentaram nenhuma reação idealista, por outro não se posicionaram sequer de modo pessimista. Prevaleceu o silêncio e a reflexão.

Sexto encontro - Queixa Escolar: uma possibilidade de leitura em relação ao contexto

Data: 02/09/2016 (18 participantes).

O sexto encontro teve, como objetivo central, analisar o contexto social onde a queixa escolar é produzida e legitimada; para isso, usou-se como técnica um estudo de caso. Penso que este objetivo é a mola propulsora que me fez buscar o mestrado, pois atinge não apenas a escola e o aluno, mas também, o modelo que o serviço de psicologia adota em suas ações. Desta forma também há uma disposição em analisar e criticar o serviço de psicologia, buscando maior coerência com as ações do psicólogo escolar efetivamente.

Ele foi iniciado pela leitura da síntese produzida sobre o quinto encontro e, logo após, realizou-se a leitura da poesia “A Pedra”, de Antonio Pereira (Apon) e um trecho do filme “Pro Dia Nascer Feliz”, de João Jardim. Buscava-se refletir sobre o papel da escola na construção do desinteresse do aluno sobre o conhecimento escolarizado, bem como a legitimação, vestida de laudos, oferecida pelos serviços de apoio. Durante o estudo de caso, discutimos esta questão e o efeito de situações onde a criança deixa de ser acompanhada de perto pela escola e pelos demais serviços. Observou-se que muitas vezes a história de um aluno está sujeita a se perder no tempo, sobretudo se não for mediada e acompanhada. Ao final, as CP’s foram convidadas a realizarem uma produção artística que simbolizasse a superação da queixa escolar.

Inicialmente, o grupo permaneceu em silêncio e atento à leitura da síntese e da poesia “A pedra”. Ressaltava-se a todo momento que a criança é efeito da sociedade em que vive e de como a pensávamos. Algumas perguntas foram feitas para que fossem articuladas com o trecho escolhido do filme “Pro Dia Nascer Feliz”. O recorte do filme retratou um momento aonde acontecia o conselho de classe de um aluno da periferia do Rio de Janeiro. A partir do filme, as CP’s começaram a falar. As perguntas foram:

- 1 Que ser humano nós estamos formando?
- 2 O que leva o aluno ao desinteresse por sua aprendizagem?
- 3 Se a escola também faz parte da sociedade, o que faz com que a gente sempre pense que se há um problema ele está no outro e no organismo do outro?

Sétimo encontro - Queixa escolar e os dispositivos institucionais

Data: 30/09/2016 (08 participantes).

O penúltimo encontro aconteceu a dois dias das eleições municipais (que aconteceriam em 02/10). O clima estava tenso e houve muitas ausências. O esvaziamento das participantes

criou uma atmosfera difícil de manejar em um primeiro momento. Nesse dia pela manhã, recebi muitos recados informando-me sobre as faltas: 10 CP's disseram-me que precisariam antecipar alguns eventos do calendário e não estariam presentes.

Até esse momento, durante os outros encontros, havíamos delineado o perfil das CP's, suas dificuldades, bem como a de seus professores, identificando o seu sofrimento e compreendendo o fluxo existente diante das dificuldades dos alunos. O objetivo do sétimo encontro era concentrar esforços para o redirecionamento do olhar diante desse fluxo, aproveitando os dispositivos já existentes na escola, como os ATPC's, a formação em serviço e as reuniões de pais para o enfrentamento da queixa escolar. Portanto, procurou seguir a lógica que objetivava compreender o geral para chegar ao particular, levantar as dificuldades para se pensar em ações e, sobretudo, identificar e qualificar o que já existia dentro da escola, tornando o fluxo de trabalho escolar coerente com as expectativas das CP's e menos excludente em relação aos alunos.

Nesse dia, utilizou-se como materialidades artísticas mediadoras, as produções que as CP's realizaram no sexto encontro, bem como duas imagens de escolares do fotógrafo Robert Doisneau. O texto de apoio usado foi: "A sala de aula como locus de relações interpessoais e pedagógicas", de Vera Placco.

Penso que a minha sensação, reconstituía o sentimento presente nas escolas. Foi um momento permeado pela ambiguidade perversa, em que reascendiam muitas dúvidas; afinal, porque as CP's faltavam? Contudo, notei que a perversidade estava colocada no sistema, presente em camadas difíceis de serem desveladas. A falta de segurança no trabalho, reforçada pela posição em que a coordenação ocupava, ou seja, tratava-se de uma função e não cargo, responderia, apenas, pela primeira camada. Contudo, deve-se avaliar outras mais profundas, as mesmas que ajudam a compreender o que está na base da queixa escolar. Esta posição discursiva perversa e social acaba, em certa medida, manifestando-se no singular e

nos meios de controle ocupados por cada sujeito, seja em sua presença ou em sua ausência, em sua fala ou em seu silêncio. Em resumo, tudo caminha para a manutenção do *status quo*.

Oitavo encontro - Queixa escolar, o desenvolvimento da consciência e o momento de concluir

Data: 21/10/2016 (07 participantes).

Com a derrota do atual prefeito nas urnas, iniciaram-se os cortes de gastos na prefeitura. O primeiro deles foi a exclusão do adicional no salário (função gratificada) recebido pelos gestores no cumprimento de 40 horas semanais. As CP's ficaram abaladas e conjecturavam a incerteza quanto ao seu futuro. Diante desse cenário e na tentativa de reunir o maior número de pessoas, renegociei a data com o grupo, mas, sem sucesso; muitos informaram de que, a partir daquele momento, estariam em escala de revezamento na escola, ou seja, quando o diretor se ausentasse as coordenadoras cuidariam do local e vice-versa; pois passaram, doravante, a cumprir 30 horas semanais e a receber, como professores, mesmo ainda precisando encerrar o ano na função de gestores.

O objetivo do encontro foi refletir sobre o ciclo formativo, resgatando os aspectos essenciais de cada dia. Realizou-se a última explanação a respeito da queixa escolar e, no final, fizemos uma confraternização, onde cada uma se comprometeu a levar uma iguaria ou algo para bebermos. Notou-se, por fim, que as CP's, presentes conseguiram falar a respeito do que sentiram ao longo dos encontros.

Apêndice VII
Sínteses dos Encontros (Utilizadas com as CP's)
Síntese – Primeiro Encontro

Tema: Diversidade: inclusão e exclusão nas relações

Data: 08/04/2016

Síntese

No último encontro, falamos sobre a diversidade e a noção de inclusão e exclusão presentes nas relações. Inicialmente, foram apresentadas duas fotos de Sebastião Salgado, escolas em assentamento do MST e do Quênia e colhemos as impressões dos participantes. Prosseguindo, construímos, a partir de uma visão crítica, um debate teórico com base nas ideias de Vigotski, onde o homem se constitui socialmente e deve ser entendido sob o ponto de vista histórico e social. Apresentamos a noção de homem previsível, que afasta as diferenças e se medicaliza. No final, com base na Lei 13.146 e no texto “desafio do coordenador pedagógico no processo de inclusão de alunos com deficiência do ensino regular”, abordamos a escola pública contemporânea e a importância do coordenador pedagógico nesse cenário.

Alguns momentos de destaque do encontro:

Em relação à expectativa do encontro, a maioria declarou que o espaço serviria para troca de experiências entre quem já vivenciou um determinado fato, ajudando o outro a pensar diferente. Além disso, acreditaram que olhar o que se vive na escola, quando compartilhado, contribui para encontrar uma saída diferente, no que se refere ao entendimento e ao trabalho: “Compartilhar uma nova luz para os gestores”.

No momento da apreciação das imagens, apareceram percepções relativas às emoções como: tristeza e alegria, além de situações de pobreza, de falta de estrutura e recursos.

Também foi destacada a atitude do professor, como a necessidade para enfrentar a estrutura precária, com destaque para o amor, coragem, dedicação e comprometimento.

Nessas situações, quando pensaram o que pode fazer o coordenador pedagógico, surgiram dúvidas sobre as possibilidades, polarizando opiniões entre o trabalho, tais como um castigo, ou um gesto altruísta envolvendo amor ao próximo.

