



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

**PSICÓLOGO ESCOLAR E COORDENADOR PEDAGÓGICO:
UMA PARCERIA NECESSÁRIA**

Larissa Goulart Rodrigues

Brasília, março de 2011

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de Brasília. Acervo 987516.

R696p Rodrigues, Larissa Goulart.
Psicólogo escolar e coordenador pedagógico : uma parceria necessária / Larissa Goulart Rodrigues. -- 2011.
x, 82 f. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, 2011.

Inclui bibliografia.

Orientação: Regina Lúcia Sucupira Pedroza.

1. Psicólogos escolares. 2. Pedagogia. I. Pedroza, Regina Lúcia Sucupira. II. Título.

CDU 37.015.3



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

**PSICÓLOGO ESCOLAR E COORDENADOR PEDAGÓGICO:
UMA PARCERIA NECESSÁRIA**

Larissa Goulart Rodrigues

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, na área de Desenvolvimento Humano e Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Regina Lúcia Sucupira Pedroza

Brasília, março de 2011

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Regina Lúcia Sucupira Pedroza – Presidente
Universidade de Brasília

Profa. Dra. Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino – Membro
Universidade de Brasília

Profa. Dra. Alba Cristhiane Santana – Membro
Universidade Federal de Goiás

Profa. Dra. Mírian Barbosa Tavares Raposo – Suplente
Universidade de Brasília

Brasília, março de 2011

A todos aqueles que me apoiaram
e tornaram esse momento possível.

AGRADECIMENTOS

Os agradecimentos ora mencionados se destinam não apenas às pessoas que contribuíram com a construção deste trabalho, mas a todos que de alguma forma participaram desse meu momento de formação que simboliza o mestrado.

Agradeço primeiramente a Deus por me dar a vida, por possibilitar essa e tantas outras conquistas e por me abençoar e me acompanhar nas muitas idas e vindas entre Goiânia e Brasília.

Agradeço de modo especial à professora Regina Pedroza, minha querida orientadora, por construir comigo não apenas este trabalho, mas tantas outras reflexões, desde nosso primeiro contato, na disciplina Psicologia Escolar, a qual cursei como aluna especial.

Às professoras da banca examinadora – Lúcia Pulino, Alba Santana e Mírian Raposo, por terem aceito o convite e por oferecem suas contribuições ao processo de construção teórica que realizamos nesta dissertação.

A minha família e ao meu namorado pelo constante incentivo, pela força nos momentos de cansaço e por compreenderem as ausências e a distância em tantas ocasiões durante esses dois anos.

Aos amigos dos mais diversos contextos pelos momentos de descanso em meio à turbulência do mestrado, pelos desabafos e diálogos, por me acolherem em Brasília, pelas companhias nas viagens e tantas outras situações compartilhadas.

Por fim, aos coordenadores pedagógicos participantes da pesquisa, fundamentais na construção deste trabalho.

*“O problema não é inventar.
É ser inventado hora após hora
e nunca ficar pronta a nossa
edição convincente”
Carlos Drummond de Andrade*

RESUMO

O principal objetivo deste trabalho foi conhecer as concepções de coordenadores pedagógicos sobre o papel do psicólogo escolar, contrapondo a visão daqueles que atuam com esse profissional e daqueles que não atuam. Diante disso, buscamos discutir as possibilidades de construção de um trabalho conjunto entre coordenadores pedagógicos e psicólogos escolares, visando contribuir com a melhoria do trabalho psicopedagógico nas escolas públicas. A consecução desses objetivos ocorreu com base em uma fundamentação teórica, na qual abordamos nossas próprias compreensões acerca das relações entre a psicologia e a educação no Brasil, do psicólogo escolar e do coordenador pedagógico. Referenciadas na perspectiva da epistemologia qualitativa, a construção das informações nesta pesquisa aconteceu a partir da integração entre essas reflexões teóricas e o momento empírico. Este último se baseou em entrevistas semi-estruturadas com seis coordenadores pedagógicos de ensino fundamental de escolas públicas goianienses. Dentre esses coordenadores, dois atuam com psicólogos atualmente, dois já atuaram e dois nunca passaram por tal experiência. A partir das informações construídas nesse momento empírico, delimitamos algumas categorias, que foram agrupadas em três eixos de análise: a atuação do coordenador pedagógico, a visão do coordenador pedagógico acerca do psicólogo escolar e, por último, psicólogo escolar e coordenador pedagógico: aproximando-os. Nesses eixos discutimos a visão geral apresentada pelos coordenadores, que consideram importante a atuação do psicólogo nas escolas, mas ainda a partir de uma visão tradicional, em que o foco de suas ações se volta à avaliação e tratamento de alunos problemáticos. Encontramos alguns coordenadores que começam a vislumbrar outras possibilidades de intervenção do psicólogo escolar, ampliando um pouco mais seu olhar sobre esse profissional. Os coordenadores que apresentaram essa visão foram aqueles que já atuaram ou atuam junto a psicólogos. Assim, notamos diferenças entre as concepções acerca do psicólogo escolar de coordenadores pedagógicos que vivenciaram um trabalho com tal profissional e daqueles que não passaram por essa experiência. Consideramos que essa vivência foi fundamental na construção das referidas concepções dos participantes. Discutimos também a importância da inserção do psicólogo no cotidiano escolar e as percepções dos coordenadores sobre essa questão. Por fim, identificamos que alguns coordenadores pedagógicos realizaram um trabalho próximo aos psicólogos que atendiam suas escolas, destacando, por conseguinte, a possibilidade e a relevância de uma maior aproximação entre esses profissionais, de modo a realizarem um trabalho conjunto. Tendo em vista o objetivo comum de ambos, de contribuir com processos educativos mais significativos, defendemos que é necessário o estabelecimento de uma parceria entre psicólogo escolar e coordenador pedagógico em prol da consecução desse objetivo.

Palavras-chave: Psicólogo Escolar; Coordenador Pedagógico; Trabalho Conjunto.

ABSTRACT

This work had like principal objective knew the conceptions of pedagogic coordinators about the acting of the school psychologist, setting against view of that which they act with this professional and of that which they do not act. Before that, we intend to discuss the possibilities of construction of a joint work between pedagogic coordinators and school psychologists, aiming to contribute with the improvement of the pedagogic work in the public schools. The attainment of these objectives took place on basis of a theoretical foundation, in which we board our understanding about the relations between the psychology and the education in Brazil, of the school psychologist and of the pedagogic coordinator. With reference in the perspective of the qualitative epistemology, the construction of the informations in this inquiry happened from the integration between these theoretical reflections and the empirical moment. This last one was based on semi-structured interviews with six pedagogic coordinators of basic teaching of public schools from Goiânia. Among these coordinators, two act with psychologist at present, two acted already and two never suffered such experience. From the informations built at this empirical moment, we delimit some categories, which were grouped in three axles of analysis: the acting of the pedagogic coordinator, the view of the pedagogic coordinator about the school psychologist and, for last, school psychologist and pedagogic coordinator: bringing near them. In these axles we discuss the general view presented by the coordinators, who consider the acting of the psychologist important in the schools, but still from a traditional view, in which the focus of his actions turns to the evaluation and pupils' treatment problems. We find some coordinators who begin to glimpse other possibilities of intervention of the school psychologist, enlarging a little more their glance on this professional. The coordinators who presented this view were those which acted already or act now near psychologists. So, we notice differences between the conceptions about the school psychologist of pedagogic coordinators who experienced a work with such a professional and of whom they did not suffer this experience. We think that this practice was essential in the construction of the above-mentioned conceptions of the participants. We discuss also the importance of the insertion of the psychologist in the school daily life and the perceptions of the coordinators about this question. Finally, we identify that some pedagogic coordinators carried out a work near to the psychologists who were attending their schools, detaching, consequently, the possibility and the relevance of a bigger approximation between these professionals, in way to carry out a joint work. Having in mind the common objective of both, of contributing with more significant educative processes, we defend that it is necessary the establishment of a partnership between school psychologist and pedagogic coordinator on behalf of the attainment of this objective.

Keywords: School Psychologist; Pedagogic Coordinator; Joint Work.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	v
RESUMO.....	vii
ABSTRACT.....	viii
I – APRESENTAÇÃO.....	1
II – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	4
CAPÍTULO 1 – Relações entre a Psicologia e a Educação no Brasil.....	4
1.1 – O período colonial: primeiras aproximações entre a psicologia e a educação no Brasil.....	5
1.2 – Brasil Império: novas demandas para a educação e a psicologia.....	7
1.3 – Período republicano brasileiro: uma educação e uma psicologia voltadas à ordem e ao progresso.....	9
1.4 – 1962: o reconhecimento legal da psicologia e a expansão de sua relação com a educação.....	13
CAPÍTULO 2 – Psicólogo Escolar.....	16
2.1 – A atuação tradicional complacente com a ideologia dominante.....	17
2.2 – As críticas da década de 1980 e a busca por novos referenciais.....	19
2.3 – As configurações atuais da psicologia escolar.....	21
CAPÍTULO 3 – Coordenador Pedagógico.....	27
3.1 – As diversas atribuições do coordenador pedagógico.....	28
3.2 – O coordenador pedagógico e a formação continuada do professor em serviço.....	30
3.3 – As emergências diárias e a indefinição do papel do coordenador pedagógico.....	31
3.4 – Algumas ferramentas importantes para o coordenador pedagógico.....	32
3.5 – O coordenador pedagógico em Goiânia – GO.....	33
3.6 – Algumas sínteses.....	37
III – CONSTRUÇÃO DAS INFORMAÇÕES.....	39
CAPÍTULO 4 – Objetivos.....	39
CAPÍTULO 5 – Metodologia.....	40
5.1 – Referencial Metodológico.....	40
5.2 – Contexto da Pesquisa.....	40
5.3 – Participantes.....	42
5.4 – Instrumentos.....	43
5.5 – Procedimentos.....	44
CAPÍTULO 6 – Resultados e Discussão.....	47
6.1 – A atuação como coordenador pedagógico.....	48
6.1.1 – Critérios e exigências para se assumir o cargo de coordenador pedagógico	48
6.1.2 – Atribuições do coordenador pedagógico.....	50
6.1.3 – Aspectos positivos, negativos, dificuldades e desafios enfrentados na atuação como coordenador pedagógico.....	53
6.1.4 – A equipe pedagógica e o trabalho coletivo.....	55
6.2 – A visão do coordenador pedagógico acerca do psicólogo escolar.....	57
6.2.1 – Como os coordenadores pedagógicos das escolas estaduais percebem o trabalho que foi ou está sendo desenvolvido por psicólogos nesse contexto.....	57
6.2.2 – A visão geral dos coordenadores pedagógicos sobre o psicólogo escolar.....	60
6.2.3 – A indefinição acerca do papel do psicólogo escolar.....	60
6.2.4 – Uma visão tradicional sobre o psicólogo escolar.....	61
6.2.5 – Vislumbrando algumas outras possibilidades na atuação do psicólogo escolar.....	63
6.2.6 – A inserção do psicólogo nas escolas.....	64
6.3 – Psicólogo escolar e coordenador pedagógico: aproximando-os.....	66
6.3.1 – A atuação entre psicólogo escolar e coordenador pedagógico nas escolas estaduais.....	66
6.3.2 – Psicólogo escolar e coordenador pedagógico: uma parceria necessária.....	67

IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	70
REFERÊNCIAS.....	72
ANEXOS.....	79
ANEXO A – Roteiro de Entrevista Semi-Estruturada.....	80
ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	81
ANEXO C – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas.....	82

I – APRESENTAÇÃO

Este trabalho parte do olhar de uma psicóloga escolar, cuja formação e atuação tem sido dedicadas à área desde a graduação. Nos diversos estágios curriculares – não-obrigatórios e obrigatório – que realizamos, estivemos sempre voltadas à educação. Nessa direção, nos inserimos em contextos educativos variados, com focos de atuação em questões como a alfabetização de pessoas com Síndrome de Down, crianças e adolescentes com altas habilidades, arte circense ou o próprio ensino formal em um colégio de aplicação.

A formação inicial, englobada por essas diversas experiências, foi complementada por uma formação continuada, por meio de uma pós-graduação lato senso em Psicologia Escolar, e também pela atuação como psicóloga escolar em instituições públicas de ensino superior federais. Todas essas vivências nos motivaram à realização de uma pesquisa sobre tal profissional.

Entre os vários focos de atuação do psicólogo escolar optamos por abordar a educação formal nas escolas, em nível fundamental, por sua importância para a formação dos cidadãos brasileiros. Nesse contexto, o psicólogo não atua de forma isolada, mas juntamente aos diversos outros profissionais presentes nas escolas. Um desses profissionais é o coordenador pedagógico.

Consideramos o coordenador pedagógico um profissional de grande importância na escola, pois interage com os diversos atores escolares, em prol da construção de processos educativos mais significativos. Assim, possui objetivo semelhante ao do psicólogo escolar. Acreditamos, então, que juntos esses profissionais podem contribuir com uma educação de qualidade, ainda mais democrática e igualitária do que atuando distantes.

É sobre essa possibilidade de uma atuação conjunta entre o psicólogo escolar e o coordenador pedagógico que tratamos neste trabalho, considerando a importância de ambos profissionais para o cotidiano escolar e o quanto eles podem contribuir com a melhoria dos processos educativos desenvolvidos nesse espaço.

Essa possibilidade de construção de um trabalho conjunto entre tais profissionais é discutida a partir das concepções de coordenadores pedagógicos acerca da atuação do psicólogo escolar. O cenário dessa discussão foi a cidade de Goiânia – GO, nosso local de procedência.

Ressaltamos que abordar apenas os coordenadores pedagógicos foi uma opção feita por nós nesta pesquisa. Decisão essa reforçada pela ausência de uma atuação consolidada em psicologia escolar no contexto goianiense, o que dificultaria o contato com esses profissionais para buscarmos sua contribuição para a discussão sobre as possibilidades de construção de um trabalho conjunto entre psicólogos escolares e coordenadores pedagógicos.

Assim, ao buscar conhecer as concepções de coordenadores pedagógicos sobre o psicólogo escolar, procurando discutir as possibilidades de construção de um trabalho conjunto entre esses profissionais, esperamos aumentar a visibilidade da importância do psicólogo escolar em Goiânia, buscando argumentos favoráveis à inserção do mesmo nesse contexto educativo. De tal modo, pretendemos evidenciar que esse trabalho conjunto com o coordenador pedagógico tem muito a contribuir com a melhoria do trabalho psicopedagógico nas escolas públicas goianienses.

Este estudo assume, portanto, grande relevância, não apenas pela pretenciosa contribuição com a inserção do psicólogo escolar no ensino formal goianiense, mas também pela discussão sobre a atuação conjunta entre esse profissional e o coordenador pedagógico, tema pouco abordado nos estudos na área. Apresentamos, assim, nossa contribuição para o campo da psicologia escolar, colaborando na construção do seu conhecimento científico, bem como de discussões pertinentes à atuação desse profissional.

Nosso trabalho encontra-se constituído por duas partes principais: a fundamentação teórica e a construção das informações. Na fundamentação teórica são abordados os referenciais e pressupostos teóricos que orientam nosso trabalho. Ela está dividida em três capítulos.

O primeiro capítulo trata das relações estabelecidas historicamente entre a psicologia e a educação no Brasil. Consideramos relevante este capítulo, pois percebemos que as concepções de psicologia e de educação, bem como da relação entre essas áreas, tem fundamental importância nas formas que assumem as concepções e atuações dos profissionais da educação. Assim, a percepção do coordenador pedagógico sobre o psicólogo escolar encontra-se enviesada por todas essas concepções.

No segundo capítulo discorremos sobre o psicólogo escolar. O mesmo contempla uma contextualização histórica sobre a área, destacando os compromissos ideológicos da psicologia com a classe dominante. Em seguida, destacamos as críticas em relação à forma que a atuação desse profissional tem assumido tradicionalmente, face a tal posicionamento, e a busca por novos referenciais que contemplem a demanda das classes populares, realidade da maior parte da população brasileira. Logo, apresentamos algumas configurações que a psicologia escolar tem assumido atualmente.

O terceiro capítulo se volta à explanação sobre o coordenador pedagógico. Nele discutimos as atribuições desse profissional, seu papel na formação continuada do professor, as exigências e problemas que se impõem a ele no seu dia a dia e algumas ferramentas que podem auxiliá-lo em sua atuação. Abordamos, ainda, o papel do coordenador pedagógico no contexto educacional goianiense e finalizamos com algumas sínteses sobre esse profissional.

A seguir, passamos à próxima parte do trabalho: a construção das informações. A mesma tem início com o quarto capítulo, no qual apontamos os objetivos gerais e específicos desta pesquisa.

O quinto capítulo trata da metodologia utilizada no desenvolvimento deste estudo. Ele se inicia com o referencial metodológico que orientou nossa pesquisa. Então, aborda o contexto em que foi realizada a pesquisa, os participantes, instrumentos utilizados e procedimentos adotados.