Ao longo do encontro, os coordenadores perceberam a necessidade das escolas evoluírem, mudarem quanto à forma de ensino, frente às novas exigências, sobretudo frente à criança moderna.

Observaram que a cidade em que trabalham pode ser uma cidade de referência quando comparada com o restante do Brasil, especialmente por ser um lugar com maior estrutura em saúde e educação do que a média do país.

Sobre a inclusão dos alunos com deficiência na rede, de modo geral os coordenadores perceberam a importância da escola, tanto na aprendizagem quanto na socialização. Questionaram, contudo, a necessidade do laudo, a formação do corpo docente para atender a esta clientela e a frustração / sofrimento em não atender às expectativas idealizadas. Notaram que não saber atender a estes alunos é uma barreira que precisa ser encarada e superada.

Já no fim do encontro, os coordenadores chegaram à conclusão de que, para atenderem à escola (equipe, alunos, família) antes precisam ter clareza sobre o seu papel.

No encerramento, os coordenadores saíram reflexivos e entusiasmados em construir este saber coletivo ao longo dos encontros, solicitando o material da apresentação, bem como o texto de apoio: “Desafios do coordenador pedagógico no processo de inclusão de alunos com deficiência do ensino regular”.

Síntese – Segundo Encontro

Tema: Quem somos nós? O perfil e o contexto do coordenador pedagógico da cidade.

Data: 13/05/2016

Síntese

O segundo encontro teve como objetivo central discutir o perfil do coordenador pedagógico da cidade e o contexto de sua atuação. Ele foi subdividido em cinco momentos, iniciando pela leitura da síntese produzida sobre o primeiro encontro e seguindo pela reflexão “quem somos nós?” utilizando-se, para isso, a escuta de duas músicas, que serviram como materialidades mediadoras: “Paratodos”, de Chico Buarque e “Me Revelar”, de Zélia Duncan. Após reflexão, percorremos o terceiro momento do encontro, a apresentação dos resultados da tabulação dos dados coletados no primeiro dia e que nos indicaram o perfil coletivo do coordenador pedagógico da cidade. Nesse momento, houve muito diálogo sobre a temática. No quarto momento, conversamos brevemente sobre o texto enviado por e-mail para a leitura prévia: “Desafio do coordenador pedagógico no processo de inclusão de alunos com deficiência do ensino regular”, de Aguiar. Por fim, encerramos avaliando este encontro e recomendando as duas tarefas para o encontro seguinte, ou sejam, a leitura do texto: “Retrato do coordenador pedagógico brasileiro: nuances das funções articuladoras e transformadoras”, de Placco, Almeida e Souza, que foi enviado por e-mail e as três atividades que mais ocupam o tempo do coordenador dentro da escola, por escrito.

Alguns momentos de destaque do encontro:

Logo no início, fora retomado o objetivo, a intenção e a razão desses encontros, uma vez que alguns participantes não estavam presentes no primeiro dia. Ressaltou-se a escassez de formação direcionada ao coordenador pedagógico, sendo a maioria das formações voltadas apenas ao professor. Com isso, observaram-se práticas que ultrapassam os limites da ação do Coordenador Pedagógico e que podem promover a perda de sua identidade.

Ao serem indagados sobre o que seria desenvolvido, uma coordenadora disse acreditar que debateríamos a tabulação das fichas de caracterização, preenchidas no primeiro dia. Em seguida, duas participantes realizaram a leitura da síntese desse dia, onde todos ouviram atentamente.

No momento da apreciação das músicas: “Paratodos”, de Chico Buarque e “Me Revelar”, de Zélia Duncan, apareceram percepções e falas relativas à “introspecção”, “revelação de si” e sobre a “essência do humano”. “A gente não parte do nada, todos temos uma história por trás” (sic).

Perceberam que a intenção estava em sensibilizá-los, uma vez que resgataram a própria identidade e perceberam que, de fato, ninguém é igual a ninguém. “Como coordenador, a gente trabalha com todos; nós temos que ter essa sensibilidade para saber como atender a todos, pois cada um tem um jeito” (sic).

Quando questionados sobre como se concebiam, disseram tratar-se de um grupo predominantemente formado por mulheres, professoras, atendendo à uma função e não a um cargo. Surgiram sentimentos voltados à carreira como: esperança, desafio, coragem, força e superação. Resgataram, também, o desgaste inerente da função e um desconhecimento sobre o que de fato as mantém nesse lugar. Algumas referiram que ser coordenador pedagógico permite ter um olhar diferenciado da escola, atingindo-a por completo.

Algumas participantes acreditam que todo professor almeja um dia ascender ao cargo de coordenação, embora não seja uma opinião unânime. Lembraram que o cargo está atrelado ao governo e que este, uma vez encerrado, possivelmente deixarão esta função. Com efeito, demonstraram preocupação com o que foi construído. Encerramos a discussão, ressaltando que, apesar do desgaste, todos escolheram esse desafio.

Durante a análise coletiva da tabulação, apresentada em formato de gráficos, sobre as fichas de caracterização do grupo, perceberam que, predominantemente, trata-se de um grupo jovem em sua área de atuação.

Ao longo da análise, o grupo constantemente retomou a discussão anterior, em geral com bom humor e rindo sobre o “prazo de validade” ser até dezembro e antecipando que, nessa época estarão todos “deprês” (sic).

Emergiu a percepção de que estar nessa função acaba favorecendo a ampliação da percepção do que é uma escola: o profissional fica descentralizado, passa a olhar para o coletivo, apresenta um crescimento pessoal e profissional, embora também tenham se referido que

alguns chegam na função por status e acabam prejudicando a própria equipe. “Depende do objetivo: se você está por trabalho, você se desenvolve, mas se você está por status daí não” (sic).

Avançando nessa discussão, perceberam que alguns problemas surgem ainda na base, durante a escolha de uma profissão, sendo a Pedagogia, em alguns casos, uma opção por ser acessível e com “garantia de serviço” (sic).

Discorreram que alguns professores, colegas de trabalho, voltam-se contra, por não serem convidados ao cargo, ou preteridos na função. Outros imaginam que já sabem tudo e precisam dar conta.

Voltando a análise dos resultados, no que se refere às maiores dificuldades, o grupo notou que nas primeiras posições estão os impasses vividos na equipe de professores, dos demais funcionários e com as famílias. Relataram que o “trabalho com as crianças flui” (sic), mas “com os adultos é mais difícil de lidar” (sic). “Acho interessante o nome mesmo, né: **coordena a dor**. A dor dos professores, dos funcionários... é curva de rio” (sic).

Nesse momento, algumas coordenadoras perceberam que as dificuldades vivenciadas por elas em suas escolas também são vividas por seus colegas, nas demais escolas. Trouxeram exemplos para lidar com as situações de conflito, como a possibilidade de montar um ATPC do “desabafo” junto aos professores. Contudo, mostram-se cansadas com o acúmulo de trabalho e, principalmente, com a necessidade em dar conta e resolver as muitas urgências da escola.

Mais à frente na análise dos resultados, observou-se que a maioria leva trabalho para casa, que demonstram preocupação em receber críticas negativas ao trabalho e em como a população enxerga o ensino público. Muito embora compreendam que precisam ouvir as críticas construtivas, ficam incomodadas com os diferentes tons, como quando entendem que a crítica é sarcástica e/ou destrutiva.

Por fim, perceberam que a educação da cidade está em suas mãos, dentro daquela sala, naquele momento de formação.

“É assustador pensar nisso... Que a educação da cidade está em nossas mãos... Olha a responsabilidade” (sic). “A educação está sendo conduzida por nós! (Estarrecida). Eu nunca tinha pensado nisso” (sic).

Já na parte final do encontro, retomamos alguns pontos chaves do texto “desafio do coordenador pedagógico no processo de inclusão de alunos com deficiência do ensino regular” e solicitamos que cada coordenador avaliasse o encontro com uma palavra, onde surgiram as seguintes avaliações: ótimo, assustador, desafiador, inesperado, interessante, detalhes que não vemos e que hoje isto nos foi mostrado, reflexivo, importante.

“A gente está acostumado a fazer tabulação de tudo, das notas, das rotinas, das hipóteses de escrita dos alunos e hoje ver a gente na tabulação foi muito importante, fiquei surpresa”(sic).