O sexto e último capítulo apresenta os resultados e discussões deste estudo. Fazemos inicialmente algumas considerações sobre como foi orientada a análise das informações, a qual conduziu à delimitação de algumas categorias, agrupadas em três eixos temáticos. Por conseguinte, passamos à análise de cada um desses eixos. São eles: a atuação como coordenador pedagógico, a visão do coordenador pedagógico acerca do psicólogo escolar e psicólogo escolar e coordenador pedagógico: aproximando-os.

Enfim, articulamos algumas considerações finais sobre a atuação entre o coordenador pedagógico e o psicólogo escolar e a importância de ações direcionadas à concretização do trabalho conjunto entre esses profissionais, dentre as quais, uma efetiva inserção do psicólogo no cotidiano escolar.

II – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta parte destacamos os referenciais e pressupostos teóricos que orientam nosso trabalho. Ao aproximar o psicólogo escolar do coordenador pedagógico, consideramos importante fazer uma análise histórica de como tem se constituído a relação entre as áreas nas quais se inserem tais profissionais – a Psicologia e a Educação. Esse é o tema de nosso primeiro capítulo.

Remetemo-nos diretamente à relação entre a Psicologia e a Educação no Brasil por ser este o contexto de nossa pesquisa. Contudo, ao longo de nossa análise, tangenciamos alguns aspectos históricos internacionais na aproximação entre essas áreas, considerando suas influências na constituição de uma Psicologia e de uma Educação brasileiras.

Esse histórico acerca da relação Psicologia-Educação já nos oferece uma margem para adentrarmos no segundo capítulo, onde abordamos sobre o psicólogo escolar. Assim, fazemos uma contextualização histórica desse campo de atuação no Brasil, apontando algumas críticas em direção a posicionamentos tradicionais e a construção de outras possibilidades ao se assumir uma nova postura.

Por fim, no terceiro e último capítulo desta parte, tratamos sobre o coordenador pedagógico, discutindo as atribuições desse profissional, dificuldades por ele enfrentadas e outros aspectos que permeiam sua atuação.

Os dois últimos capítulos desta parte, sobre o psicólogo escolar e sobre o coordenador pedagógico, nos permitiram delimitar os papéis de cada um desses profissionais, encontrando vários pontos de convergência entre os mesmos. Destarte, são capítulos fundamentais, os quais se constituem como suporte nas discussões realizadas no sexto capítulo, frente à construção e análise das informações obtidas em nossa pesquisa.

CAPÍTULO 1– Relações entre a Psicologia e a Educação no Brasil

Neste primeiro capítulo nos propomos a realizar uma revisão histórica das relações estabelecidas entre a psicologia e a educação, especialmente no Brasil. Lima (1990) ressalta que a relação entre essas duas áreas nunca foi harmônica. Na maior parte das vezes, caracterizou-se como uma relação assimétrica, “na qual a Psicologia tanto assumiu quanto foi considerada portadora de uma autoridade que ultrapassou, evidentemente, os limites de sua competência” (Lima, 1990, p. 3).

Essa e outras autoras (Bock, 2003a; Patto, 2003; Tanamachi, 2000) apontam o quanto a psicologia serviu, nessa relação, a um controle ideológico das classes dominantes, marginalizando e rotulando grande parte da população, de modo a encobrir desigualdades sociais.

Patto (2003) considera fundamental evidenciar os compromissos sociais e históricos de determinado conhecimento, buscar suas raízes e descobrir o que está alojado em seus conceitos fundamentais. Essa atitude, para além de uma simples apreciação de nomes e fatos em uma linha temporal, é que constitui uma análise histórica crítica.

Uma análise histórica sob essa ótica, conforme nos propomos neste trabalho, permite conhecer fatos recorrentes, linhas de força nas quais alguns pensamentos ou ideologias predominam sobre outros, às vezes continuamente, às vezes com interrupções. Assim, abordar como tem se instituído historicamente as relações entre a psicologia e a educação é importante, pois obtemos indícios de como conhecimentos elaborados no passado engendram concepções, modos de pensar e fazer no presente e no futuro.

1.1 – O período colonial: primeiras aproximações entre a psicologia e a educação no Brasil

Há autores que situam o início da relação entre essas áreas no Brasil já no período colonial (Antunes, 2003, 2007; Gebrim, 2002; Massimi, 1984; Rodrigues, 2007). Algumas obras escritas nessa época articulavam a educação a preocupações com o fenômeno psicológico ao abordar temas como: aprendizagem; desenvolvimento sensorial e motor, intelectual e emocional; natureza dos determinantes do desenvolvimento psicológico da criança; processo de formação da personalidade da criança; influência dos pais sobre o desenvolvimento dos filhos; educação feminina; educação indígena entre outros.

Antunes (2003) considera que essas obras produzidas no período colonial apresentam grande originalidade, apesar de refletirem ideias estrangeiras, que adentravam no país na época. Tais estudos antecipam questões que somente mais tarde viriam a ser tratadas sob a égide da psicologia científica. Destarte, a autora aponta que a pesquisa de Massimi (1984), ao identificar articulações entre a psicologia e a educação nessas obras, remonta o início da relação entre essas áreas no Brasil – no período colonial – em tempos mais antigos do que tem sido aceito – a Primeira República, conforme discutiremos mais adiante neste capítulo.

Ainda sobre os conhecimentos produzidos nesse período, Antunes (2003; 2008) evidencia a existência de contradições, explicitando que algumas ideias confrontam interesses coloniais, enquanto outras se articulam a eles. Isto porque muitas obras foram escritas por representantes das camadas dominantes de Portugal, afeitos à exploração da colônia pela metrópole.

Esse fato pode ser observado em estudos, citados por Bock (2003a), os quais se referiam às características dos indígenas, apresentando formas mais eficientes de controlá-los para que eles permitissem e colaborassem na exploração da terra. Neste exemplo fica claro o quanto a repressão característica da colonização do Brasil comparece em muitas das ideias psicológicas produzidas nesse período.

Em outras circunstâncias, o conhecimento sobre o índio, adquirido através de uma convivência cotidiana com eles, tem como foco a evangelização. É o caso de obras produzidas nos séculos XVI e XVII pelos jesuítas, por exemplo, como suas literaturas de viagem e correspondências epistolares. Esses escritos anunciavam uma diversidade cultural dos povos indígenas devido à educação, e não à estrutura psicológica. Emerge assim uma pedagogia de base humanista, na qual a personalidade humana e o desenvolvimento de suas potencialidades vinculam-se ao processo educativo (Massimi, 2004a).

É a pedagogia humanista que embasa o projeto desses religiosos, utilizando-a como instrumento na criação de “um homem novo e uma nova sociedade no Novo Mundo” (Massimi, 2004a, p. 29). Com esse foco, conhecimentos e práticas tanto de caráter pedagógicos quanto psicológicos tornam-se fundamentais na educação das crianças e na criação de escolas, objetivos prioritários do plano missionário da Companhia no Brasil. Para eles, é a educação que viabiliza a transformação do homem, da cultura e da sociedade.

Massimi (2004b) assinala alguns temas recorrentes em obras do século XVIII articulando ideias psicológicas à educação, como a instrução infantil, ressaltando a importância da educação física, somada à moral e à literária, para o bem-estar do corpo e do espírito. Esses conceitos compareciam ainda em *tratados de higiene*, visando difundir regras e conselhos em prol da saúde do conjunto psicossomático que constitui o ser humano. São princípios da *psicologia médica*.

Outro tópico de interesse pelos estudiosos da época, apontado pela autora, é novamente a preocupação com os indígenas, dessa vez mais focada em sua aculturação. Busca-se formas de convertê-los à civilização, propondo-se, para tanto, alguns “meios” psicológicos, como a introdução e inculcação de determinados conceitos e valores, em geral, importados da metrópole. Desse modo, manipula-se traços psicológicos numa tentativa de construção de um caráter nacional brasileiro. Tal ação reflete, no entanto, os interesses do poder, encobertos pelo manto do discurso científico.

1.2 – Brasil Império: novas demandas para a educação e a psicologia

No século XIX, da condição de colônia o Brasil passa a império. Nessa ocasião, a vinda da Corte portuguesa para o país traz consigo novas demandas, dentre elas a formalização da educação, em seus diversos níveis, inclusive o superior (Bock, 2003a). Antunes (2003) aponta os cursos superiores emergentes nesse período como terreno fértil para a produção de ideias psicológicas. Nesse contexto se destacam as Faculdades de Medicina, com suas *teses inaugurais* de final de curso, remetendo a questões como educação física e moral, inteligência, instrução e higiene escolar. Assim, aprofundam-se em temas já abordados em períodos precedentes.

Junto a todas essas transformações e ao rápido desenvolvimento local proporcionados pela vinda da Corte, procederam também doenças, miséria, prostituição e loucura, pois não havia infraestrutura suficiente para comportar tais mudanças, conforme realça Bock (2003a).

Em relação a esses “males” que acompanharam o “progresso” do Brasil Imperial, Patto (1999) enfatiza que:

apoiado na ciência, o discurso oficial substituiu os termos emprestados da demonologia, que anteriormente definiram a natureza do povo insubordinado, e pobreza passou a significar sujeira, que significava doença, que significava degradação, que significava imoralidade, que significava subversão. A doença não era só um mal do físico, mas deteriorização da alma, da raça, que se traduzia nos mais variados vícios: alcoolismo, promiscuidade sexual, negligência dos deveres paternos, vadiagem, crime, baderna anarquista. Doenças físicas, hábitos tidos como viciosos e sentimentos de revolta eram todos postos sob o mesmo rótulo de patologia (p. 184).

Surgem, então, no país, a partir de uma herança européia, as ideias de saneamento e higienização das cidades, material e moral, precavendo uma sociedade livre da desordem e dos desvios. Organizam-se as cidades não apenas em seu aspecto físico, a fim de promover a saúde, mas em questões sociais e morais, visando ocultar a miséria, a prostituição e a loucura. Para tanto, criam-se os hospícios, tidos como asilos higiênicos e de tratamento moral. E assim floresce a ideologia da ordem e da higienização (Bock, 2003a; Patto, 1999).

Para Bock (2003a), essas ideias refletiam valores correspondentes à moral dos grupos dominantes na sociedade européia, nos quais a imoralidade era facilmente associada à negritude e à pobreza das colônias. Destarte, Patto (1999) assinala que é ao encontro desses valores que surge a campanha higienista, numa tentativa de salvar a nacionalidade pela regeneração do povo e, igualmente, de superar a humilhação frente ao “atraso” do país em relação aos “países civilizados”, buscando assemelhar-se à Europa.

Segundo expõe Antunes (2003), esse mesmo espírito higienista comparecia nas *teses inaugurais* de final de curso, nas quais os médicos demonstravam preocupação com a prática

profilática no interior das escolas, buscando normalizar condutas e hábitos, por meio da repressão a comportamentos considerados nocivos.

Antunes (2003) ressalta que:

apesar da presença sistemática das ideias psicológicas no interior da Medicina, foi principalmente no terreno na Educação que a Psicologia logrou conquistar sua autonomia como área específica de conhecimento no Brasil; entretanto, deve-se registrar que muitos dos intelectuais preocupados com a questão da Educação e, nesse âmbito, com a Psicologia, tinham formação médica, característica que perdurou ainda durante um longo tempo (p. 150).

Rodrigues (2007) destaca que conhecimentos psicológicos eram abordados em colégios, faculdades, escolas de formação religiosa e, em especial, nas Escolas Normais. Estas se destacam por seu importante papel na formação de professores, tornando-se fonte de produção e difusão das ideias psicológicas.

Assim, a psicologia comparecia nos currículos, em disciplinas como pedagogia e filosofia, por meio de conteúdos relacionados ao desenvolvimento e à aprendizagem. De acordo com Antunes (2003), isso era feito inicialmente de maneira pouco sistemática. Entretanto, foi se organizando melhor ao final do século XIX, a ponto de assumir formas próximas da metodologia desenvolvida atualmente em Psicologia da Educação.

A criação dos Cursos Normais inseria-se no rol de instituições incrementadas no intuito de reproduzir minimamente a situação da metrópole, mantendo o luxo e a opulência aos quais a Corte estava acostumada. Nessas condições, apenas uma pequena parcela da população tinha acesso à educação (Antunes, 2003).

Não só o luxo e a opulência eram importados buscando certo progresso do país, mas também diversos outros aspectos, inclusive no campo do saber. Referenciais europeus e norte-americanos eram utilizados na educação brasileira sem nenhuma consideração crítica, sem observar as diferenças entre essas realidades e aquela que estava se delineando em nosso país. Lima (1990) ressalva que as teorias, ao serem importadas, nos chegam enviesadas, contendo apenas um recorte do original.

Ilustrando o quanto temos importado referenciais, geralmente inadequados ao nosso contexto, Santos (2007) revela:

nossas grandes teorias das ciências sociais foram produzidas em três ou quatro países do norte. Então, nosso primeiro problema para quem vive no Sul é que as teorias estão fora de lugar: não se ajustam realmente a nossas realidades sociais (p. 19).

Desse modo, o conhecimento psicológico subsidiário do modo de produção capitalista, implementado nesses contextos, é transposto para um país que nem sequer havia ingressado nesse

mundo. Inspirados nesses ideais, Antunes (2003) anuncia grupos de intelectuais que começaram a questionar o modelo agrário-comercial-exportador, apontando a necessidade de modernizar o país por meio do ingresso no mundo industrializado.

1.3 – Período republicano brasileiro: uma educação e uma psicologia voltadas à ordem e ao progresso

“Ordem e progresso” é, por conseguinte, o lema que passa a reger o país. E nesse contexto, no final do século XIX, é proclamada a República, que surge a partir de uma divisão na classe dominante, sem qualquer participação do povo (Patto, 1999; 2003).

Somadas a essa transição política de império a república, a abolição da escravatura e a política imigrantista contribuíram para o aumento das populações urbanas. Esse processo de urbanização passou a exigir mais cidadãos alfabetizados para atender a novas demandas que emergiam com a transição pela qual passava o país, em especial a constituição de uma força de trabalho urbano-industrial. Pedroza (1993) reforça que “a industrialização transforma a alfabetização em necessidade” (p. 26).

Nesse contexto, a educação se evidencia, conforme expõe Rodrigues (2007), como possibilidade de construção de uma cultura nacional. Propondo-se a formar cidadãos, com vistas à adaptação ao modelo produtivo em crescimento, a educação constituiu-se em instrumento necessário para se alcançar a civilização e o progresso. E assim ela assume lugar central na ordem social que os governantes pretendiam instaurar.

Antunes (2003; 2008) promulga o papel fundamental da educação nesse momento, pois caberia a ela a formação de um homem novo, apto às exigências de um novo modelo produtivo e de novas relações de trabalho, necessários à construção de uma nova nação. E com tais fundamentos surge no país um novo ideário na educação: a Escola Nova.

O movimento da Escola Nova se contrapõe aos métodos tradicionais de ensino, que prevaleciam no contexto educativo até então. Desse modo, a educação brasileira passa por uma reforma, em busca da consolidação e implementação dos novos ideais. Gebrim (2002) ressalta que essa reforma foi localizada em alguns estados que, apoiados na economia e fortalecidos por certas decisões políticas, promoveram significativas remodelações na rede escolar.

O movimento escolanovista, alicerce sobre o qual aconteceu a reforma educacional brasileira nesse período, é definida por Lourenço Filho (1929/1969) da seguinte forma:

Não se refere a um só tipo de escola, ou sistema didático determinado, mas a todo um conjunto de princípios tendentes a rever as formas tradicionais de ensino. Inicialmente esses princípios derivam de uma nova compreensão de necessidades da infância, inspirada em conclusões de estudos da biologia e da psicologia. Mas alargaram-se depois relacionando-se com outros muito numerosos, relativos às funções da escola em face de novas exigências, derivadas de mudanças da vida social (p. 17).

Nessa fala de Lourenço Filho (1929/1969), alguns aspectos se destacam aos nossos olhos. Primeiramente, a clareza que o autor tem de como a Escola Nova está relacionada às transformações sociais que ocorriam no país à época. Um segundo aspecto remete à crítica à educação tradicional e aos novos preceitos que advém dessa revisão de teorias. Como afirma Silva (2003), passa-se da transmissão de conhecimentos – na perspectiva tradicional – a uma abordagem centrada nos métodos e nas técnicas didáticas. Passa-se de uma visão adultocêntrica à descoberta da criança.

Valoriza-se a infância, a partir de uma visão naturalista de mundo e de homem. Considera-se que ela já nasce com um potencial natural para se desenvolver e, inclusive para aprender. Há uma curiosidade natural pelo conhecimento. Nesse sentido, conforme aponta Pedroza (1993), cabe à escola oferecer as condições necessárias para que a criança se desenvolva em seu processo de vir-a-ser, respeitando-a como ela é. Preconiza-se a experiência e aprendizagem individuais.