“Os mesmos conflitos, estamos mesmo no mesmo barco” (sic).

Houve concordância sobre algumas palavras que se repetiram, como: reflexivo, assustador, interessante.

Encerrou-se o encontro recomendando-se duas tarefas para o próximo encontro, ou sejam, a leitura do texto: “Retrato do coordenador pedagógico brasileiro: nuances das funções articuladoras e transformadoras”, de Placco, Almeida e Souza e a escrita sobre as três atividades que mais ocupam o seu tempo dentro da escola.

Síntese – Terceiro Encontro

Tema: O Coordenador Pedagógico: Articulador, Formador e Transformador.

Data: 03/06/2016

Síntese

O terceiro encontro teve, como objetivo central, discutir o papel do coordenador pedagógico frente aos três eixos de trabalho: articulação, formação e transformação. O encontro foi subdividido em cinco momentos, iniciando pela leitura da síntese produzida sobre o segundo encontro e seguindo pela reflexão sobre o papel do coordenador pedagógico, a utilização do seu tempo e o enfrentamento das pressões sociais, utilizando-se, para isso, a escuta da música “Paciência”, de Lenine. Logo após, os participantes foram subdivididos em grupos de trabalho, com cinco participantes cada, onde puderam refletir a respeito das atividades que mais ocupam o tempo deles nas escolas, além de pensarem como é a rotina de um dia comum de trabalho e como seria um dia ideal. No final, cada grupo apresentou o seu ponto de vista juntamente com o debate das ideias percorrido por todos. No quarto momento, apresentou-se a discussão sobre o texto “Retrato do coordenador pedagógico brasileiro: nuances das funções articuladoras e transformadoras”, de Placco, Almeida e Souza, contextualizando a realidade vivida pelo coordenador pedagógico no Brasil, sua identidade, suas necessidades e seus ideais. No final, encerramos avaliando esse encontro e recomendando as duas tarefas para o encontro seguinte, ou sejam, a leitura do texto: “O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição”, de Bernard Charlot, que foi enviado por e-mail e uma reflexão escrita sobre as principais dificuldades encontradas pelos professores.

Alguns momentos de destaque:

Inicialmente, contextualizou-se, sobretudo para alguns coordenadores que participavam pela primeira vez, resgatando os temas já percorridos e os objetivos dessa proposta, especialmente no que concerne ao fortalecimento da prática do Coordenador Pedagógico da cidade.

A leitura da síntese do segundo encontro foi realizada por três coordenadoras diferentes e, ao término, os participantes referiram reconhecer e relembrar os momentos vividos na ocasião. Mesmo os ausentes naquela data, informaram que se sentiam contemplados com essa descrição.

Das representações que emergiram nesse momento, destacam-se referências à sobrecarga, desafios frente à função e situações análogas vividas por muitos coordenadores em diferentes escolas. Fazendo alusão ao texto base do encontro, mencionou-se que estas questões também estavam presentes com outros coordenadores ao redor do Brasil.

Logo após, apresentou-se a música “Paciência”, de Lenine, utilizada como materialidade artística neste dia. Dentre os sentimentos mencionados pelos coordenadores, ressaltam-se a necessidade em ter paciência frente às famílias, a dificuldade em ser compreendido, a falta de reconhecimento, o cansaço e a pressão social vivida.

Referiram situar-se em um lugar ambíguo, onde nem sempre sabem o que “cabe” em sua função, mas que precisam “dar conta”. “Temos que ter um olhar sobre “o que me cabe”. Tudo é muito vivo, muito rápido e você tem que resolver ali. Mas é isso, tem que ter calma para pensar se me cabe, a gente pega tudo pra si e quer resolver”. (sic)

Ainda, nesse momento, manifestaram-se algumas ideias aludindo à necessidade da fé e espiritualidade para segurança e conforto, além de certo temor em adoecer.

Quando questionados sobre qual a noção de tempo apresentada pela música, os coordenadores fizeram uma conexão com suas vidas dizendo sentir que o mundo lhes cobra pressa e que espera muito deles. Ao mesmo tempo repetiram, reflexivos, o trecho da música que menciona: “a vida é rara”.

Prosseguindo, os participantes foram subdivididos em cinco grupos, com cinco participantes cada. Pediu-se para discutirem a tarefa de casa, ou seja, as três atividades que mais ocupam o seu tempo na escola. Além disso, foi solicitado que articulassem como é a rotina, frente às suas atribuições, de um dia comum na escola e como seria a rotina de um dia ideal de trabalho. Em todos os grupos houve a participação de coordenadores dos diferentes segmentos representados: Fundamental I e II, Educação Infantil, Creches e Espaços Educacionais.

De modo geral, os coordenadores revelaram que as ações que mais lhes exigem tempo são:

1. Atender aos pais e alunos de forma emergencial e não programada;
2. Organizar a equipe, incluindo os professores, frente às faltas de funcionários;
3. Acompanhar as rotinas dos professores e organizar os ATPC's.

Sobre como é a rotina de um dia comum de trabalho ficou ressaltado que:

1. Existe uma preocupação com as possíveis faltas de funcionários, além de lidar com seu mau humor;
2. Abrem a escola, fazem a entrada e saída dos alunos;
3. Atendem aos pais e alunos sem agendamento.

Por fim, acreditam ser um dia ideal de trabalho, na medida que:

1. Exista tempo suficiente para estudo e para sanar suas necessidades básicas (banheiro e almoço);
2. Consigam cuidar do pedagógico, preparar ATPC's e dar conta da rotina dos professores sem interrupção;
3. Tenham o quadro completo de funcionários.

No quarto momento do encontro, foi discutido o texto sugerido para a leitura. Desenvolveu-se a ideia do coordenador como Articulador ao mediar as tensões diárias, de Formador ao trabalhar com os professores, como o formador em serviço e de Transformador, ressignificando as práticas escolares e educacionais..

Os coordenadores participaram problematizando estes achados. Relataram que muitas vezes a dificuldade reside quando o professor não solicita ajuda, ou quando percebem que este mesmo professor possui certo temor em questionar ou tirar suas dúvidas. Além disso, perceberam que muitas vezes o que os professores querem são “receitas” de como fazer, sem que pensem sobre suas ações. De certa forma, separam teoria e prática como duas dimensões distintas.

Por fim, para fechar o encontro, foi solicitado que cada coordenador avaliasse esse momento. Cada um proferiu uma palavra entre as quais: calma, alívio, desafiador, esclarecedor, paciência, curioso, instigante, novo, gratificante, desafio, “disse que não seria fácil, mas valeu a pena”, muito bom, motivador.

Finalizou-se solicitando a realização de duas tarefas para o próximo encontro.

1. Trazer por escrito as principais dificuldades dos professores.
2. Realizar a leitura do capítulo 3: “O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição”, de Bernard Charlot (enviado por e-mail).

Síntese – Quarto Encontro

Tema: O professor: da contradição à superação.

Data: 24/06/2016

Síntese

O quarto encontro teve como objetivo central discutir as dificuldades encontradas pelo professor no exercício de sua profissão, bem como as contradições dispostas na educação e no ambiente escolar. Ele foi subdividido em cinco momentos, iniciando pela leitura da síntese produzida sobre o terceiro encontro e seguindo para a apreciação das obras de Paul Cézanne, utilizadas como materialidades mediadoras, bem como a leitura do texto de Merleau-Ponty: "A dúvida de Cézanne". Logo após, os participantes foram subdivididos em grupos de trabalho, onde puderam refletir sobre as maiores dificuldades encontradas pelo professor em seu cotidiano. No final, cada grupo apresentou o seu ponto de vista juntamente com o debate das ideias percorrido por todos. No quarto momento, apresentou-se a discussão sobre o texto "O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição", de Bernard Charlot, contextualizando-se, sobretudo, as tensões observadas em seu dia a dia. No final, encerrou-se avaliando este encontro e recomendou-se a leitura do texto para o próximo encontro: "Os sentidos da aprendizagem para professores da educação infantil, fundamental e médio", de Jesus, Souza, Petroni e Dugnani.

Alguns momentos de destaque:

Inicialmente, alguns coordenadores se manifestaram valorizando a leitura do texto recomendado e identificando-se com as palavras do autor (Bernard Charlot). Solicitaram a obra completa (em PDF) para leitura e distribuição a alguns professores que manifestaram interesse.

A leitura da síntese do segundo encontro foi realizada por três coordenadoras diferentes e, ao término, os participantes referiram reconhecer e relembrar os momentos vividos na ocasião. Contudo, até esse momento, os participantes demonstraram-se comedidos.

Logo após apresentaram-se, para apreciação, as obras de Paul Cézanne, onde os coordenadores realizaram a leitura das imagens. Destacam-se, nesse momento, a revelação de sentimentos que remeteram à leveza, tranquilidade, contemplação e lembranças familiares do

passado em contraste com sentimentos que revelaram tristeza, solidão e contradições sociais: homem rico x pobre; belo x feio. Contudo, mostraram-se incomodados com a falta de informações sobre o autor e sua obra. Uma coordenadora disse: “Cada quadro tem uma história, é bom ter um monitor na exposição para explicar”.

Nesse momento, a psicóloga Michele questionou trazendo para a realidade da escola: “O professor quer ou não quer que o outro antecipe as informações sobre o aluno?” Assunto controverso e que gerou debate. Ao final, uma coordenadora contou brevemente sobre um aluno com histórico de “terrível” e que depois ela não percebeu nada disso.

Ao final, foi realizada a leitura do fragmento do Texto de Merleau-Ponty: "A dúvida de Cézanne" onde os coordenadores perceberam quanto o pintor trabalhou arduamente por toda a sua vida, questionando a importância e a qualidade de suas obras, sem receber estímulo e o reconhecimento devido. Mostraram-se, ainda, outras duas obras, comparando lado a lado dois autorretratos do pintor, no que chamou atenção o quanto ele envelhecera em apenas 5 anos.

Concluíram reconhecendo ser o trabalho desse pintor uma ação que não acaba assim como o trabalho do professor: - é um trabalho que se constrói ao longo do tempo, muitas vezes não sabemos no que vai dar.

Prosseguindo, os participantes foram subdivididos em quatro grupos. Pediu-se para discutirem a tarefa de casa, ou seja, quais são as principais dificuldades dos professores em seu dia a dia e a construção da rotina do professor em um dia comum e em um dia ideal. Alguns coordenadores abordaram seus professores durante seus ATPC's o que enriqueceu a discussão. No final, entregaram por escrito esta produção.

De modo geral, os coordenadores revelaram que as maiores dificuldades dos professores são:

1. Dificuldade em lidar com as famílias, seja com pais desinteressados e ausentes, como também com pais que entram demasiadamente no espaço escolar. Diferenças nos valores entre a escola e a família;
2. Falta de mobilização dos alunos aos estudos e indisciplina;
3. Falta de funcionários, sobrecarregando os demais;

Contudo, surgiram outras questões tais como:

4. O trabalho com o aluno de inclusão e com aqueles que ainda não têm laudo, mas apresentam dificuldade; Reclamam também a necessidade de um trabalho que seja multidisciplinar.
5. Falta de tempo do professor em organizar sua aula. Necessita dar aula em mais de uma escola e chega cansado e correndo;
6. Falta de recursos físicos e materiais pedagógicos;
7. Falta de reconhecimento e baixos salários;

Sobre como é a rotina de um dia comum de trabalho ficou ressaltado que:

1. Nas Creches e EMEI's prevalece uma tendência aos cuidados. Dificuldade em encaixar, como gostariam, os eixos do referencial curricular.
2. Corrido, onde o professor precisa se ocupar em mais de uma escola por questão financeira e acaba não conseguindo almoçar como gostaria, organizar sua sala, os alunos e seus materiais.
3. Permeada por conflitos em que o professor necessita contemplar os eixos do ensino com brigas e xingos dos alunos, o que lhe causa ansiedade.

Por fim, acreditam ser um dia ideal de trabalho, na medida que:

4. Especialmente nas Creches e EMEI's acreditam que seria um dia sem mordidas, choros, indisciplina, falta de funcionários e crianças doentes e que por fim, conseguissem encaixar o referencial curricular.
5. Sejam contemplados por uma sala menos numerosa, onde os alunos respeitassem o professor e ele não precisasse cobrir a ausência de outros professores. Além disso, o ideal seria que os alunos se organizassem quanto ao próprio material.
6. Os alunos fossem interessados e as famílias presentes.

No quarto momento do encontro, foi discutido o texto sugerido para a leitura. Realizando um resgate histórico da origem das tensões vivenciadas atualmente dentro das escolas. Dentre as ideias presentes no texto, abordou-se: Professor real x Professor ideal; Escola do passado x Escola atual; Contexto do passado x Contexto atual.

Por fim, para fechar o encontro, foi solicitado que cada coordenador avaliasse esse momento. Disseram que ele foi útil devido ao: conhecimento, à crítica, ao divertimento, pois teve até cantoria, animado, um momento reflexivo, foi muito proveitoso e muito bom.

Finalizou-se recomendando a leitura do texto: "Os sentidos da aprendizagem para professores da educação infantil, fundamental e médio", de Jesus, Souza, Petroni e Dugnani, que trata sobre as dificuldades na aprendizagem. Este material será utilizado no 5º encontro.

Síntese – Quinto Encontro

Tema: O coordenador e o professor: um par complementar

Data: 12/08/2016

Síntese

O quinto encontro teve como objetivo central discutir a realidade escolar observada pelos professores e pelos coordenadores e pensarmos se é necessário reconstruí-la, partindo de um novo olhar. Ele foi subdividido em cinco momentos, iniciando pela leitura da síntese produzida sobre o quarto encontro e seguindo para a apreciação da obra “As meninas”, de Diego Velásquez e Pablo Picasso. Pode-se perceber como a releitura de uma obra produz novos sentidos, sobretudo quanto ao seu conteúdo. Após esse momento, dialogamos sobre o contexto escolar e a leitura que é feita, muitas vezes, marcada pela continuidade de discursos, que pouco promovem mudanças em sua estrutura. No quarto momento, apresentou-se a discussão sobre o texto "Os sentidos da aprendizagem para professores da educação infantil, fundamental e médio", de Jesus, Souza, Petroni e Dugnani. Nele, ficou evidente que, ainda hoje, realiza-se o entendimento sobre o fracasso escolar centrado no aluno e descolado da escola. No final, encerrou-se avaliando esse encontro e antecipando o objetivo do próximo que será em formato de estudo de caso.

Alguns momentos de destaque:

Inicialmente, foi dito que alguns coordenadores não compareceriam em virtude das festividades em comemoração ao dia dos pais nas escolas. Realizou-se um breve resumo sobre o primeiro semestre e explicou-se que nesse dia seria realizada uma análise de tudo o que eles trouxeram, tanto em relação às queixas dos professores como em relação às dos coordenadores para poderem encontrar saídas, inspirações, manter a saúde e a serenidade no trabalho.

Após a leitura da síntese do quarto encontro, apresentou-se a obra “As meninas” de Diego Velásquez (1656) e Pablo Picasso (1957). Ambas tratando sobre a mesma temática.

A primeira leitura realizada das obras revelou a percepção sobre diferenças sociais. “A primeira (obra) retrata crianças bem vestidas e a segunda, pobreza, um contexto mais pobre”.

Nesse sentido, emergiram percepções relativas à prestação de serviços dos menos favorecidos aos mais favorecidos, bem como a noção de liberdade em relação a cada momento histórico.

Continuando com a apreciação das imagens, perceberam que todos os elementos se repetiam nas duas obras; contudo, mudava-se a ênfase, onde no primeiro quadro a atenção voltava-se para a “menina loira”, o que não acontecia no segundo. Alguns sentimentos ambivalentes foram evocados, entre eles o “sofrimento” e a “alegria”, anunciados pela menina central, na obra de Velásquez.

Explicou-se o contexto histórico presente nas duas obras e a necessidade encontrada em Picasso para realizar esta releitura. Algo semelhante tentaria ser realizado nesse nosso encontro: uma nova leitura sobre nossa realidade, para poder pensar em como recriá-la. Promover um novo olhar. Nesse momento percebeu-se o grupo reflexivo e silencioso.