É essa visão naturalista e tecnicista que caracteriza o embasamento oferecido pela biologia e pela psicologia à Escola Nova. Gebrim (2002) coloca que essas duas áreas contribuíram com a compreensão acerca do desenvolvimento evolutivo das crianças, suas capacidades e aptidões, bem como as diferenças existentes entre elas. Por meio da psicotécnica, a psicologia oferece as bases para a mensuração e quantificação de habilidades, diferenciando individualidades. E assim, fornece os meios de registro, controle e medida, subsidiários do caráter científico da Pedagogia Nova.

Essas contribuições da psicologia ao movimento da Escola Nova são de grande importância para o desenvolvimento da área e de sua relação com a educação. Tal fato nos faz concordar com Gebrim (2002), quando esta coloca que: “A maneira pela qual a psicologia marcaria sua influência nas práticas educativas atuais, com desdobramentos para todo o século XX, está relacionada ao processo de difusão e penetração do movimento escolanovista no Brasil” (p. 13).

Assim, a autora considera que a Escola Nova lança as bases para que a psicologia se assente enquanto ciência no Brasil. Bock (2003b) demarca esse momento como a concretização da aproximação entre a psicologia e a educação, pelas novas demandas específicas que se apresentam a essas áreas.

Outras autoras (Maluf, 1994; Meira, 2000; Patto, 1987; Tanamachi, 2000), apesar de não mencionarem o movimento escolanovista, tomam a trajetória da psicologia rumo à escola nessa ocasião – no período em torno da Primeira República – como marco de seu encontro com a

educação. Massimi (1990) pondera, ainda, que apesar de ser possível verificar uma colaboração efetiva entre essas duas disciplinas na segunda metade do século XIX, é sobretudo no início do século XX que a psicologia é aplicada explicitamente à pedagogia no Brasil.

Notamos aqui uma distinção, entre esses autores e aqueles citados no início desta seção, quanto ao marco inicial da relação entre psicologia e educação. Tal diferenciação pode ocorrer por diversas razões. Diferentes objetivos podem ter sido estabelecidos nessa análise, de modo que alguns, por exemplo, podem estar considerando essa aproximação apenas em relação a uma educação formalizada, quando a escolarização torna-se demanda latente em nosso país.

De qualquer modo, não temos a pretensão de investigar os motivos dessa divergência. O que gostaríamos de ressaltar com ela é a importância de se estudar a história das ciências – e, em nosso caso, mais especificamente da psicologia e da educação. Conhecer a história nos permite vislumbrar tanto questões atuais quanto perspectivas futuras dessa área do conhecimento e campo de atuação.

Antunes (2007) enuncia o quão generalizado é o desconhecimento do processo de construção histórica da psicologia no Brasil, relacionando-o à falta de conhecimento da história do nosso próprio país e também ao pouco investimento em estudos e divulgação desse saber. Além disso, Massimi (1990) realça a dificuldade de acesso a algumas informações, especialmente aquelas relativas à psicologia brasileira pré-científica, devido à falta de organização e preservação da documentação desse período, bem como a grande demanda de tempo, finanças e dedicação que o levantamento e leitura da mesma exigem.

Retomando o percurso histórico da relação psicologia–educação, gostaríamos de ressaltar que independente se é o período da primeira república que demarca o início dessa aproximação ou não, ele foi de fundamental importância histórica para fomentar a psicologia.

Toda a movimentação histórica envolvendo esse período – a crescente escolarização, a introdução dos ideais escolanovistas etc. – possibilitou à psicologia a conquista de sua autonomia em nossa realidade, ao ser reconhecida como área específica de saber. Cabe destacar nesse processo a importância da movimentação internacional da psicologia ao final do século XIX, quando ela adquire o status de *Psicologia Científica*, primeiramente na Europa e, depois, nos Estados Unidos (Antunes, 2003, 2004; Bock, 2003a).

Nesse espírito, indica Antunes (2003, 2004), foram criados os primeiros laboratórios de psicologia no Brasil, muitos deles vinculados às Escolas Normais, possibilitando uma ampliação dos estudos envolvendo a Psicologia como sustentação para a prática pedagógica. Nesses laboratórios eram realizados estudos sobre desenvolvimento infantil, processos de aprendizagem,

relações entre professores e alunos, além de estrear o emprego de testes pedagógicos e psicológicos, com o intuito de racionalizar a prática educativa.

A criação de laboratórios de psicologia em Escolas Normais advém, em vários casos, da reforma educacional, que se destacou em alguns estados, em busca de novos ideais para a educação, implementando os preceitos da Escola Nova. Bock (2003a) coloca que nesse movimento há uma preocupação científicista que transforma inclusive escolas em verdadeiros laboratórios.

Nessa direção, Gebrim (2002) retrata a proximidade entre os laboratórios das Escolas Normais e classes primárias. Muitas aulas práticas funcionavam em salas anexas às Escolas Normais. Assim, o conhecimento psicológico produzido nesse contexto, geralmente sobre o educando, servia como instrumento na atuação do professor em sala de aula.

Para essa autora, as Escolas Normais, por meio das práticas desenvolvidas em sala de aula, da produção de pesquisas e estudos nos laboratórios e do ensino de psicologia contribuíram para que o conhecimento psicológico fosse incorporado paulatinamente à educação.

Em relação ao ensino de psicologia, as Escolas Normais se destacam ainda, de acordo com Antunes (2003), por terem lançado as bases para sua inserção no ensino superior. Elas se constituíram como alicerces para as seções ou cursos de pedagogia das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL), nas quais a psicologia era ministrada como disciplina, concomitantemente ao que ocorria nas seções de Filosofia. E esse é o quadro de onde emergiram os primeiros cursos de psicologia tempos depois.

Segundo Antunes (2003, 2007), as Escolas Normais, e a educação de modo geral, forneceram as bases para o desenvolvimento da psicologia como um todo, pois diversos campos específicos de atuação do psicólogo, bem como formas variadas de intervenção, surgiram a partir de demandas educacionais. Além da área educacional, sobressaem-se, em especial, as áreas clínica e organizacional, em virtude da oferta de serviços de tais naturezas – orientação infantil ou profissional, por exemplo – em instituições educacionais.

Expandindo-se para outras áreas além da educação, muitas ideias psicológicas associam-se à gestão do trabalho (Bock, 2003a). Essa associação é reforçada com o advento da industrialização no Brasil, quando a psicologia contribuiu, a partir de sua experiência na educação, com um conhecimento que permitia a diferenciação entre as pessoas, a fim de selecionar e formar trabalhadores mais adequados para as empresas. Os testes psicológicos, estreados nos laboratórios e reforçados no período de guerras, constituíram-se em instrumentos viabilizadores dessa prática diferenciadora e categorizadora. Nesse contexto, floresce o pensamento taylorista, visando selecionar os mais aptos em prol de uma maior eficiência na produção.

Patto (2003) considera que o taylorismo comparecia não apenas na gestão do trabalho, mas também no ensino escolar, onde a psicologia é chamada a colaborar com uma formação eficiente e rápida, que produz em série alunos perfeitamente adaptados à realidade social à qual são destinados. As desigualdades são vistas de forma naturalizada, tidas como diferenças biológicas ou psicológicas, de aptidão intelectual, entre indivíduos ou grupos. Como vimos anteriormente, essas ideias se relacionam aos preceitos introduzidos no país com o advento da Escola Nova.

Nessa perspectiva, Bock (2003b) afirma que a educação também é vista como um processo natural, ao ser tida, pela pedagogia e pela psicologia que a acompanha, como desenvolvimento de potencialidades já existentes nos sujeitos. “E quando alguém resiste em apresentar estas características, lá estão estes saberes com suas leituras patologizantes para atribuir responsabilidade exclusiva ao educando e a sua família” (p. 85). Assim se evidencia uma cumplicidade da psicologia com o ocultamento do caráter social da educação.

1.4 – 1962: o reconhecimento legal da psicologia e a expansão de sua relação com a educação

De acordo com Antunes (2003), todo esse processo histórico levou à consolidação da psicologia como ciência e campo de atuação no Brasil, culminando, em 1962, com a regulamentação da profissão e o estabelecimento de cursos específicos para sua formação. Dois anos depois, instaura-se a ditadura militar, que, entre outras questões, suscitou uma Reforma Universitária, em 1968.

Com essa reforma ampliou-se o número de vagas no ensino superior, oferecendo oportunidade de abertura de Instituições de Ensino Superior (IES) privadas. Apesar da existência de instituições academicamente sérias, muitas tinham uma vocação basicamente mercantilista, despreocupadas com a qualidade do ensino ofertado. Logo as IES particulares tornaram-se responsáveis pela formação de um grande contingente de psicólogos, em uma escala maior que o mercado de trabalho conseguia absorver (Antunes, 2004).

Nesse momento, há um crescente interesse dos psicólogos pela área clínica, sendo inclusive privilegiada nos currículos dos cursos. O campo organizacional também acompanhou esse interesse crescente. Assim sendo, Antunes (2008) mostra que, a educação, principal campo de desenvolvimento da psicologia no país até então, passa a segundo – ou terceiro – plano na preferência dos psicólogos.

Apesar desse fato, não podemos negar a importância da educação para o despontamento da psicologia, seu crescimento e reconhecimento como profissão específica, de forma que se estabeleceram estreitas relações entre as duas áreas. Para Antunes (2008):

Pode-se afirmar que o processo pelo qual a psicologia conquistou sua autonomia como área de saber e o incremento do debate educacional e pedagógico nas primeiras décadas do século XX estão intimamente relacionados, de tal maneira que é possível afirmar que psicologia e educação são, historicamente, no Brasil, mutuamente constituintes uma da outra (p. 471).

Encontramos, nessa época, um quadro bastante complexo na relação entre a psicologia e a educação. Antunes (2004) aponta que, de um lado, na pedagogia e nas práticas educativas, o conhecimento psicológico estava bastante integrado. De outro lado, encontrava-se o psicólogo atuando nas escolas, a partir de um modelo clínico, atendendo individualmente crianças com problemas de aprendizagem. Maluf (1994) considera que foi nesse período que surgiu o psicólogo escolar, com uma identidade ainda pouco definida.

Patto (1997) assinala o quanto a formação do psicólogo na década de 1960 contribuía com tal postura. Examinava-se esses problemas de aprendizagem escolar a partir das especificidades de algumas áreas da psicologia – desenvolvimento infantil, excepcional, diferencial, aprendizagem, os testes e medidas. Assim, entender as dificuldades remetia à medição de capacidades e habilidades, constituindo-se os testes em instrumentos básicos dos psicólogos escolares.

Nesse contexto, ressalta Rodrigues (2003), transita-se das influências escolanovistas para as tecnicistas, centrada nos resultados educacionais. Em meio à ditadura militar, metodologias de controle, treinamento e modelagem de comportamentos passam a ser utilizadas na educação, em busca da superação do fracasso e da ineficiência do ensino. Segundo Patto (1997), cabia à Skinner a missão de salvar a escola brasileira.

Em meados da década de 70 começaram a emergir algumas críticas em relação ao modelo social e educacional vigentes na ditadura militar, com um pretensioso desejo de libertação política deste regime autoritário instalado no país (Rodrigues, 2003). Críticas se voltaram igualmente à psicologia, ao subsidiar a educação, com uma visão reducionista. Ao lidar com o fenômeno educativo e, sobretudo, com os problemas de aprendizagem, desconsiderava determinantes sociais, culturais, econômicos e até mesmo pedagógicos.

Nessa direção, Antunes (2003, 2004, 2008) assinala que muitas críticas se voltavam à utilização abusiva dos testes psicológicos, culpabilizando as crianças – e suas famílias – por seus problemas, isto é, suas dificuldades de aprendizagem. Além disso, criticava-se o enquadramento clínico-terapêutico dessa atuação, baseado no modelo médico, individualizante. Negligenciava-se, de tal modo, ações mais coletivas, “com base naquilo que hoje seria denominado de interdisciplinaridade, com os demais profissionais da educação e da escola” (Antunes, 2008, p. 473).

Muitos psicólogos tiveram dificuldades em lidar com essas críticas. Antunes (2003, 2004) coloca que alguns profissionais chegaram a negar a possibilidade de a psicologia contribuir com a

educação, enquanto outros não conseguiram formas alternativas de atuar na área, pela expectativa clínica cristalizada nas escolas. Nesse último caso, o psicólogo não podia intervir em questões pedagógicas, pois estas eram tidas como exclusividade de pedagogos.

Ainda hoje é possível encontrar psicólogos que não superaram essas questões, permanecendo arraigadas em suas práticas as concepções tradicionais historicamente construídas na psicologia. Contudo, paralelamente encontramos profissionais em busca de uma atuação mais crítica e comprometida (Maluf, 2006). Essa nova perspectiva começou a surgir nos anos 1980, na busca de alternativas para as ações da psicologia na escola (Antunes, 2003; Meira, 2000; Patto, 1987, 1997; Tanamachi, 2000).

Rodrigues (2003) sugere que nesse período há o despontamento de “um discurso psicológico fundamentado na apreensão do homem como sujeito concreto, constitutivo e constituinte de uma totalidade histórico-social” (p. 32). Esse discurso é que possibilita ver o fenômeno psicológico integrado a uma realidade mais ampla e complexa.

A educação é uma realidade que se caracteriza dessa forma, sendo constituída por múltiplos determinantes. Conforme realça Antunes (2008), os fatores psicológicos são um deles. Isso reflete a importância da psicologia para a educação. E a psicologia deve assumir essa posição, como um dos fundamentos da educação e da prática pedagógica. Para a autora, somente a partir de um envolvimento do psicólogo com essas questões, superando o medo de tornar-se pedagogo, é que se efetivarão mudanças na relação da psicologia com a educação.

Destarte, percebemos que as relações estabelecidas entre a psicologia e a educação interferem nas concepções e forma de atuação dos profissionais dessas áreas. Consideramos que a visão do coordenador pedagógico sobre o psicólogo escolar estará enviesada pelo modo como ele concebe a psicologia, a educação, bem como a relação entre essas áreas.

Se pretendemos construir relações de parceria entre esses profissionais, é fundamental ter clareza dessas concepções. Assim poderemos superar a assimetria que tem caracterizado historicamente a relação entre a psicologia e a educação, aproximando essas áreas, especialmente no cotidiano escolar, por meio do trabalho conjunto entre o coordenador pedagógico e o psicólogo escolar.

Diante dessas considerações, abordaremos cada um desses profissionais nos próximos dois capítulos. Faz-se necessário construirmos aqui os papéis tanto do psicólogo escolar quanto do coordenador pedagógico, pois é a partir desse nosso olhar que discutiremos os posicionamentos dos coordenadores participantes de nossa pesquisa.

CAPÍTULO 2 – Psicólogo Escolar

É por meio da relação que estabelece com a educação que a psicologia se faz presente nas escolas, em especial como área específica de atuação – a psicologia escolar. Esta se constitui não apenas como um dos campos de atuação da psicologia, mas também de conhecimento e pesquisa.

Nessa mesma direção, Mitjans Martínez (2006) define a psicologia escolar como:

um campo de atuação profissional do psicólogo (e eventualmente de produção científica) caracterizado pela utilização da psicologia no contexto escolar, com o objetivo de contribuir para otimizar o processo educativo, entendido este como complexo processo de transmissão cultural e de espaço do desenvolvimento da subjetividade (p. 107).

Mitjans Martínez (2009) e Souza (2009) destacam quão variados são os locais nos quais o psicólogo escolar tem se inserido atualmente. Abrigos, penitenciárias, programas de educação comunitária, programas governamentais, fóruns e universidades são alguns exemplos desses novos contextos educativos em que a psicologia escolar tem conquistado espaço.

Contudo, entre todos os espaços que o psicólogo escolar pode ocupar atualmente, consideramos a escola como o campo mais profícuo para sua inserção. Conforme expõe Mitjans Martínez (2009), é o sistema educativo que constitui o eixo central da educação de um país e também o local onde se originam diversos problemas da educação brasileira.

É na escola onde se figuram as relações entre o psicólogo escolar e seus diversos outros atores, dentre os quais está o coordenador pedagógico. E é esse contexto que torna possível a construção de um trabalho conjunto entre esses profissionais, cujas possibilidades nos propomos a discutir neste estudo.

Em nossa pesquisa, a aproximação entre o psicólogo escolar e o coordenador pedagógico ocorre, especialmente, na voz desse último, quando buscamos conhecer suas concepções acerca do psicólogo escolar. Nesse processo, é fundamental destacarmos qual é a nossa própria compreensão sobre esse profissional, pois é a partir dela que ouviremos os coordenadores pedagógicos participantes de nossa pesquisa e é em torno dela que discutiremos seus posicionamentos.