Algumas perguntas foram enunciadas: recriar uma realidade que já existe! Como podemos fazer isso? Quando fazemos algo diferente, criamos um novo sentido? É possível ou não recriarmos a nossa realidade? Como fazer isso? Em algum momento na condição de professor, houve situações em que o tratamento recebido pelo seu coordenador só fez sentido agora, na condição de coordenador?

Seguem dois comentários que refletiram o momento:

“Realmente, para nós podermos entender a função do coordenador temos que estar na condição de hoje. Eu tive 20 anos de sala de aula com aquela cobrança. Hoje a gente realmente está vendo. O coordenador tem que agir com o professor da mesma forma que o professor tem que agir com o aluno. Trazer pra perto. O coordenador tem que trazer o professor pra perto e o professor trazer o aluno pra perto”.

“A realidade do passado ela não existe mais, é vazia. A estrutura é a mesma, mas a realidade das pessoas você não consegue mais. A realidade do passado não cabe agora, não dá para encaixar, fica vazio, passou, acabou!”

Por fim esse momento é encerrado com a citação “Olhar de novo para ver o novo”, de Vera Lucia Trevisan de Souza, que visa olhar de novo o contexto na tentativa de superar e encontrar o novo naquilo que já existe.

No terceiro momento, comparou-se e debateram-se as queixas, referentes à educação e à escola, encontradas junto aos coordenadores, como também adjacentes aos professores. Perceberam que de modo geral as queixas permanecem análogas e na maioria das vezes, referem-se à: falta de apoio da família, falha na mobilização aos estudos / trabalho dos alunos / dos professores e falta de funcionários que acarretam em sobrecarga da equipe, dos professores e dos coordenadores.

Com efeito, perceberam que a imagem que muitas vezes os professores possuem dos alunos, os coordenadores nutrem sobre os professores e os problemas vão persistindo, sem que se possa sair do lugar.

“No primeiro semestre, eu participei de uma reunião de pais, como mãe, uma sala indisciplinada, tanto os professores como os pais deram tantas voltas e não conseguiram chegar a uma solução sobre o que fazer com a indisciplina dos filhos. Eu olhava como mãe e como professora. Os professores jogando para os pais e os pais para os professores e ninguém conseguia se entender para resolver o assunto. Eu saí com essa questão: o que fazer para mudar? Será que os pais vão ter que sentar ao lado do filho na sala de aula para eles prestarem atenção?”

Neste sentido, seguiram comentários relativos à: conhecimento dos problemas x alienação, escola como um instrumento de transformação social, dificuldade para avançar frente à queixa, a construção de um mundo melhor, a escola e as tensões vividas em sua época, a alimentação e os problemas oriundos a ela, a família do passado e a mudança da tradição, o uso da liberdade e seus excessos, as crianças como reflexo dos adultos / família e, por fim, as mudanças que ocorrem na escola ao longo da história.

“A escola mudou... Como continuar com a lousa e o giz na era digital? O aluno é conforme o professor... se o professor é agitado o aluno é mais agitado. Você percebe na reunião com os professores, ele (professor) lá dormindo, não prestando atenção em nada, igual o aluno dele em sala de aula”.

Fechando esse momento, percebeu-se que é necessário que o aluno seja pensado e falado pelos educadores. “Não espere uma sociedade diferente se a gente não pensar o aluno diferente”.

No quarto momento, discutiu-se o texto "Os sentidos da aprendizagem para professores da educação infantil, fundamental e médio", cujo eixo central demonstrou que ainda hoje e mesmo após muito debate, identifica-se na criança e em sua família a origem de seu fracasso ou insucesso escolar. Em contrapartida, não se discute quais mecanismos institucionais podem favorecer a promoção histórica desse fracasso.

Citou-se o texto da filósofa Hanna Arendt, “A crise da educação”, bem como o filme “O senhor das moscas” que aludem sobre o efeito das falhas, sobretudo, quanto à autoridade dos adultos e cuidados com as crianças.

Neste momento, a sensação sobre a falta de direção das crianças, um projeto de vida e sentido pela sua escolarização tomou a discussão. Contudo, levou-se em consideração que este efeito social está muito além das “psicopatologias” supostas nas crianças.

Pensou-se que ensino e aprendizagem formam uma unidade e não podem ser pensados de forma independente. Questões como: Que ser humano nós estamos construindo? O que levou o aluno ao desinteresse pela sua aprendizagem? Se a escola também faz parte da sociedade, o que faz com que a gente sempre pense que se há um problema ele está no outro e em seu organismo?

Por fim, o que se conclui é que frente às pressões e exigências sociais, não se trata de culpar o aluno nem tão pouco culpar o professor e a escola, mas desconstruir a ideia de aluno que até hoje se carrega como modelo. “Recolocar não significa patologizar. Qual a nossa responsabilidade sobre o problema?”

Com isso, fechou-se esse momento refletindo sobre a ideia de corresponsabilidade, uma vez que nas palavras de Vigotiski: “Através do outro nos tornamos nós mesmos”.

Michele lembrou-se da poesia “A Pedra”, de Antonio Pereira (Apon).

No final do encontro, os coordenadores puderam perceber que a forma como se olha o fenômeno o “cria”, como também o “transforma”.

Uma coordenadora lembrou-se do conto de José Saramago “O conto da ilha desconhecida” em que é necessário “sair da ilha para olhar a ilha”. Disse que lhe ocorreu essa frase porque entende que é necessário sair da zona de conforto para poder olhar melhor o que acontece.

Por fim, para fechar o encontro, foi solicitado que cada coordenador avaliasse esse momento. Uma coordenadora disse que “ajudou muito a arte para conduzi-los nesse olhar”. Seguem algumas palavras do grupo: olhar diferente, ver no professor o que ele tem de novo; novas perspectivas; esperança; mudança; reflexivo; criatividade.

Síntese – Sexto Encontro

Tema: Queixa Escolar: uma possibilidade de leitura em relação ao contexto

Data: 02/09/2016

Síntese

O sexto encontro teve como objetivo central analisar o contexto social onde a queixa escolar é produzida e legitimada; para isso, usou-se como técnica um estudo de caso. O encontro foi subdividido em cinco momentos, iniciando pela leitura da síntese produzida sobre o quinto encontro, da leitura da poesia “A Pedra”, de Antonio Pereira (Apon) e trecho do filme “Pro Dia Nascer Feliz”, de João Jardim. Houve um debate sobre essas obras e uma reflexão sobre o quanto contribuímos à construção do desinteresse sobre a educação. No quarto momento, apresentou-se um caso fictício para análise em grupo. A discussão demonstrou que, muitas vezes, a história de um aluno está sujeita a se perder no tempo, sobretudo se não for mediada e acompanhada. Por fim, os coordenadores foram convidados a realizar uma produção artística que simbolizasse a superação da queixa escolar.

Alguns momentos de destaque:

Inicialmente, realizou-se um breve acolhimento e explanação sobre o objetivo central do encontro. Para aquecimento, lançou-se uma questão: O que nós da educação estamos fazendo com as crianças e que pode ir além da educação propriamente dita? Resgataram-se os aspectos teóricos alcançados no quinto encontro, sobretudo quanto à construção da queixa escolar que, por muito tempo, fora legitimada e ratificada pelos serviços de apoio, incluindo o trabalho do psicólogo. Com efeito, pouco se refletia sobre a estrutura e a construção escolar da queixa sobre os alunos no que resultava, entre outras coisas, na produção da indiferença à educação. Conclui-se que não é tratando a criança separada da escola que vamos superar suas dificuldades, mas principalmente é necessário incluir a própria escola na reflexão sobre suas ações.

Seguiu-se com a leitura da poesia “A pedra”, do professor baiano Antonio Pereira (Apon), trazendo a ideia de que aquilo que a gente faz influencia diretamente a realidade. Nesse sentido, precisamos juntos ajudar a estabelecer o que é favorável para o coletivo e construirmos juntos a nossa realidade, ajudando a construir a realidade das crianças.

O grupo, até esse momento, permaneceu predominantemente em silêncio, mas logo em seguida mudou sua postura ao ser apresentado um fragmento do documentário “Pro dia nascer feliz”, trecho do conselho de classe, discutindo o caso de um aluno da periferia do Rio de Janeiro.