É com base nesse aspecto que delineamos esse capítulo, buscando explicitar nossa visão sobre esse profissional e as contribuições que ele tem a oferecer à efetivação de uma educação de qualidade em nosso país, principalmente por meio de sua inserção no contexto escolar.

2.1 – A atuação tradicional complacente com a ideologia dominante

A psicologia escolar, enquanto campo de atuação e pesquisa da psicologia, apresenta igualmente os pressupostos e ideologias da área. Patto (1987) destaca que o surgimento da psicologia voltada à educação está intimamente relacionado às origens da psicologia científica. Esta emerge em uma sociedade capitalista industrial que requer o recrutamento de uma mão-de-obra apta a contribuir com uma produção mais eficiente.

A psicologia nasce, então, com a demanda de: “prover conceitos e instrumentos ‘científicos’ de medida que garantam a adaptação dos indivíduos à nova ordem social” (Patto, 1987, p. 96). Essas ações se concretizam por meio da seleção e da orientação no trabalho e na escola. Nessa perspectiva, o psicólogo se volta à classificação de indivíduos, sobretudo crianças em idade escolar, servindo à justificação da sua divisão em classes sociais. Nesse processo, o principal método utilizado é a psicométrie.

Nas escolas, os testes eram utilizados para discriminar os bons e os maus alunos, os normais e os deficientes. Mediam-se as habilidades, classificando quais crianças eram capazes de aprender e avançar pelos vários níveis de ensino. Além desse diagnóstico, o psicólogo escolar também realizava tratamento das crianças que apresentavam distúrbios, visando sua reintegração ou segregação, dependendo dos interesses do sistema. Assim alimentava o mito da igualdade de oportunidades (Patto, 1987).

Essa autora expõe, ainda, as influências da análise experimental do comportamento na psicologia escolar brasileira:

de psicometrista e psicólogo clínico, no sentido tradicional de diagnóstico e tratamento, o psicólogo passou a desempenhar junto ao sistema escolar as funções de consultor especialista em educação, ergonomista, modificador do comportamento, pesquisador, estendendo também à comunidade o âmbito de sua ação (Patto, 1987, p. 102).

Dessa forma, o psicólogo escolar tem a função de treinar professores e outras pessoas envolvidas no trabalho com os alunos em relação ao ajustamento destes às normas da classe, buscando um aprendizado mais efetivo. Assume uma posição hierarquicamente superior, pois é quem detém o conhecimento acerca dos parâmetros de normalidade a serem seguidos pelos treinandos. Nessa atuação do psicólogo escolar, além de informar e treinar outras pessoas, ele intervém no ambiente escolar e também modifica comportamentos negativos, buscando as condições ideais para uma maior produtividade de todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem (Patto, 1987).

O trabalho de Novaes (1980), uma das primeiras publicações sobre psicologia escolar no Brasil, reflete bem os pressupostos apresentados acima. A autora considera que o ajustamento e a

adaptação da criança à escola é o principal objetivo do psicólogo escolar. Seu foco deve ser uma atuação preventiva, que neutralize situações e problemáticas emocionais que possam prejudicar o desenvolvimento do educando e desencadear conflitos graves no meio ambiente.

Novaes (1980) defende a utilização dos testes psicológicos para a avaliação e diagnóstico dos alunos, pois a análise dos problemas de aprendizagem permite sua prevenção e correção, visando um melhor rendimento acadêmico. Cabe igualmente ao psicólogo escolar auxiliar o professor a manter-se atento aos problemas sociais e familiares que possam prejudicar esse rendimento, procurando neutralizar seus efeitos no ambiente escolar. Atua ainda junto aos pais, para que eles também contribuam com o desenvolvimento do aluno. Tais ações espelham tanto a atuação clínica e psicometrista quanto a análise do comportamento.

Notamos que o trabalho do psicólogo escolar, apresentado por Novaes (1980), além de adaptacionista, é individualista. Todas as ações se direcionam à adequação dos alunos à escola. Em caso de insucesso nessa tarefa, a responsabilidade é atribuída ao aluno ou sua família, uma vez que houve um suposto controle de todo o ambiente escolar, oferecendo-lhe suporte para a aprendizagem. A autora acredita que assim há uma atuação preventiva, evitando situações-problemas que atrapalhem o aprendizado. Contudo, não há como prever e evitar todas as situações desagradáveis, e o conflito também promove desenvolvimento.

Andaló (1984) coloca que essa visão adaptacionista do trabalho de Novaes (1980) remonta a uma psicologia escolar clínica, vinculada à área de saúde mental. O psicólogo escolar é responsável por tratar os desvios dos alunos inadaptados, e devolvê-los à sala de aula bem ajustados. O psicólogo assume, então, um papel onipotente, como se ele tivesse soluções mágicas para todos os problemas que surgem na escola. Assume ainda um poder dentro da instituição, estabelecendo relações assimétricas e verticais com os demais profissionais, pois é ele quem define se as pessoas estão adequadas ou não.

Nessa perspectiva, a escola é tomada como uma instituição perfeita, que cumpre todos os ideais aos quais se propõe (Andaló, 1984). Não há uma análise ampla e contextualizada, que discuta a função da escola, do sistema educacional e da sociedade. Loureiro (1997) afirma que, ao desconsiderar essas questões que envolvem o ensino oferecido às crianças, em especial as de camadas populares, colocando nelas a culpa por seu fracasso, “a Psicologia encobre o papel cumprido pela instituição escolar de reproduzir no âmbito da distribuição dos bens culturais a desigualdade característica da distribuição dos bens materiais” (p. 453).

2.2 – As críticas da década de 1980 e a busca por novos referenciais

Destarte, por volta da década de 1980 a psicologia escolar passou a sofrer severas críticas por colocar-se a serviço dos interesses da classe dominante, sem sequer explicitar esse seu compromisso político. Essa prática classificadora e adaptacionista acabava por manter a classe dominante nessa posição, em detrimento da opressão da classe popular, vítima de tais práticas.

Maluf e Cruces (2008) colocam que as críticas voltadas à psicologia escolar nesse período tomavam-na como “exclusivamente avaliativa, sem potencial transformador da realidade individual e social, a serviço das forças dominantes injustas e opressoras na organização social” (p. 90). Para as autoras, essa prática descontextualizada e não-crítica pode estar relacionada a uma formação deficiente, que não aborda o conhecimento sobre a realidade educacional brasileira.

Os fenômenos educativos não eram apenas desconhecidos pelos psicólogos escolares, mas também patologizados, por meio dessa atuação clínica, que diagnosticava e tratava crianças-problemas, sobretudo aquelas de classes mais desprivilegiadas (Maluf & Cruces, 2008). O psicólogo, então, com base em seus pressupostos ideológicos, avalia e seleciona crianças, ignorando todo o contexto que envolve os processos educativos.

Andrada (2005) aponta que os testes, instrumentos utilizados nessa prática de avaliar as capacidades dos alunos, coaduna com um pensamento excludente, moderno e linear – de causa e efeito. Logo os diagnósticos e laudos assumem esse papel, sem sequer explicar as causas do fracasso escolar com que lida, isto é, sem uma análise pormenorizada dos diversos fatores envolvidos na produção dessa queixa. Os psicólogos emitem os laudos ignorando a força desse instrumento na vida das crianças (Souza, 1997).

Nesse processo de avaliação das crianças nas escolas, por meio dos testes e laudos, o psicólogo escolar retira o aluno da sala para readaptá-lo e corrigí-lo (Andrada, 2005). Assim, ele realiza tais atendimentos em uma sala específica dentro da escola, numa espécie de consultório. O psicólogo, então, atua de forma isolada do restante da instituição, tanto em relação ao espaço físico, quanto aos demais profissionais. Ele não ocupa os mesmos espaços que os demais profissionais da escola, como salas de aula, salas de professores, pátio entre outros. Tampouco se insere na equipe pedagógica, mantendo-se distante dela.

Diante desse posicionamento dos psicólogos escolares, sua presença passou a ser considerada desnecessária na escola. Andrada (2005) expõe que “em nada mudaria o cotidiano escolar se tal atendimento fosse realizado na clínica, fora da escola” (p. 197). De tal modo, não havia sentido em manter esse profissional no quadro da instituição se os alunos-problemas poderiam ser encaminhados para psicólogos fora da escola, que realizariam as mesmas funções. As

crianças continuariam sendo tratadas fora do contexto em que são produzidas as queixas escolares – as salas de aula – e lhe seriam restituídas devidamente adaptadas.

As críticas dos anos 1980 direcionadas a essa atuação clínico-terapêutica do psicólogo escolar eram provenientes não apenas dos profissionais da educação, mas também dos próprios psicólogos. Muitos profissionais sem saber lidar com essas críticas e sem modelos de atuação para se pautarem, acabam saindo desse contexto. E assim ocorre o que Antunes (2003, 2004, 2008) denomina de “hipertrofia da psicologia na educação”.

Para Andrada (2005), essa crise que enfrenta a psicologia escolar em tal momento, refere-se a três fatores. Primeiro, a grande demanda de alunos “inadaptados” que a escola lhe solicita atendimento. Segundo, o paradigma de normalidade X anormalidade que ainda fundamenta a visão de muitos profissionais, os quais direcionam suas ações junto aos alunos em busca de atingir os padrões esperados de sucesso escolar. Por fim, a inexistência de uma prática delimitada do psicólogo no contexto escolar, em virtude da ausência de teorias que reflitam sobre a realidade do ensino público brasileiro.

As críticas que se voltam à psicologia escolar nesse período não apenas evidenciam uma prática não-crítica e descontextualizada, mas também a necessidade de se buscar referenciais teóricos que ofereçam suporte adequado a um novo enfoque na área. Nesse sentido, Meira (2000) afirma:

Todo esse movimento de crítica, gerado pela reflexão sobre a insuficiência das práticas desenvolvidas em nossos meios, bem como dos quadros conceituais sobre os quais elas vem se sustentando historicamente, tem oferecido importantes subsídios tanto no sentido de desvelar os determinantes sociais e históricos que conformam o (des)encontro entre a Psicologia e a Educação quanto no sentido de reafirmar a possibilidade da construção de perspectivas mais adequadas (p. 37).

Assim, a partir de reflexões como essa, que tem em Patto (1987) o grande expoente, surge uma psicologia escolar mais crítica e comprometida. Com essa postura crítica analisa as raízes e compromissos sociais e políticos da psicologia, estabelecidos historicamente, atendendo interesses da classe dominante. Diante disso, descontente com as práticas predominantes, busca assumir um novo compromisso com as classes populares, visando transformar essa realidade social, a partir da formação de cidadãos críticos. Procura superar problemas educacionais e criar possibilidades de construção de uma educação mais democrática e efetiva.

Patto (1997) revela que essa nova postura da psicologia escolar sofreu influências das teorias crítico-reprodutivistas, que evidenciaram o papel ideológico, domesticador e excludente da escola, alertando o quanto a psicologia era conivente com isso, mantendo a ordem social injusta em vigência no país. Essas mesmas teorias contribuíram com a mudança de foco em relação às

dificuldades de aprendizagem das crianças de classes populares, deixando de ser o aluno e ampliando-se para a instituição.

Nessa perspectiva, em lugar do trabalho com indivíduos isolados, fazendo análise, diagnóstico e intervenção psicoterápica, volta-se ao contexto escolar como um todo e às relações que nele se estabelecem. Desloca-se o foco do indivíduo, do aluno-problema, para o coletivo, para as relações que se estabelecem entre os mais diversos atores da instituição – alunos, professores, coordenadores, diretores, demais funcionários, família e comunidade.

2.3 – As configurações atuais da psicologia escolar

Maluf (2006) aponta a presença de ambos discursos e práticas em nosso meio atualmente, ou seja, tanto psicólogos escolares mais críticos e comprometidos quanto aqueles que permanecem atuando em uma vertente mais clínica. No entanto, a autora enfatiza a importância do reconhecimento das novas práticas e ideias e do potencial, até utópico às vezes, de transformação que elas apresentam. Para ela, a prática do psicólogo escolar está muito mais inovadora – em direção a esse olhar crítico – do que o discurso.

Mitjans Martínez (2009) nos chama atenção para o quanto esse discurso da crítica e do compromisso social do psicólogo pode estar voltado a um modismo apenas, a um discurso politicamente correto que não condiz com as práticas reais de quem o pronuncia. E de tanto utilizá-lo, ele se esvazia de sentido.

Assim, fazer meramente uma crítica aos discursos e práticas tradicionalmente utilizados na psicologia escolar não é suficiente. É preciso, além dessa auto-reflexão sobre a área, construir um novo olhar e novas ações que atendam às demandas, cada vez mais emergentes, por uma atuação voltada às necessidades da população, a uma educação verdadeiramente efetiva e de qualidade.

Nessa direção, Souza (2009) aponta que:

O desafio agora principal da Psicologia Escolar é o de superação desse momento de crítica, considerando que já existem propostas interessantes e críticas de intervenção no campo da educação e estas propostas precisam se tornar mais visíveis entre os psicólogos e socialmente (p. 181).

Precisamos nos focar, então, nesses avanços que a psicologia escolar tem obtido, sem ficarmos presos às práticas ainda arraigadas em uma perspectiva tradicional. Sem essa postura não conseguiremos alcançar uma transformação social real.

Neves & Almeida (2006) colocam que esse posicionamento crítico não ofereceu modelos que orientassem a atuação do psicólogo escolar. Assim, propõem um modelo prático para dar

suporte a esse profissional. Contudo, acreditamos que não é possível buscar modelos prontos quando se considera a realidade como complexa, mas singular. Cada contexto tem as suas particularidades e não há como definir um mesmo padrão de atuação para todos os lugares.

Acreditamos que cada profissional precisa construir seus próprios referenciais, congruentes com essa postura crítica e comprometida que estamos defendendo aqui. Nesse sentido, concordamos com Almeida (2007), quando esta destaca a relevância da formação pessoal, dos valores e consciência individuais, do posicionamento político de cada um para a adoção dessa postura diferenciada na psicologia escolar.

Certamente, uma formação profissional consistente e sólida pode contribuir com o desenvolvimento dessa postura crítica do psicólogo escolar. No entanto, Marinho-Araujo e Almeida (2005) realçam que a formação do psicólogo escolar atualmente está aquém do suporte necessário a tal proposta de atuação. Precisamos, por conseguinte, investir mais nessa formação, para que os profissionais desenvolvam essa postura e se comprometam com a construção de uma sociedade mais igualitária.

Notamos que já estão sendo estruturados alguns projetos formativos inovadores no Brasil. Porém, ainda persiste uma formação de caráter clínico-terapêutica, voltada ao atendimento individual, com base no psicodiagnóstico e avaliação psicológica, tratamento e encaminhamentos (Checchia & Souza, 2003; Cruces & Maluf, 2007). Assim, essa diversidade na formação do psicólogo contribui com uma diversificação nos modos de atuação dos psicólogos escolares.

Mitjans Martinez (2009) considera que muitos psicólogos escolares ainda exercem algumas funções “tradicionais”, isto é, atuações historicamente consolidadas em nossa realidade. Contudo, tem-se evidenciado gradativas mudanças nessas formas de atuação. Por outro lado, novas ações tem se delineado nesse campo, as quais a autora denomina “emergentes”, uma vez que apresentam configurações recentes e pouco difundidas. Para ela, todas essas formas de atuação, “se desenvolvidas com criatividade e qualidade, podem ter, de algum modo, impactos reais na melhoria da qualidade dos processos educativos da escola” (p. 170).

Segundo tal autora, as práticas “tradicionais” remetem à dimensão psicoeducativa do contexto escolar, ou seja, problemas concretos, em relação ao desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, com os quais o psicólogo deve lidar no dia a dia. Dentre essas ações, incluem-se: avaliação, diagnóstico, atendimento e encaminhamento de alunos com dificuldades escolares; orientação a alunos e pais; orientação profissional; orientação sexual; formação e orientação de professores; elaboração e coordenação de projetos educativos específicos.

Todas essas ações tem adquirido um olhar mais amplo. Ao exercê-las, o psicólogo não mais se coloca em uma posição de senhor daquele saber, determinando qual o curso natural a ser

seguido. Ele explora as várias possibilidades, analisa o contexto e busca formas de contribuir com o desenvolvimento integral dos sujeitos envolvidos. Dessa forma, a avaliação e diagnóstico de alunos com dificuldades escolares, por exemplo, não apresenta aquele caráter tradicional rotulador, a partir do resultado da aplicação de testes, mas considera todo o espaço sócio-relacional envolvido nessas dificuldades, delineando estratégias para a superação das mesmas.