Esse trecho mobilizou comentários e sentimentos, dentre os quais, prevaleceu a tristeza, indignação e pouca perspectiva de futuro. “Quando ele (o aluno) diz para o rapaz da filmagem que passou de ano ele ficou bem, mas depois o semblante dele mudou... Só depois que ele pensou”, “Dá tristeza ver o aluno nessas condições... leva tudo na brincadeira. O professor quer ajudar e leva tudo na brincadeira. É chocante mesmo”.

Debateu-se o quanto a escola deixou de conversar sobre o jovem e provavelmente de oferecer projetos. A este aspecto discutiu-se a função da retenção, bem como o envolvimento dos professores. “O professor não pode dar as costas para o aluno. Se não der a devida atenção a ele, aí sim vai se tornar um marginal”. “É isso que estou me perguntando, parece que foram empurrando-o. Uma bola de neve. Foram desistindo dele”.

Ao fechar essa discussão e perceberem que o jovem seguiu a carreira militar, os coordenadores mostraram-se surpresos com o desfecho. “Ele conseguiu encontrar professores que lançaram um novo olhar. Ele conseguiu, lá na frente, encontrar esses professores”. “É... ele tinha outras habilidades que não foram exploradas”.

Após essa discussão apresentou-se ao grupo um caso fictício. Essa leitura deu-se em partes, onde em cada momento pensou-se sobre os encaminhamentos produzidos. Realizou-se a leitura do primeiro momento, que tratou sobre a dificuldade escolar de um aluno e seguiu-se com a pergunta: O que vocês fariam?

Em geral, os coordenadores assumiram uma postura onde prevaleceu a observação detalhada da criança, conversas com a família e encaminhamento aos especialistas.

Logo após questionou-se o que esperavam ao encaminhá-lo para o psicólogo. Sobre esta pergunta prevaleceu a expectativa de acompanhamento e o ensino em como trabalhar com este aluno na escola, fornecendo atividades de modelo.

Continuou-se com a leitura sobre a segunda parte do caso, que retratou o momento posterior a avaliação psicológica da criança, encaminhamento médico e orientação à família e à escola. Seguiu-se com a pergunta: Frente à avaliação, devolutiva e encaminhamentos com orientações, a expectativa foi atendida?

Hesitantes, alguns coordenadores devolveram este questionamento com outras perguntas, necessitando saber se esta criança estava medicada, sendo acompanhada pelo médico, se a escola estava conseguindo lidar com a situação, e como estava a orientação para a professora. Uma coordenadora referiu que no fundo a questão maior é o sentimento de não conseguir ajudar a criança. “É... fica uma preocupação... E dentro da escola, como lidar com esse aluno?” “O que fazer mais quando o aluno não avança? Bate o desespero”.

Por fim, realizou-se a última parte da leitura do caso, informando que o que sucedera até então ocorrera há 4 anos e, atualmente, este aluno havia sido reencaminhado, onde além das dificuldades surgira a indiferença do aluno pela escola. Lançou-se a pergunta: O que aconteceu?

Nesse momento, os coordenadores perceberam que a ação não foi suficiente e o caso havia se perdido ao longo do tempo, muito embora todos soubessem que as dificuldades persistiam no aluno. Nesse momento, mobilizaram-se alguns comentários que refletiram certa indignação.

“Não teve acompanhamento nenhum... a família largou. A mãe teve outros filhos, começou a cuidar dos pequenos e largou o mais velho”.

“Essa devolutiva que ela recebeu oralmente, como ela vai passar para a próxima professora? E se for da escala rotativa? Ela não vai estar no ano seguinte, como ela passaria o caso?”

“E não fizeram nada por esse aluno?”

Em síntese, constatou-se junto aos coordenadores que:

- A família não consegue ajudar;
- A criança sofre vulnerabilidade social;
- Escola perdeu o *timing* da discussão;

- A escola não conseguiu envolver a criança em ações efetivas;
- O laudo não teve efeito.

Neste aspecto, a psicóloga Michele lembra que esse caso reflete “um cenário ideal que desmorona, porque justamente foi visto por uma equipe e, mesmo assim, constatamos que não ajudou”.

No momento final do encontro, os coordenadores foram divididos em quatro grupos e convidados a debaterem e responderem seis perguntas:

1. Do ponto de vista da criança, como ela se sente e quais são as repercussões desta condução em sua vida?
2. Do ponto de vista da mãe...
3. Do ponto de vista da professor...
4. O que compete a cada um: escola, família, outros serviços?
5. Quais são as possibilidades de ação do coordenador?
6. O que fazer para superar esta queixa?

À primeira pergunta (sobre a criança) prevaleceu o sentimento de baixa autoestima, desmotivação, constrangimento e incapacidade; à segunda (sobre sua mãe), uma posição de comodismo, indiferença e desmotivação; à terceira (sobre o professor), frustração, falta do olhar para o histórico, falta de interesse e comodismo.

Sobre a quarta questão: o que compete a cada um: escola, família, outros serviços? Quanto à escola, prevaleceu a necessidade em orientar o professor, a família, produzir encaminhamentos, estratégias diferenciadas e acompanhar o seu histórico; quanto à família, a necessidade em comprometer-se junto à escola, apoiar a criança e buscar ajuda e, por fim, quanto aos outros serviços, serem disponíveis à população, dando prioridade à escola, apoio à família e devolutiva para a escola.

Já, em relação à quinta pergunta: Quais são as possibilidades de ação do coordenador? As respostas indicaram que ele precisa se interessar pela situação, mediar e acompanhar o caso junto à família e aos especialistas, pensar em formação em ATPC's, e orientar os professores.

Por fim, sobre a sexta pergunta: O que fazer para superar esta queixa? Os coordenadores responderam que é necessário um olhar atento às possibilidades da criança, que elas sejam valorizadas e que se procurem meios para que se obtenha os resultados esperados.

Ao final do encontro, foi proposta uma atividade artística que simbolizasse a superação da queixa escolar. Como o tempo se esgotou, não foi possível dialogar sobre elas. Partimos, deste ponto, ao sétimo encontro.

Síntese – Sétimo Encontro

Tema: Queixa Escolar e os dispositivos institucionais

Data: 30/09/2016

Síntese

Avançando com a reflexão sobre a queixa escolar e as formas para a sua superação, o sétimo encontro teve como objetivo central discutir e analisar o papel dos dispositivos institucionais presentes na escola e que podem contribuir à transformação da queixa. Ele foi subdividido novamente em cinco momentos, iniciando pela leitura da síntese produzida sobre o sexto encontro e da apreciação das produções artísticas realizadas pelos coordenadores. Logo após seguiu-se com a discussão do texto “A sala de aula como lócus de relações interpessoais e pedagógicas”, de Placco, em conjunto com a apreciação de duas fotos de jovens escolares, de Robert Doisneau. Houve um debate sobre a dicotomia, muitas vezes, empregada na escola entre a posição “pedagógica” e a “afetiva” exercida pelos professores e logo após retomou-se ao estudo de caso iniciado. O grupo de coordenadores foi subdividido em dois, onde cada um precisou discutir o caso à luz dos dispositivos existentes na escola: observação em sala de aula, adaptação de materiais e estratégias de ensino, reunião de professores (ATPC) e reunião de pais. No final, os coordenadores avaliaram o dia e sugeriram uma confraternização para o último encontro.

Alguns momentos de destaque:

Inicialmente, transmitiu-se ao grupo o objetivo do encontro, ou seja, partindo do que os coordenadores já possuem em suas escolas, quanto aos dispositivos presentes em seu cotidiano e usá-los a favor do olhar sobre a queixa escolar. Falou-se também sobre a percepção de esvaziamento no grupo, sobre o número de variáveis que precisam ser estudadas que concorrem com as ações planejadas e o quanto as urgências, uma marca característica da educação, por vezes atropelam a programação e as necessidades.

Após a leitura da síntese do sexto encontro e da apreciação das produções artísticas desenvolvidas pelos coordenadores, notou-se que, ao grupo, prevaleceu a percepção da necessidade de afeto e amor às crianças, bem como parceria entre escola e família. Contudo, alguns sentimentos e pensamentos contraditórios emergiram como a crença que a criança não

recebe este “amor em casa” e que mesmo na escola é difícil a parceria entre os pares (atores da própria escola).

“Isso é frescura, é falta de uns tapas na bunda” (sic) - comentário de um funcionário ao coordenador que acudia uma criança que havia desmaiado.

“Não adianta nós darmos (amor) e a família não. Se a família não se unir não adianta. Senão é dar murro em ponta de faca”.

Seguiu-se um debate sobre os limites e alcances da escola para trazer a família e promover ações que muitas vezes não ocorrem nos lares, como, por exemplo, fazer ou não excursões escolares? Como fazer com aqueles que não podem pagar? A escola deixando de levar crianças que não podem pagar estaria adotando um comportamento análogo ao que critica sobre a família, deixando alguns para trás?

Após este debate, continuou-se com a explanação do texto “A sala de aula como lócus de relações interpessoais e pedagógicas”, de Vera Placco. Nesse texto, fica clara a ideia do quanto os educadores separam a relação interpessoal afetiva da relação pedagógica, que acreditam ser voltada ao conteúdo. Com efeito, o professor tido como conteudista não consegue ser afetuoso e o professor mais afetivo deixa de lado o pedagógico. Concluiu-se que não há sentido nessa dicotomia, mas nem sempre o professor consegue sincronizar essas duas relações. As relações pedagógicas já deveriam contemplar às ações próprias do afeto, se dirigir para a pessoa inteira, tal como postula Wallon à integração das dimensões cognitivas, afetivas e motoras.

Os coordenadores ao longo desta explanação puderam perceber que qualificar a relação professor – aluno favorece não apenas à criança, como também permite que o adulto se desenvolva. Há um sentido de parceria e cumplicidade nessa relação que transformam os sujeitos, pois conhecimento e afeto caminham juntos. Quando o professor se debruça a pensar sobre estratégias de ensino ele também se desenvolve, se transforma, se autoriza a tentar mais, e se desenvolve em sua vida pessoal.

Uma vez que se entenda essa articulação, percebe-se que o desenvolvimento vai além do que ocorre na escola e permite olhar a queixa escolar em outra dimensão, pois passa a ser

colocada em movimento. Só conseguiremos perceber e avançar quando dialogarmos, colocando em movimento uma questão. Colocar o professor para falar, vai ajudá-lo a perceber, assim como os gestores, outras formas de ação.

Após esse momento, retomamos a discussão de caso, iniciado durante o sexto encontro. Resgatou-se a história da criança, e levantou-se com os coordenadores, quais ações eles poderiam tomar dentro da escola para a condução dessa situação. Em seguida, dividiram-se os participantes em dois grupos e pensando no caso em questão distribuíram-se as seguintes tarefas: desenvolvam como fariam uma observação em sala de aula, devolutiva do professor e adaptação do material / estratégias de sala (grupo 1) e como seria um ATPC e uma reunião de pais / com a família do aluno (grupo 2).

De modo geral, o grupo 1 referiu usar uma ficha desenvolvida para a observação do professor, com itens a serem elencados. Disseram que, nessa ação, iriam propor uma conversa informal sobre o aluno com a professora e avisá-la sobre a observação que seria realizada. Nessa observação, o enfoque seria na apresentação do conteúdo, ou seja, em sua didática, além do conteúdo organizado. No final, preparariam uma devolutiva sobre os aspectos observados. Um comentário remeteu à necessidade de o coordenador atuar como alguém que também “ensina” o professor, uma vez que ele passa a ocupar uma posição privilegiada da relação ensino – aprendizagem. Nesse caso, passar as orientações tanto verbalmente, como por escrito deve ajudar.

“Quem está observando precisa sugerir ao professor o que ele precisa passar e não só apontar (os erros) a ele”. (sic)

Quanto às atividades diferenciadas, uma coordenadora sugeriu que elas possam ser oferecidas para o restante do grupo, isto é, para a sala toda, algo que seja bom para todos! O grupo recomendou também que algumas sugestões de leitura fossem deixadas à professora.

Por fim, recomendou-se para a realização da devolutiva ao professor, que ele sempre se pergunte o que pensa sobre sua prática, antes de direcioná-lo. Ao implicar o professor, ele próprio pode chegar a algumas conclusões interessantes. No final da devolutiva, após as recomendações, sugeriu-se valorizar sempre o seu trabalho.

Quanto ao grupo 2 responsável pela elaboração de um ATPC e de uma reunião de pais, notaram-se várias sugestões de leituras e citações de pensadores, como uma forma de “aquecimento” para entrar no assunto.

Levaram em consideração estudar a fundo o tema antes de transmiti-lo e solicitar que os professores assistissem a um documentário e a um filme sobre o assunto. Sem a pretensão em esgotar o tema num único ATPC, pensaram em levar o grupo de professores a debater o assunto.

“Ofereceríamos fontes seguras para pesquisa, como, por exemplo, o filme: como estrelas na terra toda criança é especial”. O grupo deixa claro que as sugestões de trabalho devem ser úteis a todos os alunos, não apenas aos que possuem “laudo”.

Quanto à reunião de pais, o grupo enfatiza que chamaria a família da criança antes, mas demonstrou receio sobre quanto os pais estariam dispostos a ajudar. Deixou claro que o foco seria na construção da parceria família / escola.

“São poucos os pais que têm interesse em saber como agir melhor com o filho em casa”.

“Conscientizaríamos os pais quanto à parceria com a escola e leríamos o texto com dicas de como ajudar o filho em casa. Transmitiríamos o documentário do Fantástico”.

“Não podemos perder a esperança nunca”.

No final do encontro, cada coordenadora escreveu sua avaliação sobre esta formação e combinaram que, para o fechamento, poderíamos realizar uma confraternização.

Síntese – Oitavo Encontro

Tema: Queixa Escolar, o Desenvolvimento da Consciência e o Momento de Concluir

Data: 21/10/2016

Síntese

Nesse dia, foi realizado o fechamento deste ciclo formativo. Infelizmente, em decorrência da derrota nas urnas do atual prefeito, começaram os cortes de gastos públicos, atingindo a função gratificada dos coordenadores pedagógicos. Desta forma, recebendo tal qual um professor, as CP's passaram a cumprir sua jornada de trabalho original, realizando escala de revezamento entre os gestores escolares. Assim, o grupo mostrou-se esvaziado, contendo apenas sete coordenadoras, com a falta de mais de dez participantes que, ao longo da semana, chegaram a confirmar suas presenças. O objetivo do encontro foi refletir sobre a formação oferecida, resgatando os aspectos essenciais de cada dia. Como materialidade artística, utilizou-se a evolução das pinturas de Mondrian, entre 1908 e 1921. Ressaltou-se, que ao longo de um processo reflexivo, desenvolvemos-nos e assim, podemos mudar nossas ações. Após um breve resumo sobre cada encontro, realizou-se uma última explanação a respeito da queixa escolar, recorrendo novamente ao texto: “A sala de aula como lócus de relações interpessoais e pedagógicas”, de Placco, já discutido durante o sétimo encontro. No final, fizemos uma confraternização, onde cada participante trouxe um prato de comida e uma bebida. Notou-se que as CP's, que puderam comparecer, conseguiram falar a respeito do que sentiram ao longo dos encontros.

Alguns momentos de destaque:

Como o grupo estava reduzido, reunimo-nos em roda com maior proximidade. Durante a leitura da síntese, o conteúdo despertou alguns questionamentos que surgiram espontaneamente e que as coordenadoras foram sentindo-se à vontade para compartilhar, enriquecendo a discussão e o resgate de todos os temas já trabalhados até então. Dentre as falas, observaram-se possibilidades para a revisão das posições adotadas diante da queixa escolar. Seguem algumas falas desse momento:

“O professor ensina, aí ele (o aluno) não sabe se comportar na escola e a gente não ensina muitas vezes (como se comportar na escola) e já pensa que é um problema, pensa no psicólogo, ou que é a mãe. Às vezes, ele não aprende isso em casa, os limites, como se

comportar adequadamente na escola, não aprende em casa. É um tapa na cara pra mim. Eu, como professor, pergunto: será que eu ensino isso na minha sala para os meus alunos sobre o comportamento? Sobre o comportamento? Tem que ser uma prática diária, tem que ensinar na conversa, todo dia.”