As formas de atuação “emergentes”, segundo Mitjans Martínez (2009), estão igualmente associadas a uma concepção mais ampla e abrangente do trabalho do psicólogo escolar, incluindo aspectos psicossociais. Essas ações exigem uma posição ativa e criativa de tal profissional, pois não costumam ser explicitamente demandadas pelas escolas. Caracterizam-se dessa forma as seguintes práticas: diagnóstico, análise e intervenção a nível institucional; participação na construção, acompanhamento e avaliação da proposta pedagógica da escola; participação nos processos de seleção dos membros da equipe pedagógica e de avaliação dos resultados do trabalho; contribuição para a coesão da equipe de direção pedagógica e para sua formação técnica; coordenação de disciplinas e de oficinas direcionadas ao desenvolvimento integral dos alunos; contribuição para a caracterização da população estudantil com o objetivo de subsidiar o ensino personalizado; realização de pesquisas diversas com o objetivo de aprimorar o processo educativo; e facilitação, de forma crítica, reflexiva e criativa, da implementação de políticas públicas.

Tendo em vista todas essas funções – “tradicionais” e “emergentes” –, verificamos a amplitude da atuação do psicólogo escolar. Assim, esse profissional lida com todos os atores da instituição, de alunos aos participantes da comunidade local. Intervém nas relações estabelecidas entre esses agentes, de modo a contribuir com a otimização do processo educativo.

A pesquisa de Yokoy e Pedroza (2005) evidencia a relevância de uma atuação que contemple todos os envolvidos nas complexas relações que se estabelecem na escola – professores, funcionários, família e comunidade. Esses diversos atores participam das várias atividades desenvolvidas pela psicóloga escolar acompanhada pelas autoras em sua pesquisa, a saber: observações em sala de aula, orientação a professores, atendimento individualizado de criança, atendimento aos pais e reunião pedagógica bimestral.

Muitas dessas ações remetem às funções tradicionais do psicólogo escolar, apresentadas por Mitjans Martínez (2009), assumindo, porém, as novas configurações citadas por esta autora. A postura que o profissional assume nessas práticas, buscando sempre intervir de forma coletiva, e sua participação em reuniões bimestrais, contribuem com a coesão da equipe pedagógica, bem como com sua formação. Vislumbram-se, assim, algumas formas de atuação emergentes na pesquisa de Yokoy e Pedroza (2005).

Outra função emergente que tem ganhado cada vez mais destaque na área é a colaboração do psicólogo escolar na construção da proposta político-pedagógica da escola. Wanderer e Pedroza (2010) realizaram um trabalho junto à equipe pedagógica de uma escola pública de Brasília-DF, promovendo diversas reflexões, a fim de colaborar com a construção do projeto político pedagógico da escola em questão.

A construção coletiva do projeto político pedagógico das escolas também foi abordada por Chagas (2010), considerando-a como essencial na efetivação de uma gestão democrática. A autora defende que o psicólogo escolar tem muito a contribuir com esse processo, apresentando uma proposta de atuação de tal profissional para a gestão democrática nas escolas públicas de Educação Infantil do Plano Piloto do DF. Este é, então, mais um trabalho que se configura como emergente na área da psicologia escolar.

Para a realização dessas ações, algumas pessoas defendem que o psicólogo escolar deve atuar diretamente nas escolas, enquanto outras advogam que ele deve exercer o papel de consultor externo ou assessor dessas instituições (Maluf, 1994; Meira, 2003). Posicionamo-nos de acordo com a primeira situação, pois acreditamos que, ao participar das relações que acontecem nesse espaço, o psicólogo pode conhecê-las melhor e nelas intervir com maior propriedade.

Não pretendemos desmerecer o trabalho de consultoria em psicologia escolar. Se verdadeiramente implicado com a função social da escola, ele também pode oferecer sua contribuição a esse espaço. Contudo, consideramos que essa forma de atuação gera um distanciamento entre o psicólogo escolar e os demais atores da instituição escolar.

Tendo em vista que o psicólogo escolar é um sujeito, tal como os demais agentes com os quais ele lida na escola, é impossível que ele assuma esse lugar distante e neutro. Ele também vivencia emoções, toma decisões, constrói representações da realidade e se relaciona com outras pessoas nos contextos em que se insere. Para Mitjans Martinez (2009), “apenas no exercício da condição de sujeitos podem os psicólogos se constituir em agentes de mudanças da educação, promovendo, com autonomia e força, tensões e rupturas criativas com o *status quo*” (p. 176).

Chagas (2010) salienta que uma mudança verdadeira na realidade educativa somente pode ser efetuada se realizada em conjunto com os diversos profissionais da escola, alunos, pais e outros membros da comunidade escolar. Dessa forma, a atuação do psicólogo escolar deve se articular a esses diversos segmentos da instituição, realizando, conforme preconiza Mitjans Martinez (2009), um trabalho em equipe.

O psicólogo escolar deve, então, atuar de forma interdisciplinar, junto aos diversos profissionais da escola – professores, coordenadores pedagógicos, equipe diretiva e demais

funcionários. É importante que cada um ofereça sua contribuição em prol da melhoria da qualidade da educação em nosso país.

Marinho-Araujo e Almeida (2007) colocam que muitas vezes, quando o psicólogo é chamado a trabalhar em equipes multiprofissionais, há confusão de papéis e indefinição de funções. Essa imprecisão é muito comum na atuação entre o psicólogo escolar e profissionais como o orientador educacional e o coordenador pedagógico.

As autoras apontam que o coordenador pedagógico é uma figura prevista em muitas escolas, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Tal profissional se volta ao planejamento e acompanhamento das ações pedagógicas desenvolvidas na escola e das práticas dos professores. Diante dessas atividades, cria-se “uma demanda dirigida ao psicólogo escolar, de uma atuação articulada ao trabalho dos coordenadores pedagógicos; entretanto, o psicólogo nem sempre tem segurança ou clareza da contribuição efetiva que poderia compartilhar no contexto dessa atividade institucional” (Marinho-Araujo e Almeida, 2007, p. 244).

Acreditamos que esses papéis devem ser co-construídos. É preciso haver um diálogo entre as áreas, para que cada um coloque suas possibilidades e se encontre pontos em comum, que definam espaços de atuação conjunta. Buscar essas interconexões é muito mais importante e contribui com um trabalho muito mais efetivo do que buscar as especificidades de cada área, contrapondo-as. Assim, evita-se a sobreposição de tarefas e encaminhamentos desarticulados, a partir de ações integradas e voltadas a um objetivo comum: a melhoria do processo ensino-aprendizagem na escola.

Com esta pesquisa nos propomos justamente a discutir as possibilidades de construção de um trabalho conjunto entre coordenador pedagógico e psicólogo escolar. Fazemos isso por meio de um diálogo com coordenadores pedagógicos, buscando conhecer suas concepções acerca do psicólogo escolar. Esse diálogo tem como referência a nossa própria compreensão sobre esse último profissional.

Assim, partimos da visão de uma psicologia escolar crítica e comprometida, que tem clareza dos pressupostos ideológicos que tem assumido historicamente e busca superá-los, em prol de uma atuação que atenda às demandas das classes populares. As ações, então, não se voltam à exclusão de crianças pobres, por meio de testes e laudos que as estigmatizam. Elas se direcionam às relações que se estabelecem na escola, atuando junto a todos os atores envolvidos no contexto escolar, em prol de processos educativos mais significativos, visando melhorar a qualidade da educação.

No capítulo seguinte trataremos sobre o outro profissional envolvido na parceria que buscamos estabelecer em nossa pesquisa: o coordenador pedagógico. Nele apresentaremos nossa

compreensão sobre esse profissional. E é à luz da nossa visão sobre cada um desses profissionais que discutiremos as concepções apresentadas pelos participantes de nossa pesquisa.

CAPÍTULO 3 – Coordenador Pedagógico

Neste capítulo tratamos sobre o coordenador pedagógico. Faz-se necessário dedicar um capítulo a esse profissional para melhor compreendermos o papel daquele que é o participante de nossa pesquisa. Esse conhecimento é imprescindível, ainda, para que possamos aproximar o coordenador pedagógico do psicólogo escolar e buscar os pontos de intersecção entre esses profissionais, de modo a discutir as possibilidades de se estabelecer uma parceria entre ambos.

O coordenador pedagógico é o profissional responsável pelo acompanhamento das ações pedagógicas na escola. Ele é um agente articulador da equipe escolar, pois assume uma posição que lhe permite dialogar com todos os envolvidos no processo educativo. Cabe destacar que o coordenador pedagógico assume essa função temporariamente e que, antes de ser coordenador, ele é professor. Assim, a relação e o diálogo entre ele e os demais profissionais da escola ocorre entre pares, isto é, entre semelhantes, pois são todos educadores independente das funções desempenhadas.

Piletti (1998) destaca os vários profissionais que atuam na escola, separando-os em algumas categorias. Há o corpo docente, constituído pelos professores; a administração, composta pelo diretor e os auxiliares de direção; o pessoal auxiliar, que inclui secretários, escriturários, inspetores de alunos, serventes etc.; e, por fim, o pessoal técnico. Nessa última categoria se inserem profissionais como médicos, dentistas, bibliotecários, orientador educacional, o coordenador pedagógico e, também, o psicólogo escolar.

O autor elenca, nessas categorias, profissionais que podem estar presentes na instituição escolar e constituírem seu quadro funcional. Ressaltamos que nem todas as escolas contam com o trabalho de todos os profissionais citados, bem como podem apresentar outros profissionais que não tenham sido mencionados.

O coordenador pedagógico é um profissional comumente presente na maioria das escolas. Já o psicólogo escolar encontra-se inserido em um número mais restrito de instituições educacionais. É nessa possibilidade, mesmo que reduzida, de coordenador pedagógico e psicólogo escolar integrarem a equipe escolar, que pautamos nosso trabalho. É nessa direção que ouviremos as concepções de coordenadores pedagógicos sobre o psicólogo escolar, buscando fundamentos para discutir as possibilidades de construção de um trabalho conjunto entre esses profissionais.

Mais uma vez ressaltamos que essa construção vem sendo feita com base em nossas próprias concepções sobre cada um desses profissionais, buscando as interconexões entre eles. Assim, uma vez delineadas as funções do psicólogo escolar, passamos à estruturação do papel do coordenador pedagógico.

Nesse processo de construção do papel do coordenador pedagógico, nos deparamos com um número reduzido de pesquisas sobre o tema. A maior contribuição que encontramos na área foi uma série de publicações voltadas aos coordenadores pedagógicos, composta por seis volumes, a saber: *O coordenador pedagógico e a educação continuada* (Guimarães & cols., 2006), *O coordenador pedagógico e a formação docente* (Bruno, Almeida & Christov, 2006), *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança* (Almeida & Placco, 2009a), *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola* (Placco & Almeida, 2005), *O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade* (Almeida & Placco, 2009b) e *O coordenador pedagógico e os desafios da educação* (Placco & Almeida, 2008).

Tais coletâneas começaram a ser organizadas a partir da necessidade de registro e comunicação de reflexões suscitadas nos contatos estabelecidos pelos autores com coordenadores pedagógicos, em diversos projetos de educação continuada. Desse modo, as organizadoras procuraram reunir textos voltados diretamente para a intervenção do coordenador junto aos professores, preocupando-se assim em contribuir com o preparo desses profissionais aos quais foi especialmente destinada a obra.

De tal modo, os livros são bem didáticos e cumprem o objetivo a que se propõem, de contribuir com o preparo dos coordenadores pedagógicos, oferecendo-lhes subsídios para sua intervenção na escola, possuindo, inclusive, sugestões práticas de como realizar algumas ações. Abordam de forma sucinta e objetiva temas variados, possibilitando abranger uma diversidade de questões com as quais esse profissional depara em seu cotidiano.

Contudo, acabam se constituindo em capítulos bem breves, em sua maioria, os quais não aprofundam muito sobre essa temática, ficando um pouco superficial para quem deseja estudar mais sobre o coordenador pedagógico. Ademais, por se constituírem na principal publicação da área, passaremos a elucidar algumas de suas contribuições.

3.1 – As diversas atribuições do coordenador pedagógico

O coordenador pedagógico é um profissional que está implicado em relações – formais e informais – com os diversos atores institucionais. Nesse sentido, Almeida (2005) aponta que:

o dia a dia do CP [coordenador pedagógico] é um dia eminentemente de relações interpessoais: com os elementos da equipe escolar (direção, professores, inspetores de alunos, pessoal da secretaria), com os alunos, com os pais, com outros coordenadores, com os técnicos dos órgãos centrais da Secretaria da Educação (pp. 38-39).

Para Souza (2005), esses diversos segmentos institucionais constituem os diversos grupos da escola. Cada um desses grupos tem suas características próprias e oferece demandas peculiares ao

coordenador pedagógico. Os papéis que este exerce, então, estão diretamente relacionados às diferentes questões impetradas por esses grupos.

De tal modo, Clementi (2009) destaca que no seu dia a dia o coordenador pedagógico exerce inúmeras tarefas. Voltado à formação do professor, ele organiza reuniões, atualiza-se e planeja formas de atualizar os docentes, observa o que está sendo feito em sala de aula, incita reflexões sobre a prática desses profissionais, promove discussões grupais e troca informações e ideias.

Em relação aos alunos, o coordenador pedagógico conversa com pais, faz encaminhamentos para especialistas, fala com esses profissionais e com os professores. Outras de suas ações se voltam à organização do trabalho, cumprindo atividades burocráticas como: preenchimento de fichas de dados dos alunos, fichas de entrevistas, relatórios, organização de protocolos de observações, organização de cartas e documentos aos professores, registros de reuniões. Exerce, ainda, atuações mais gerais, como reuniões com a equipe não-docente (outros coordenadores, direção, funcionários), participa de projetos coletivos, lida com questões burocráticas advindas da Secretaria de Educação etc.

Ponderando que a especificidade da função do coordenador pedagógico é “planejar e acompanhar a execução de todo o processo didático-pedagógico da instituição” (Geglio, 2005, p. 115), suas ações devem estar voltadas a esse fim. Silva (2008) revela que a atuação de muitos desses profissionais tem ocorrido de forma solitária, isolada, fragmentada.

Placco e Silva (2006) expõem o quanto tem se evidenciado as dificuldades e ineficácia de trabalhos isolados. Assim, defendem o trabalho coletivo, cooperativo, integrado e transdisciplinar como mais adequado na construção de um projeto pedagógico significativo, comprometido com a formação do aluno e do cidadão. Para Placco e Souza (2008), a articulação entre todos os profissionais da escola é fundamental para se alcançar um processo educativo que melhor atenda às necessidades dos alunos.

O trabalho coletivo é, então, uma importante ferramenta pedagógica não apenas do coordenador, mas de todos os profissionais da escola. Ele promove práticas educativas mais efetivas e humanas, que contribuem tanto com os processos de ensino e aprendizagem, quanto com o desenvolvimento humano (Placco & Souza, 2008).

As trocas, interações e desenvolvimento que ocorrem no trabalho coletivo, tornam-no um importante espaço de formação. Assim, ele se constitui em campo profícuo à atuação do coordenador pedagógico, em especial no que tange à formação continuada dos professores no espaço escolar.

3.2 – O coordenador pedagógico e a formação continuada do professor em serviço

Na coletânea voltada ao coordenador pedagógico, que ora abordamos em nosso trabalho, diversos autores focam a educação continuada do professor em serviço como a principal função do referido profissional (Almeida, 2005; Christov, 2008; Cunha & Prado, 2008; Garrido, 2006; Geglio, 2005; Orsolon, 2009; Placco, 2005; Vieira, 2005).

Geglio (2005) caracteriza essa atuação como “uma relação entre pares, de troca de informações e conhecimentos, da elaboração e acompanhamento conjunto de planejamentos, projetos e propostas de trabalho” (p. 116). É na cumplicidade com os professores que se efetiva o trabalho do coordenador pedagógico, ocorrendo no próprio ambiente de atuação, em momentos e situações diversas.

Destarte, a contribuição do coordenador pedagógico para a formação continuada do professor em serviço ocorre no cotidiano escolar, nas interações nele estabelecidas. É uma formação efetivamente contínua e contextualizada. Ela permite uma aproximação e um diálogo entre os conhecimentos teóricos e os saberes da experiência dos professores, construídos em sua prática profissional.

Nessa direção, o coordenador pedagógico pode propor ações como: indicar leituras, sugerir cursos, desenvolver trabalhos, sistematizar estudos, propor discussões, organizar debates etc. (Geglio, 2005). O autor ressalta que essas práticas formativas podem ocorrer tanto de forma coletiva quanto individualizada. Dois momentos em especial se destacam na efetivação da formação continuada do professor, demandando acompanhamento e mediação do coordenador pedagógico: as atividades diárias em sala de aula e as reuniões e encontros coletivos. São momentos fecundos para discussões visando a melhoria do processo ensino-aprendizagem.

No processo de formação continuada dos professores, o coordenador pedagógico exerce, segundo Geglio (2005), uma posição natural de liderança, de autoridade, de modo que “num espírito de parceria e coletividade, conduz o processo, participa, discute, ouve, orienta, propõe, informa, assume e partilha responsabilidades com os professores, indica ações” (p. 118).