“Deveria começar pelo professor. Esse texto mexeu muito comigo (pausa). Estamos lidando com crianças pequenas e que às vezes a gente cobra tanto. E a gente não aprende isso na faculdade, é na prática mesmo. Eu percebi que em muitos pontos eu falhei... (se emocionou). Pensamos no planejamento, no conteúdo, no que tem que dar conta, fica aquela briga, e o tempo que a gente perde, e tem outras coisas, podemos lidar com isso com mais suavidade, com mais leveza, sem ficar cobrando o tempo inteiro, ter uma outra dinâmica em sala de aula.”

“Devemos ter uma outra prática.”

Desta forma, puderam emergir sentimentos mais sensíveis às questões relativas aos alunos e suas famílias. No decorrer do encontro, conforme passávamos por cada dia de estudo, as CP's conseguiram conversar sobre qual é de fato a função do coordenador pedagógico diante de um cenário turbulento e vulnerável. Em um vai e vem, por vezes deslocavam às famílias a grande responsabilidade, por exemplo, pela falta de limites dos alunos e por vezes conseguiam integrar, corresponsabilizando a escola, em decorrência de tudo o que tinham vivido durante os encontros. Seguem alguns comentários:

“Não tem os limites em casa. Não senta direito, não arruma a postura e temos que ensinar.”

“Na verdade, encontra uma forma de chamar a sua atenção, a carência dele.”

“É assim mesmo, o tempo inteiro eles vêm na sala para olhar, pra não falar nada, ficam ali olhando a gente, esperando aquele afeto. E às vezes a gente diz: ah, lá vem ele, assim não dá, esse aluno precisa ser expulso da escola.”

“Eu já fui coordenadora de EMEI, F1 e agora F2 e eu vejo a diferença: é muito grande. Não é tanto a indisciplina do aluno, mas dos professores que pedem sua intervenção alegando indisciplina para tudo. Eu pergunto: De que jeito você conversa com ele (aluno)? Olha esse

aluno, não quer prestar atenção na minha aula, é indisciplina. Eu não vou chamar o aluno pra dar sermão na minha sala, e isso foi desagradando, mas aos poucos fui trabalhando isso em ATPCs, chamando a família para entender, o próprio professor e hoje está bem diferente. Aí esses jovens passam hoje na minha sala e eu pergunto: o que foi? Nada, só vim dar um oi. Foi uma experiência muito boa.”

Com efeito, ao longo deste dia, buscou-se compreender que a queixa escolar pode estar sendo construída dentro da escola, o que nos levou a pensar como estão as relações estabelecidas entre os muros da escola, sobretudo quanto ao engajamento da equipe escolar. Ressaltou-se a necessidade de dissolvermos a visão medicalizante que pesa sobre as crianças justificando suas as dificuldades. Ficam evidentes os impasses diante do grupo de professores e a necessidade de construir um coletivo com todos da escola.

“Claro que a gente não consegue 100%... mas o pouco que a gente consegue faz a diferença.”

“Nós somos chamados por assuntos tão bobos... Ele não quer copiar! Somos chamados toda hora, é o professor que está na sala. Você vai ficar indo na sala ameaçar o aluno? Eles acham que é tudo o coordenador.”

“Ele não sabe como ajudar o aluno. Aí você chama o professor e ele fala que não sabe como fazer porque o aluno não respeita e não obedece. E você tem que estar conversando com o aluno.”

“O PEB 1 é mais fácil porque você passa mais tempo com o aluno, tem só um especialista. Você conversa, aguenta lá, acarinha, mas PEB 2 acha que isso não faz parte. E o coordenador que é mole!”

“Falta postura do professor senão ele não vai me chamar. Manda sentar aqui e ele não quer vir. Vai me chamar por causa disso?”

“A gente mapeia a sala e aí vira as costas e vai cada um pra outro lugar. É conveniente para o professor deixar, aí ele perde né. São os acordos.”

Sendo assim, as CP's aos poucos concluem que seu papel envolve articular e formar os atores escolares e isto deve ser algo constante, por exemplo, usando um espaço que já existe na escola, como o ATPC.

“Eu tinha problema de indisciplina. Eu trouxe essas questões em formato de debate no ATPC. O que você faria? Cada professor levantando uma ideia surgiu tanta coisa bacana, por que não põe em prática?”

“Eu contei depois, essas são as queixas de vocês. Foi bom, funcionou.”

“Uma coisa que funciona também no F2 é convocar os pais no ATPC e todos têm a oportunidade de expor e colocar suas questões. Tem aquele professor que reclama tanto e aí na frente dos pais e diz: não, comigo ele não tem problema... só uma vez ou outra. Aí é diferente.”

“Eu vejo hoje que está mudando. A visão nossa de coordenadores mudou; antes vinha muita coisa imposta nos ATPCs, hoje não. Antes você sabia que teria ATPC, já punha luva de boxe; você tinha que se defender e tentar sair vivo. Hoje é bem melhor, a gestão vai mudando, as questões vão mudando. Hoje eu não tenho grandes conflitos; nem tudo eles acatam, aceitam, mas já é diferente. Não tenho grandes crises; a relação tem ficado mais harmoniosa. Tinha muito uma questão de ser superior e não deixar o outro falar.”

“Na minha escola já estão em crise com medo de voltar aquele formato de mandar e ter que obedecer.”

Assim, demonstraram entender que uma gestão democrática, que valorize o diálogo em todos os níveis, podem conferir a elas representatividade e segurança ao seu trabalho. Em outras palavras, revelaram que o trabalho em equipe advém desta lógica.

“Sim, hoje trabalhamos em equipe.”

“A secretaria tem aproximado mais a equipe; não digo nem só dessa gestão, mas vem mudando essa relação, mas sempre ficamos muito aflitas quando tem essas mudanças: vai melhorar, vai piorar? A gente sempre quer que melhore. Eu lembro quando começaram esses

encontros a gente mesmo comentava: será que eu falo o que eu quero falar? Agora não, é uma outra relação, a gente já consegue expor o que a gente pensa e é uma troca.”

“Antes o aluno tomava reguada na cara do professor e achava que isso era normal? Até hoje eu fico pensando: o que será que minha professora achava de mim? Eu tinha muito medo da minha professora; eu tinha que ficar lembrando que eu não podia olhar para os lados, eu só podia olhar para o caderno.”

“Hoje eu acho muito legal o aluno poder questionar o professor, se expor, trocar. Tinha um trabalho na apostila que falava sobre direitos e deveres. Você tem os seus direitos respeitados? Não! Como não? Você não acha que tem escola, espaço? Se eu não quero vir pra escola eu não posso, eu tenho que vir; se eu não quero fazer a lição, eu não posso. Eu fiquei surpresa porque quando que antigamente você poderia falar uma coisa dessas para o professor; você tomaria uma reguada na cara.”

Ao final, quando falávamos sobre o desenvolvimento da consciência que este ciclo formativo procurou favorecer, as CP's reflexivas, com um olhar profundo e atento, faziam silêncio, enquanto uma tomou a palavra e conseguiu, com sensibilidade e delicadeza, concluir o que sentiam sobre este momento.

“Nossa... minha consciência agora... como nós somos responsáveis... vai além. Não tenho palavras para expressar o que eu estou sentindo e pensando agora nesse momento”. (se emocionou).

(Momento de silêncio)

“Não consigo mesmo encontrar palavras. É muita coisa.”

O encontro terminou com uma citação de Placco: “há um sentido de parceria e cumplicidade nessa troca interpessoal, na qual a construção e a transformação do conhecimento ao mesmo tempo constroem e transformam os sujeitos da relação.”

Ao final, após uma salva de palmas, as CP's preencheram a avaliação final da formação e, assim, fomos ao lanche comunitário que foi muito descontraído. Antes de irem embora, todas as CP's vieram agradecer, mostrando-se muito satisfeitas com os encontros.

Observações

Fico com a sensação de que poderia ter sido melhor, caso os encontros fossem em um bloco mais próximo, onde a distância entre os encontros não fosse tão longa. Além disso, o processo eleitoral e a perda da atual gestão desgastaram o sentido do trabalho das CP's na reta final desta formação.