A formação dos professores ocorre, então, a partir do diálogo, da troca de informações, de uma parceria entre eles e o coordenador pedagógico. De acordo com Cunha e Prado (2008), à medida que professores e coordenadores negociam responsabilidades, compartilham necessidades, interesses e contribuições teóricas, ambos assumem os papéis de formandos e formadores. Ocorre uma formação recíproca, a partir de interações simétricas entre esses profissionais. Ao formar o professor, o coordenador pedagógico também forma a si próprio.

Contudo, muitos coordenadores pedagógicos não reconhecem esse seu papel formador. Christov (2008) expõe que a emergência e o imediatismo que marcam o cotidiano desses profissionais fazem com que a formação de professores seja relegada a terceiro ou quarto plano.

Sobre essa questão, encontramos a tese de doutorado de Cunha (2006). As coordenadoras participantes de sua pesquisa não consideraram a formação dos professores nas escolas como prerrogativa de sua função. Elas reivindicaram que a responsabilidade pela mesma deveria ser compartilhada, ressaltando a importância da iniciativa, envolvimento e participação do próprio professor nesse processo.

Essas coordenadoras entrevistadas apontaram uma série de obstáculos que comprometiam essas ações formativas, tais como: dificuldade em conciliar questões administrativas e pedagógicas, burocratização do trabalho, acúmulo de responsabilidades, desarticulação e fragmentação do trabalho, dificuldade de priorizar tarefas e aprofundar o trabalho desenvolvido, ausência de intencionalidade em suas ações, falta de tempo para planejar os encontros com os professores, necessidade de resolução rápida de problemas e atendimentos emergenciais, falta de tempo para pensar e de espaço para conversar sobre as ações desenvolvidas, interrupções e múltiplas solicitações e funções a desempenhar, horários inadequados das reuniões e cansaço (Cunha, 2006).

3.3 – As emergências diárias e a indefinição do papel do coordenador pedagógico

Notamos, então, que diversas são as exigências e problemas que se impõem no dia a dia do coordenador pedagógico, desviando seu foco das questões pedagógicas e da formação continuada dos professores. As tarefas burocráticas, administrativas e disciplinares, de auxílio geral à gestão escolar, acabam se sobrepondo à coordenação e organização de atividades formativas junto aos docentes.

Diante disso, verificamos que o coordenador pedagógico se volta ao atendimento das mais variadas atividades que se colocam diante dele diariamente, sem ter, muitas vezes, clareza do seu papel. Sem nitidez sobre suas funções, acabam sorvidos pelas demandas do cotidiano.

A fala de uma coordenadora pedagógica entrevistada por Almeida (2005) ilustra o quanto essas questões interferem no trabalho desse profissional e que o mesmo deve ter consciência disso: “O CP [coordenador pedagógico] deverá contar com obstáculos para realização de suas atividades. Deve prever que será atropelado pelas emergências e necessidades do cotidiano escolar. Deve ter consciência de que suas funções ainda são mal compreendidas e mal delimitadas” (p. 30).

Mate (2006) aponta a existência de uma certa angústia nesses profissionais diante dessa indefinição do seu papel, gerando insegurança quanto à garantia do seu espaço na escola. Inexiste

uma tradição ou modelo nos quais o coordenador pedagógico pode se apoiar. A autora considera essa situação – da falta de modelos e da não institucionalização da função – como positivos, à medida que possibilitam a conquista de uma “territorialidade própria”.

Assim, Mate (2006) defende que a atuação do coordenador pedagógico se construa a partir das demandas de cada escola, dos questionamentos e respostas gerados em seu cotidiano. No interior das relações estabelecidas no dia a dia, nas quais se insere o coordenador, é que ele vai definindo suas funções.

Com base nessas relações e no vínculo que o coordenador pedagógico institui junto aos professores, ele vai, paulatinamente, conquistando seu espaço, voltando-se às questões pedagógicas e à formação continuada dos docentes na escola. Logo, “nesse espaço interpessoal e cognitivo, os professores identificam e legitimam a autoridade do coordenador, percebendo-o como um mediador entre as ações da sala de aula, o projeto pedagógico mais amplo e as relações com os demais professores” (Torres, 2009, p. 50).

3.4 – Algumas ferramentas importantes para o coordenador pedagógico

Nesse processo é fundamental ao coordenador pedagógico um olhar atento, ouvir ativo e falar autêntico, conforme sugerem Almeida (2005) e Vieira (2005). Essas características possibilitarão ao coordenador atentar-se às relações, subjetividades e afetos que o circundam, definindo suas ações de acordo com as situações e contextos observados. Ele poderá, ainda, comunicar-se de forma mais efetiva com os diversos atores escolares com os quais interage. Nessa direção, o diálogo torna-se ferramenta imprescindível. Souza (2005) destaca que esse diálogo deve ser constante, permanente, franco, explicitado, tolerante e compreensivo.

Uma outra ferramenta de grande importância à atuação do coordenador pedagógico é a reflexão. Para Cunha e Prado (2008), formar está relacionado à reflexão de si, do trabalho, das situações, acontecimentos e ideias. Cabe ao coordenador promover reflexões constantes, especialmente junto ao professor, auxiliando-o a pensar sobre sua prática, organizar suas teorias, buscando melhorar o processo ensino-aprendizagem.

Ressaltamos, aqui, a importância do pensar junto, da reflexão compartilhada, uma vez que defendemos que a atuação do coordenador pedagógico deve ocorrer em um coletivo. Consideramos, como Cunha e Prado (2008), que esse espaço coletivo de trabalho, enquanto “espaço de reflexão e intervenção, de socialização de experiências e de (re)construção de identidades e práticas, pode permitir que cada professor e coordenador dê sentido à sua experiência e se reconheça produtor de conhecimentos e saberes” (p. 38).

A reflexão contribui, então, com a formação continuada, tanto do coordenador pedagógico quanto dos professores com os quais ele trabalha. À medida que ela se volta a pensar sobre a prática, problematizar o cotidiano e interrogá-lo, possibilita transformá-los – a prática e o cotidiano, bem como a escola e a si próprio – em prol da melhoria dos processos educativos.

Conforme destaca André (2005), as práticas pedagógicas, e os pressupostos a ela subjacentes, se concretizam no cotidiano da escola. Sendo este o foco de atuação do coordenador pedagógico, ele precisa estar atento, conhecer essas práticas, para, a partir daí, direcionar seu trabalho.

Em sua atuação, o coordenador pedagógico deve considerar, ainda, as particularidades de cada instituição. Os sujeitos que participam das escolas, relacionando-se uns com os outros, constroem uma teia de relações e um cotidiano próprios. Ao lidar com esse contexto complexo, o coordenador precisa olhá-lo de forma ampliada, identificando a dinâmica das relações e interações que formam o dia a dia da instituição, suas estruturas de poder, as formas de organização do trabalho pedagógico e o papel e atuação de cada sujeito nesse processo (André, 2005).

Para lidar com todos esses aspectos é imprescindível ao coordenador pedagógico uma formação que englobe o conhecimento sobre questões pedagógicas. Além disso, Christov (2008) cita outras condições fundamentais para que o coordenador desenvolva um bom trabalho: a contratação desses profissionais por meio de concursos públicos, específicos para o cargo; remuneração adequada; formação inicial e continuada voltada para a formação de professores e revisão e ampliação do tempo junto a esses docentes.

3.5 – O coordenador pedagógico em Goiânia – GO

Após essa explanação geral sobre o papel do coordenador pedagógico, passamos a explorar as atribuições desse profissional especificamente no contexto da nossa pesquisa, que é o município de Goiânia, GO.

Em relação àqueles profissionais vinculados à Secretaria da Educação do Estado de Goiás, existe um documento norteador de todas as ações desta Secretaria, que:

oferece ao conjunto de gestores a visualização global da estrutura funcional da rede, além do detalhamento específico de cada setor, dando organicidade ao conjunto, que compreende o ensino regular e os programas e projetos desenvolvidos, permitindo a revisão de rotas, rotinas e roteiros (Goiás, 2009, p. 4).

Esse documento é denominado “Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás 2009/2010”. Uma de suas seções, dentro do capítulo Da Gestão de Pessoal, é dedicada às Coordenações Pedagógicas das Unidades Escolares.

O coordenador pedagógico compõe a equipe de coordenação pedagógica da Unidade de Educação Básica, juntamente com o vice-diretor, que coordena a equipe com suporte do diretor da escola. “O coordenador é um líder atento à sua função pedagógica, de forma a apoiar os docentes no exercício de suas funções, tomando como referência as metas estabelecidas, coletivamente, na proposta político-pedagógica da unidade escolar” (Goiás, 2009, p. 112).

Ele deve articular e integrar as atividades pedagógicas e o cotidiano escolar, de modo a garantir o desenvolvimento das atividades e ações previstas na matriz curricular da Unidade Escolar e nos projetos da Secretaria de Educação, visando à efetiva aprendizagem dos estudantes.

O perfil exigido para o cargo de coordenador pedagógico engloba: ser professor efetivo, com licenciatura plena em Pedagogia ou em outra área; experiência mínima de três anos no magistério; ser reconhecido como profissional comprometido com o sucesso da aprendizagem do estudante e com a qualidade pedagógica da escola; saber lidar com conflitos; ter credibilidade entre os professores; ter domínio do conhecimento pedagógico; ter habilidade para trabalhar em grupo e coordenar equipes; ser capaz de articular a comunicação entre os integrantes da equipe escolar: professores, estudantes, pais e comunidade; e elaborar um plano de trabalho.

Quanto às atribuições previstas do coordenador pedagógico, há uma lista com 28 atividades, das quais enumeraremos algumas. Cabe a esse profissional: acompanhar, assessorar, avaliar e retroalimentar o processo de elaboração, execução e implementação do projeto político pedagógico da escola; sensibilizar professores e demais funcionários para a realização de um trabalho articulado, integrado e participativo, com foco no sucesso do estudante; coordenar a execução e a implementação de programas e projetos; planejar com os professores, acompanhar, assessorar, avaliar e retroalimentar a operacionalização do trabalho pedagógico na unidade escolar; realizar, periodicamente, visitas às turmas, para acompanhamento do trabalho pedagógico do professor.

São, ainda, suas funções: organizar e coordenar, periodicamente, momentos de estudo com a equipe escolar; participar dos Conselhos de Classe realizados pela escola, colhendo informações sobre o fazer pedagógico e o desempenho do estudante, para posterior estudo, análise e planejamento docente; acompanhar o desenvolvimento do estudante, em relação ao seu desempenho, participação e comportamento; contatar os pais, quando necessário; organizar, junto com o diretor e o vice-diretor, os momentos de trabalho coletivo na escola; participar de encontros pedagógicos, capacitação continuada e reuniões, quando convocado pela subsecretaria; apoiar e incentivar a escola em iniciativas de inovação na gestão escolar; orientar e assessorar a unidade

escolar na realização da escrituração escolar, organização do Conselho Escolar, encontros culturais etc.

As Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás 2009/2010 tratam também sobre a disponibilidade exigida do coordenador pedagógico nas escolas. O mesmo deve dedicar às suas atribuições 30 horas-relógio, ininterruptas. Essa carga horária pode ser estendida, sendo que o acréscimo deve ser cumprido na regência de sala de aula.

Por fim, o referido documento aborda o critério de seleção desse coordenador pedagógico. Ele é escolhido pela equipe gestora da unidade escolar, sendo homologado pelo Subsecretário Regional.

Já em relação à Secretaria Municipal de Educação, o coordenador pedagógico é abordado em dois documentos: a Resolução do Conselho Municipal de Educação de Goiânia n. 081, de 19 de maio de 2004 (Goiânia, 2004), e as Diretrizes de Organização do Ano Letivo de 2010, da Secretaria Municipal de Educação (Goiânia, 2009).

A Resolução do Conselho Municipal de Educação de Goiânia n. 081 é o documento que aprova o regimento das escolas municipais e dá outras providências. A Seção I, de seu Capítulo II – Da Organização Pedagógica, é que trata sobre a Coordenação Pedagógica. O Art. 25 coloca que esta tem como eixo condutor a Proposta Político-Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e “é articulada por um(a) Profissional da Educação escolhido(a) pelos seus pares” (Goiânia, 2004, p. 14).

Esse documento elenca, no Art. 26, 16 atribuições do coordenador pedagógico. Dentre elas se encontram: coordenar todas as ações e dimensões do processo pedagógico e participar do processo de elaboração, execução e avaliação da Proposta Político-Pedagógica, em parceria com o Conselho Escolar; participar, juntamente com o coletivo de Profissionais da Educação, da análise e seleção dos recursos didático-pedagógicos; organizar, estimular e apoiar o coletivo de Profissionais da Educação a busca permanente de atualização e ampliação de seus conhecimentos.

E ainda: planejar e coordenar, em parceria com a direção da Escola, as reuniões pedagógicas; atender às solicitações da Secretaria Municipal de Educação; analisar e avaliar, junto com os pais e profissionais da Escola, os casos de educandos(as) que apresentam problemas específicos, orientando para os encaminhamentos e atendimentos adequados; participar do Conselho de Classe/Ciclo e avaliar, com a participação do coletivo de profissionais, o desempenho do mesmo; organizar as turmas e executar outras atividades inerentes a sua função.

O outro documento da Secretaria Municipal de Educação, as Diretrizes de Organização do Ano Letivo de 2010, se assemelha em parte às Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de

Ensino de Goiás 2009/2010, à medida que também fornece orientações gerais sobre o funcionamento do ensino público de Goiânia. No entanto, as Diretrizes do município são menos completas e abrangentes que as Diretrizes do estado.

As Diretrizes de Organização do Ano Letivo de 2010 da Secretaria Municipal de Educação tratam, dentre outras questões, sobre a Estrutura e Funcionamento do ensino no município de Goiânia, abordando os vários níveis e modalidades de ensino que estão sob sua responsabilidade – educação infantil, educação fundamental, educação de jovens e adultos, educação do campo e escola em tempo integral.

Os capítulos referentes a esses níveis e modalidades de ensino proveem algumas orientações gerais sobre a constituição dos mesmos e sobre os profissionais que compõem seus quadros funcionais. Assim sendo, nos voltamos ao Capítulo III – Educação Fundamental da Infância e da Adolescência, por ser este o nível de ensino com o qual optamos por trabalhar em nossa pesquisa.

A seção 3.1.4 desse capítulo é que apresenta as informações sobre o coordenador pedagógico – denominado em tal documento como professor coordenador. Reafirma-se que essa função deve ser assumida por um Profissional de Educação, especificando que o mesmo deve ser formado em Pedagogia ou em outra área, desde que tenha especialização em Educação. O mesmo deve ser efetivo, lotado na instituição educacional e com direito à regência. Ele será escolhido pelo diretor(a) e demais profissionais efetivos do turno correspondente, com registro em ata, tendo o devido respaldo e avaliação da Unidade Regional de Educação. O tempo de exercício na função é de um ano.

Alguns pré-requisitos são exigidos para os profissionais que pretendem assumir o cargo: ter participado de alguma edição do Grupo de Trabalho Especial de Coordenadores Pedagógicos dos Ciclos de Formação de Desenvolvimento Humano; elaborar e apresentar um plano de ação da coordenação pedagógica da Rede Municipal de Educação vinculado ao Projeto Político-Pedagógico da Rede Municipal de Ensino; e, para atuar como coordenador pedagógico no Ciclo I, ter participado também de ações formativas sobre alfabetização.

Após eleito por seus pares, o coordenador pedagógico deve continuar participando do supracitado Grupo de Trabalho de Coordenadores. Aqueles que foram indicados e que não tenham participado do mesmo, poderão passar a frequentá-lo, já no exercício de suas funções, tendo o prazo de um ano para se colocarem de acordo com os requisitos. Caso não participe desse Grupo de Trabalho, sem uma justificativa legal, o coordenador não poderá ser reeleito no ano seguinte.

3.6 – Algumas sínteses

As atribuições do coordenador pedagógico discutidas até aqui, em especial as delimitações sobre esse profissional expostas nos documentos referentes a Goiânia, ressaltando a importância das propostas político-pedagógicas das Secretarias de Educação e das escolas, nos levam a importantes reflexões acerca de tal profissional.

Primeiramente, destacamos que a atuação do coordenador pedagógico, em quaisquer dessas frentes discutidas nas seções anteriores, ocorrerá a partir das concepções que ele apresenta, ou seja, de suas visões de mundo, de sociedade, de homem e, principalmente, de educação. É muito importante que o profissional tenha clareza dessas concepções, para realizar um trabalho condizente com as propostas político-pedagógicas dos contextos em que se insere. Tanto as construções dessas propostas quanto a efetivação das ações nelas contidas lhe demandarão discernimento dos princípios que as fundamentam.

Em nosso trabalho, acrescentamos a relevância das concepções desse profissional acerca da psicologia e da psicologia escolar. São essas concepções que nos propusemos a conhecer e é a partir delas que vislumbraremos as possibilidades de construção de um trabalho conjunto entre coordenador pedagógico e psicólogo escolar.

Ressaltamos que, em direção à discussão sobre a construção desse trabalho conjunto, dialogaremos com as concepções apresentadas pelos coordenadores pedagógicos participantes de nossa pesquisa, por meio de nossas próprias visões acerca dessas áreas. Desse modo, o trabalho conjunto entre tais profissionais construir-se-á com base em uma educação que busca superar a exclusão social imposta pela distribuição desigual de bens materiais e culturais, favorecendo a classe dominante em detrimento da classe popular. Uma educação que visa a formação de cidadãos críticos, conscientes dessa estrutura social do país em que vivemos, e que se propõe a enfrentá-la, buscando melhorar a qualidade do ensino público brasileiro, assumindo um compromisso com essa parcela excluída socialmente em nossa população.

Acreditamos que esse compromisso social é importante tanto para o psicólogo escolar quanto para o coordenador pedagógico. A partir desse compromisso, ambos buscarão atuar de forma contextualizada, considerando as diversas nuances da realidade em que se inserem. Ambos comprometer-se-ão com a melhoria dos processos educativos e, conseqüentemente, da educação em nosso país, para que ela seja cada vez mais democrática e igualitária.

Assim, compreendemos que o coordenador pedagógico tem a função de organizar e acompanhar o trabalho pedagógico, de modo a favorecer a prática do professor comprometida com o cotidiano da escola. Essa atuação deve ocorrer de forma coletiva, abrangendo não apenas o

professor, mas todos os envolvidos nesse trabalho pedagógico – alunos, demais profissionais, familiares e comunidade.

Nessa direção é fundamental a criação ou a efetivação de espaços/tempos de coordenação, isto é, de momentos que possibilitem trocas, reflexões e interações, que contribuam com o desenvolvimento e a formação de todos os envolvidos. Esses momentos precisam ser constantes, de modo que, mantendo o foco no pedagógico, permitam a construção e reconstrução de práticas e identidades. E assim vai sendo definido o papel do coordenador pedagógico, a partir do contexto em que ele está inserido e das relações que nele se estabelecem.

Em uma dessas relações esperamos que o coordenador pedagógico encontre o psicólogo escolar. Que se somem os esforços de ambos – o coordenador voltado aos aspectos pedagógicos e o psicólogo escolar às relações sociais e ao desenvolvimento humano – em prol de um processo ensino-aprendizagem mais saudável e da consequente melhoria da qualidade da educação. E que assim se construa uma relação de parceria entre esses dois profissionais.

É a partir dessas considerações que delineamos os objetivos de nossa pesquisa, os quais se encontram detalhados no próximo capítulo.

III – CONSTRUÇÃO DAS INFORMAÇÕES

CAPÍTULO 4 – Objetivos

O principal objetivo da nossa pesquisa foi investigar o que coordenadores pedagógicos pensam acerca da atuação do psicólogo escolar, contrapondo a visão daqueles que atuam com esse profissional e daqueles que não atuam. Diante disso, buscamos discutir as possibilidades de construção de um trabalho conjunto entre coordenadores pedagógicos e psicólogos escolares, visando contribuir com a melhoria do trabalho psicopedagógico nas escolas públicas.

Esse objetivo geral se desdobrou nos seguintes objetivos específicos:

- a) Conhecer as concepções de coordenadores pedagógicos sobre o papel do psicólogo escolar;
- b) Verificar a existência ou não de diferenças entre essas concepções de coordenadores pedagógicos que atuam com psicólogo escolar e de outros que não atuam;
- c) Analisar comparativamente possíveis diferenças entre as concepções desses coordenadores;
- c) Apresentar fundamentos para uma discussão sobre as possibilidades de construção do trabalho conjunto entre psicólogo escolar e coordenador pedagógico.

CAPÍTULO 5 – Metodologia

Neste capítulo abordamos os aspectos metodológicos que envolvem nossa pesquisa, desde o referencial epistemológico que a fundamentou até os procedimentos envolvidos na construção das informações, incluindo: o contexto da pesquisa, os participantes e instrumentos utilizados.

5.1 – Referencial metodológico

Imbuídas de uma visão crítica, política e socialmente comprometida, buscamos um referencial epistemológico que orientasse nossa proposta metodológica nessa direção. A Epistemologia Qualitativa, proposta por González Rey (2002, 2005), veio ao encontro desse nosso anseio, pois considera o conhecimento como uma produção do ser humano, interpretativa, interativa e inserida em um contexto sociocultural.

O conhecimento, portanto, não é algo pronto e acabado, algo que está universalmente colocado, esperando para ser encontrado. Mas uma co-construção, que se dá a partir da interação entre pesquisador e participantes, cada qual com sua subjetividade, suas representações, valores, ideias, experiências e emoções.

A pesquisa é, então, um processo eminentemente dialógico. Nela o pesquisador conversa não apenas com os participantes, mas com o momento empírico como um todo e com o referencial teórico. O momento empírico se destaca não apenas como momento de verificação da teoria, mas de confrontação e desenvolvimento desta.

Assim, o pesquisador, enquanto sujeito intelectual ativo:

Não só participa nas relações, mas produz ideias à medida que surgem elementos no cenário da pesquisa, as quais confronta com os sujeitos pesquisados, em um processo que o conduz a novos níveis de produção teórica; esta última acompanha o processo empírico em todo momento e não está limitada à informação produzida pelos instrumentos; ao contrário, o pesquisador a adota como um momento do processo geral de produção de conhecimento (González Rey, 2002, p. 57).

5.2 – Contexto da Pesquisa

Nossa pesquisa foi realizada em escolas públicas de ensino fundamental do município de Goiânia, GO. A maior concentração de séries atendidas nesse nível de ensino, em relação aos demais níveis da educação básica, é que motivou nossa escolha por ele.

De acordo com a LDB, a responsabilidade pela oferta do ensino fundamental é, prioritariamente, do município, cabendo ao estado colaborar nessa oferta, de modo a “assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público” (Brasil, 1996).

Assim, o quadro que encontramos atualmente no ensino público goianiense se constitui de 323 instituições educacionais municipais, das quais 161 são escolas de educação básica, 105 Centros Municipais de Educação Infantil, 55 estabelecimentos de educação infantil conveniados e dois Centros Municipais de Apoio à Inclusão (CMAIs). Esse quadro se complementa por 134 instituições estaduais de educação, sendo 111 escolas de educação básica, oito escolas conveniadas filantrópicas, quatro escolas conveniadas particulares, seis escolas especiais e cinco centros de capacitação.

Nesse quadro que configura o ensino público de Goiânia, ao buscar psicólogos inseridos em tal contexto, constatamos sua existência em equipes multiprofissionais que atendem as escolas estaduais. Atualmente, há 46 psicólogos nessas equipes, dos quais 24 não possuem vínculo empregatício com a Secretaria Estadual de Educação por possuírem apenas um contrato temporário com a mesma, com duração média de um ano, podendo ser prorrogado por alguns meses. Os outros 22 psicólogos são profissionais com vínculo efetivo junto a esta Secretaria, sendo alguns concursados como técnicos de nível superior (sem exigência de habilitação específica), há 10 anos, e outros em cargos diversos, como professores de educação básica, estando desviados de suas funções.

Já na Secretaria Municipal de Educação há um número bem mais restrito de psicólogos. Os mesmos encontram-se lotados em Centros Municipais de Apoio à Inclusão (CMAIs). Existem apenas dois CMAIs em Goiânia, voltados ao atendimento de encaminhamentos, geralmente de alunos com dificuldades de aprendizagem ou outras necessidades especiais, de todas as escolas da rede municipal de ensino. Assim, a demanda de trabalho para esses psicólogos é imensa, e a atuação dos mesmos encontra-se mais voltada ao diagnóstico e tratamento desses alunos encaminhados, sendo que é praticamente inexistente o contato de tais profissionais com as escolas do município.

Diante desse quadro, consideramos importante abordar em nosso estudo tanto escolas estaduais quanto escolas municipais. Essa opção se deu, em primeiro lugar, pelo nível de ensino abordado – o fundamental – ser ofertado em ambas as instâncias, conforme determinação da LDB. Outro fator importante nessa decisão remete aos locais onde os psicólogos se fazem presentes ou ausentes. Ao abranger as duas Secretarias de Educação, conseguiríamos atender o objetivo desta pesquisa de verificar a existência de possíveis diferenças entre as concepções de coordenadores

pedagógicos que atuam com psicólogo escolar e daqueles que não atuam, pois encontraríamos os primeiros em escolas estaduais e os segundos em escolas municipais.

5.3 – Participantes

Participaram deste estudo seis coordenadores pedagógicos de escolas públicas goianienses. Optamos por realizar nossa pesquisa junto a seis coordenadores por considerar que esse número nos permitiria maior aproximação à singularidade de cada um desses profissionais e, ao mesmo tempo, obter uma diversidade maior de olhares, para podermos compará-los e, também, complementá-los em prol da discussão das possibilidades de construção de um trabalho conjunto entre os coordenadores pedagógicos e os psicólogos escolares.

Apresentamos abaixo uma tabela com algumas informações acerca dos participantes.

Participantes	Sexo	Idade	Área de formação inicial (Ano de conclusão)	Tempo na coordenação pedagógica atual	Experiência com psicólogo
CP1	F	48 anos	Pedagogia – Habilitação pra Administração Escolar (2004)	1 ano	Sim, atual
CP2	F	50 anos	Letras – Português e Inglês (1986)	6 meses	Sim, atual
CP3	F	35 anos	Pedagogia (2000)	2 anos	Sim, anterior
CP4	M	30 anos	Licenciatura em História (2003)	1 ano e 3 meses	Sim, anterior
CP5	F	51 anos	Ciências Biológicas (1987)	4 anos	Não
CP6	F	43 anos	Pedagogia (1991)	5 anos	Não

Legenda: CP – Coordenador Pedagógico.

Os participantes CP1, CP2, CP3 e CP4 atuam em escolas estaduais. As instituições onde CP1 e CP2 trabalham, são atendidas por psicólogos das equipes multiprofissionais, por isso, possuem experiência com esse profissional atualmente. Já CP3 e CP4 atuam em escolas que já foram atendidas por psicólogos, mas não contam com tais profissionais atualmente, de modo que eles já tiveram experiências anteriores com psicólogos. CP5 e CP6 trabalham em escolas municipais, que nunca contaram com o apoio desse profissional. Assim, não possuem experiência de atuação junto a psicólogos escolares.

Todos os participantes realizaram cursos em nível de pós-graduação *lato sensu*, conforme pode ser observado na tabela abaixo.

Participantes	Especializações (Ano de conclusão)
CP1	Psicopedagogia (2006)
CP2	Língua Portuguesa (1991) e Métodos e Técnicas de Ensino (2001)
CP3	Psicopedagogia (2001) e Gestão Educacional (2010)
CP4	História Sócio-econômica de Goiás (2005), História de Goiás (2008) e Metodologia do Ensino Fundamental (2010)
CP5	Planejamento Pedagógico (1992), Métodos e Técnicas de Ensino (1994), Educação Ambiental (2007), Projetos Sócio-Ambientais e Culturais (2009) e Psicopedagogia (2010)
CP6	Metodologia de Planejamentos (1993)

A maioria dos participantes iniciou suas atividades na área da educação, como professores, em meados dos cursos de graduação. Apenas CP2 começou antes desse período, em trabalhos voluntários. Desse modo, o tempo de atuação na educação de cada participante é: CP1 – 6 anos; CP2 – 34 anos; CP3 – 14 anos; CP4 – 10 anos; CP5 – 22 anos; e CP6 – 20 anos.

Apenas CP1 e CP5 não tiveram experiências anteriores em cargos de gestão escolar. CP6 já atuou na direção escolar por 10 anos, sendo oito anos na escola pública em que trabalha atualmente e dois anos na escola conveniada que atuou anteriormente. CP4 trabalhou como coordenador disciplinar durante um ano e meio. CP3 assumiu, em algumas ocasiões, temporariamente – por semanas ou meses, a função de coordenadora pedagógica, substituindo a profissional que ocupava efetivamente o cargo. Por fim, CP2 também apresenta experiências anteriores no cargo, já tendo assumido as funções de coordenadora geral, em escolas no interior de Goiás, e de coordenadora pedagógica, tanto no interior do estado, quanto na escola em que trabalha atualmente, há seis anos atrás, durante um ano.

5.4 – Instrumentos

Utilizamos um roteiro de entrevista semi-estruturada (Anexo A), o qual, a partir do referencial metodológico de nossa pesquisa, se constituiu como um recurso dialógico, isto é, como uma ferramenta interativa junto aos participantes, auxiliando na co-construção do conhecimento teórico em nosso trabalho.

Esse roteiro se constituía em alguns tópicos que consideramos relevantes para a realização da entrevista. Ou seja, eram assuntos que, a partir dos nossos objetivos, não podíamos deixar de abordar junto aos coordenadores, mas aos quais não se reduzia a entrevista. Esta ocorria de forma

dialógica, a partir de uma postura curiosa da pesquisadora, que deixava os participantes livres para se colocarem. À medida que eles iam falando, buscava-se uma compreensão do que estava sendo colocado, utilizando-se os tópicos do roteiro para complementação das informações que os participantes iam apresentando.

As entrevistas foram registradas, por meio de gravador de voz digital, e posteriormente transcritas, de modo a facilitar a análise das informações. Nesses momentos, utilizamos, ainda, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Anexo B), a fim de garantir o compromisso com a ética na pesquisa com seres humanos.

5.5 – Procedimentos

Primeiramente, submetemos o projeto desta pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília, para que o mesmo aprovasse sua realização (Anexo C). Em seguida, apresentamos nosso projeto de pesquisa às Secretarias Municipal e Estadual de Educação, buscando autorização para a realização deste estudo.

Em cada uma dessas Secretarias buscamos pessoalmente os setores que pudessem, primeiramente, nos oferecer informações sobre a existência ou não de psicólogos naquele contexto educativo. Depois, pedimos que nos direcionassem para algumas escolas, nas quais pudéssemos encontrar coordenadores pedagógicos que se disponibilizassem a participar da nossa pesquisa.

Na Secretaria Municipal de Educação, nos encaminharam ao Departamento Pedagógico, onde tomamos conhecimento acerca da ausência de psicólogos nas escolas municipais e da concentração de alguns desses profissionais em Centros Municipais de Apoio à Inclusão. Logo, esse Departamento nos direcionou para uma de suas 12 Unidades Regionais de Educação, para que nela prosseguíssemos com os trâmites em busca dos participantes da pesquisa. Dirigimo-nos à Unidade Regional sugerida, com o documento de autorização da Secretaria Municipal de Educação, e obtivemos a indicação das escolas, conforme solicitamos.

Na Secretaria da Educação do Estado de Goiás, procuramos diretamente a Subsecretaria Metropolitana de Educação, por ser o órgão responsável pelo ensino estadual na capital goiana. Para melhor conhecer sobre a existência de psicólogos atuando nas escolas estaduais, fomos direcionadas à Rede de Apoio à Inclusão. Este setor coordena a atuação de equipes multiprofissionais que atendem tais escolas; equipes essas que possuem psicólogos.

A esse local também comparecemos pessoalmente, portando o documento de autorização da Secretaria da Educação do Estado de Goiás. Solicitamos, inicialmente, a indicação de escolas atendidas por psicólogos, para procurarmos coordenadores que trabalhassem com tal profissional,

já que no município não encontraríamos coordenadores com essa experiência, dada a inexistência de psicólogos inseridos em tais escolas.

No decorrer da pesquisa, no contato com as escolas e os coordenadores, buscando aqueles que se dispusessem a participar do nosso estudo, acabamos enfrentando algumas dificuldades. Houve casos em que não conseguimos contatar os gestores, para que um deles autorizasse a realização da pesquisa, ou o coordenador, para verificar sua concordância; ou algum deles apresentava certa resistência ou dificuldade que inviabilizavam a pesquisa; ou simplesmente os coordenadores não se disponibilizaram a participar do estudo. Ocorreu apenas um caso no município e vários no estado.

Assim, acabamos fazendo diversos contatos com a Rede de Apoio à Inclusão, buscando a indicação de novas escolas, que substituíssem aquelas nas quais não obtivemos sucesso na procura por participantes da pesquisa. Diante das dificuldades supracitadas, acabamos ampliando, em um desses contatos com a Rede de Apoio à Inclusão, as características das escolas que solicitamos. Não mais restringimos apenas a escolas atendidas por psicólogos atualmente, podendo englobar algumas que já tivessem sido atendidas por tal profissional e não fossem mais naquele momento.

A partir desses caminhos que foram sendo trilhados é que se constituiu o quadro de participantes, composto por quatro coordenadores pedagógicos de escolas estaduais, sendo dois que atuam com psicólogos atualmente e dois que já atuaram, e dois coordenadores pedagógicos de escolas municipais, que nunca atuaram com psicólogos nesse contexto.

Junto a cada uma das escolas onde atuam esses coordenadores pedagógicos foram feitos alguns contatos iniciais com os gestores. Num primeiro momento, por telefone, nos apresentamos, explicamos sobre nosso estudo e pedimos autorização para sua realização. Em seguida, comparecemos pessoalmente às instituições, para apresentar a autorização das Secretarias de Educação. Após o consentimento das diretoras, solicitamos-lhes a indicação de coordenadores pedagógicos que atuassem no ensino fundamental e que pudessem se dispor a participar da pesquisa.

Logo, conversamos com os coordenadores sugeridos, explicamos a eles sobre nosso estudo, sobre o contato com as gestoras e indagamos o interesse deles em participar da pesquisa. Os seis coordenadores pedagógicos em questão aceitaram o convite. Por conseguinte, agendamos com eles um horário posterior para as entrevistas. Estas aconteceram conforme combinado com cada coordenador, sem maiores intercorrências.

Todas as entrevistas se basearam no Roteiro de Entrevista Semi-Estruturada, citado na seção de instrumentos. As mesmas se iniciaram com esclarecimentos sobre a pesquisa e os aspectos éticos envolvidos, apresentando-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos

participantes, para leitura e assinatura, em caso de confirmação do interesse em participar da pesquisa. Todos reafirmaram seu interesse em colaborar com a pesquisa, assinando o referido documento. O tempo médio de duração de cada entrevista foi de 1h e 23min. As mesmas foram registradas por meio de gravador de voz digital e, posteriormente, transcritas na íntegra.

A análise e discussão das informações construídas nesse momento empírico, em especial por meio das entrevistas, são feitas no próximo capítulo, a partir de um diálogo com as reflexões apresentadas nos capítulos da fundamentação teórica.

CAPÍTULO 6 – Resultados e Discussão

A partir do referencial metodológico, exposto no capítulo anterior, a produção e a interpretação da informação fazem parte de um mesmo processo, constante, no qual sempre se recorre aos instrumentos utilizados. O momento empírico está intimamente relacionado à produção teórica que acontece no curso da pesquisa. Essa atividade teórica é que possibilita uma melhor compreensão dos aspectos empíricos, os quais, dialeticamente, retroalimentam a construção da síntese teórica (González Rey, 2005).

O conhecimento apresenta, portanto, um caráter construtivo-interpretativo, estando implicada em sua construção a subjetividade do próprio pesquisador. Nosso acesso à realidade estudada “é sempre parcial e limitado a partir de nossas próprias práticas” (González Rey, 2005, p. 5).

O contato com o momento empírico e as reflexões teóricas constantes permite a enunciação de novas construções e novas articulações, criando-se novos momentos de inteligibilidade sobre o estudado, isto é, novas zonas de sentido, tal como propõe González Rey (2002, 2005). Estas nunca aparecem em versões terminadas ou finais. É um processo em permanente progresso.

González Rey (2002) afirma que, por meio da interpretação, atribui-se significado a diversos aspectos do objeto estudado. Com ela o pesquisador integra, reconstrói e apresenta diversos indicadores obtidos durante a pesquisa. O autor ressalta que as interpretações com base nesses indicadores não tem caráter absoluto, representam apenas uma primeira zona de sentido, que se integra ao processo mais amplo da construção teórica.

Nesse processo interpretativo, o indicador pode se referir a um único elemento ou a um conjunto de elementos. Ele não é estático. À medida que cria novas zonas de sentido, novas ideias surgem, aparecendo novos indicadores. Os indicadores possuem, dessa forma, um caráter explicativo. Na inter-relação entre os indicadores, constroem-se conceitos e categorias, que fornecem novos níveis de inteligibilidade sobre o objeto estudado, colaborando na produção teórica realizada no curso da pesquisa.

Para González Rey (2002), “um dos momentos mais ricos da pesquisa é o desenvolvimento de categorias que permitam conceituar as questões e processos que aparecem em seu curso” (p. 119). É o desenvolvimento de categorias que permite integrar processos, fatos e situações na construção teórica. As categorias são, então, fundamentais para a construção de eixos teóricos na pesquisa.

A pesquisa, vista como construção teórica, é um processo dinâmico e aberto, não se reduzindo a uma ou outra categoria. Desse modo, o pesquisador que atua de acordo com este referencial não pode fechar-se em seus objetivos e expectativas. Mas tem que manter uma posição aberta e flexível diante da diversidade e complexidade das informações geradas no decorrer da pesquisa (González Rey, 2002). É essa postura que procuramos assumir nesta pesquisa, em nosso processo de construção teórica.

Assim, damos continuidade nesse processo construtivo-interpretativo do conhecimento em nossa pesquisa, integrando, neste capítulo, o momento empírico e as reflexões teóricas. Em cada um desses níveis da pesquisa sobressaíram-se alguns indicadores, que nos levaram à criação de algumas categorias. Essas categorias foram agrupadas em três eixos temáticos, conforme as seções seguintes.

6.1 – A atuação como coordenador pedagógico

Nesta seção exploramos a atuação do coordenador pedagógico, buscando conhecê-la, para identificar pontos de aproximação entre esse profissional e o psicólogo escolar, de modo a vislumbrar as possibilidades de um trabalho conjunto entre ambos. Nessa direção, abordamos: critérios e exigências para se assumir o cargo de coordenador pedagógico; atribuições desse profissional; aspectos positivos, negativos, dificuldades e desafios enfrentados nessa atuação; aspectos que poderiam melhorar e a equipe pedagógica e o trabalho coletivo.

6.1.1 – Critérios e exigências para se assumir o cargo de coordenador pedagógico

Verificamos, no terceiro capítulo, que alguns documentos das Secretarias Municipal e Estadual de Educação apresentam os pré-requisitos e perfil exigido para os profissionais que pretendem assumir o cargo de coordenador pedagógico. Em ambas as esferas o candidato ao cargo deve ser professor efetivo do quadro funcional da escola, formado em Pedagogia ou outra licenciatura plena. No município, para professores de áreas específicas é exigida ainda especialização na área da educação. É exigida também a apresentação de um plano de trabalho, tanto no município quanto no estado.

Na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, o pretendente a coordenador pedagógico precisa ter participado de um Grupo de Trabalho para esses profissionais e permanecer ativo nesse grupo durante sua atuação no cargo. Tal exigência não é colocada aos profissionais da Secretaria da Educação do Estado de Goiás. Ademais, as diretrizes dessa Secretaria elencam algumas habilidades

sociais necessárias a esses profissionais, as quais não são referidas nos documentos da Secretaria Municipal de Educação.

Nos diálogos com os coordenadores pedagógicos participantes de nossa pesquisa, observamos que em geral os mesmos tem algum conhecimento sobre esses critérios para se assumir o cargo. Alguns participantes possuem maior clareza sobre as exigências e atribuições que lhe são colocadas, chegando a citar os documentos. A seguinte fala de CP6 ilustra esse conhecimento:

CP6: temos as diretrizes anuais, que todo ano eles montam e essas diretrizes preveem também quais são as funções de cada um. Como ele é, qual o perfil para exercer essa função e quais são as atribuições dessa função.

Tanto CP6 quanto CP5 citam a obrigatoriedade de passar pela formação no Grupo de Trabalho de Coordenação Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, à qual são vinculadas. Essas participantes expõem com igual clareza o tempo da gestão de um ano e as eleições que envolvem a seleção do profissional que ocupará o cargo.

CP4 também demonstra conhecimento sobre o documento que norteia o funcionamento da educação, no seu caso, a estadual:

CP4: existe um documento que chama as diretrizes de funcionamento. [...] Que vem lá enumerando a função do diretor, a função do vice-diretor, a função do secretário, a função do coordenador, o que é atributos dele.

CP3 além de mencionar o documento contendo as atribuições de todos os profissionais da escola comenta sobre as habilidades sociais exigidas:

CP3: tem lá escrito que o coordenador é de escolha do professor, é do diretor. Só que pra ser coordenador, o professor tem que seguir certos requisitos, né?! [...] O primeiro é ser dinâmica, né?!, a desenvolver um bom trabalho enquanto professor, né?!, ser assíduo... é... é... é liderança, né?!, questão da liderança, né?! Ser líder, saber comandar um grupo. É... fazer um bom trabalho pedagógico, se destacar entre os professores é a condição que tem que ter.

CP2 cita critérios com relação à formação e também algumas habilidades sociais exigidas ao coordenador pedagógico:

CP2: O primeiro critério é o seguinte: ele tem que estar; o primeiro, o primeiro ele teria que ser pedagogo, num é?!, igual no caso nosso aqui ele teria que ser pedagogo. No caso de não ter pedagogo, ele terá que ser formado em letras, né?! E aí vem os critérios, ele tem que ter... bom relacionamento com os colegas, com o aluno, e aí vai indo, né?!

Já CP1 afirma saber da existência desses critérios, mas os desconhece:

CP1: as exigências pra ser esse coordenador eu nunca li. Mas vejo falar que tem.

Consideramos importante que os coordenadores conheçam não apenas os critérios para assumir o cargo, mas, especialmente, os documentos que os explicitam, uma vez que são eles que norteiam seu trabalho. Tal conhecimento é fundamental para que esses profissionais busquem

melhorar suas condições de trabalho e se comprometam com uma educação mais democrática e igualitária.

6.1.2 – Atribuições do coordenador pedagógico

A atuação do coordenador pedagógico está voltada a todos os atores escolares. Almeida (2005) ressalta que esse profissional se relaciona diariamente com integrantes da equipe escolar – diretor, professores, pessoal da secretaria, alunos, pais e também técnicos da Secretaria de Educação. E nas atribuições expostas nas diretrizes das Secretarias de Educação pesquisadas constam atividades com esse público diversificado que há na escola.

Todos os participantes desta pesquisa desenvolvem um trabalho com esse público diversificado. A maioria cita principalmente atuação junto aos professores, demais integrantes da equipe pedagógica (geralmente se remetendo à direção e outros coordenadores) e aos alunos. Vários se referem também a intervenções com os pais ou familiares. Apenas uma coordenadora fala do trabalho junto aos funcionários administrativos da escola (CP6) e CP3 lembra da comunidade. Os dois trechos de entrevista de participantes abaixo ilustram a atuação junto aos vários atores institucionais.

CP3: Eu tenho que trabalhar com todos, com pais, alunos e comunidade.

CP1: você dá atendimento pra diversas faixas etárias e diversas classes de pessoas; a coordenação, ela dá atendimento, esclarecimento, ela tem um comprometimento com os alunos, os professores, a família dos alunos e o grupo gestor.

CP4 coloca que o coordenador pedagógico é um mediador de todo o processo educativo, de forma que ele se volta ao aluno, ao professor, aos conteúdos ministrados, às questões pessoais etc. Para CP1, o papel do coordenador pedagógico é articular todas as classes de pessoas envolvidas no cotidiano escolar, para que haja uma harmonia entre todos, em prol de um processo ensino-aprendizagem bem sucedido. Assim, essa participante afirma:

CP1: Aí pra isso se dar melhor, eu tenho que trabalhar, articular todas essas classes pras coisas acontecerem. Então tenho de ter acompanhamento com professor, tem de ter interferência pedagógica com professor, tem de motivar o professor, né?!; os alunos também, motivar, trabalhar o lado afetivo do aluno, incentivá-los, admoestá-los, né?!, o que a gente faz muito é tá chamando esses meninos à realidade, à responsabilidade. Então, a família, tá chamando a família, tá atendendo a família nas suas angústias também, pra no final o processo educativo, melhorar a sua qualidade.

Destarte, observamos que essas falas de CP1 e CP4, destacando a atuação do coordenador pedagógico voltada aos processos educativos como um todo, vão ao encontro do que afirma Geglio (2005), quando este expõe que a função de tal profissional é justamente “planejar e acompanhar a execução de todo o processo didático-pedagógico da instituição” (p. 115). Essas ações citadas por

tais participantes são congruentes ainda com uma das atribuições do coordenador pedagógico divulgada nas Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás 2009/2010, de sensibilizar professores e demais funcionários para a realização de um trabalho articulado, integrado e participativo, com foco no sucesso do estudante.

Diversas outras atividades exercidas pelos participantes desta pesquisa convergem igualmente com atribuições expostas por alguns autores no terceiro capítulo e nas diretrizes das Secretarias Municipal e Estadual de Educação. Clementi (2009), por exemplo, menciona certas tarefas exercidas pelo coordenador pedagógico, dentre as quais: organizar reuniões, observar o que está sendo feito em sala de aula, incitar reflexões sobre a prática dos professores, conversar com pais, encaminhar alunos para especialistas, falar com esses profissionais, cumprir atividades burocráticas, lidar com questões advindas da Secretaria de Educação etc.

As diretrizes das duas Secretarias de Educação mencionam algumas atribuições semelhantes: planejar e coordenar reuniões pedagógicas, visitar turmas para acompanhamento do trabalho do professor, assessorar a operacionalização do trabalho pedagógico na unidade escolar, acompanhar o desenvolvimento de estudantes, contatar pais, atender às solicitações da Secretaria de Educação entre outras.

Os coordenadores confirmam que realizam várias dessas ações. CP2 coloca que conversa com alunos, os orienta, conversa com os pais, trabalha com o professor:

CP2: *É... a gente ajuda o professor, o professor tá com dificuldade em ministrar um conteúdo, ele num sabe como vai fazer aquilo, a gente auxilia; o professor quer ministrar um trabalho lá na, lá na..., como é que fala? Lá no laboratório; nós temos laboratório de informática; aí ele precisa do auxílio da gente, a gente auxilia.*

CP3: *[O que toma mais tempo] É a área pedagógica, né?! É tá olhando diário, é tá orientando, olhando planejamento, olhando provas, é o funcionamento geral da escola, a questão da disciplina, porque eu tô sem coordenador disciplinar, né?!; então eu que converso com as crianças, venho, converso com pais...*

CP5: *nós temos uma hora de manhã e uma hora à tarde de planejamento e de estudo. Como que a gente distribuiu isso: segunda, terça-feira é dia de estudo, onde a gente traz textos sobre inclusão, sobre déficit de atenção, sobre aprendizagem mesmo, né?!, algo que possa repensar, né?!, essa prática nossa. E aí quarta-feira um professor faz o planejamento coletivo [...]. E aí o professor faz esse planejamento e ele tem uma hora pra planejar na quarta e na sexta-feira. Os outros dias são dias de estudo, dias de fazer aquela avaliação, conselho de ensino, né?! [...] Então tem que fazer todo um trabalho, né?!, com esse pai, com essa mãe [...] E aí, a minha intervenção [junto aos alunos], ela é na área do aprendizado, tá? [...] porque eu trabalho com o pedagógico, é mais na conversa, na orientação mesmo, no estímulo, no retomar, repensar...*

CP6: *É coordenar, é planejar a aula, é..., material, ajudar o professor, atender o aluno, acompanhar o aluno [...] essa é minha função, acompanhar, verificar se [os alunos] estão fazendo as tarefas, verificar se estão estudando. [...] Então, eu tenho uma meta, uma série de itens a serem cumpridos pelas próprias diretrizes da Secretaria. E às vezes eu tenho que parar com tudo. Às vezes o apoio entra aqui, chegou aqui e fala: “não, agora nós temos que preencher esse*

formulário”. Então você tem que parar. Não importa o que você esteja fazendo, você tem que parar para atendê-las, você entendeu?! [...] Então a gente planeja com os professores, atende os alunos, acompanha, vai nas salas, né?! Temos o administrativo que também a gente tem que tá conversando, acompanhando, informando o que está acontecendo na escola, né?!

Notamos que todos os coordenadores entrevistados se preocupam com o trabalho junto ao professor. Nenhum deles retrata essa atuação como direcionada à formação docente. Contudo, se partimos das ideias de Geglio (2005), para quem essa formação acontece nas interações diárias, na cumplicidade entre o coordenador pedagógico e os professores, os participantes desta pesquisa, mesmo sem nomear a função, estão contribuindo com a formação continuada dos professores junto aos quais atua. Assim, por meio dos referidos planejamentos e orientações, os coordenadores atuam nessa direção.

Cunha (2006) destaca uma série de fatores que comprometem essas ações formativas. Dentre eles encontram-se interrupções e múltiplas solicitações e funções a desempenhar e necessidade de resolução rápida de problemas e atendimentos emergenciais. Diversas exigências e problemas se colocam, então, diante do coordenador pedagógico. Grande parte delas desvia seu foco das questões pedagógicas e dessa possibilidade de contribuir com a formação do professor.

Apesar de afirmar que é a área pedagógica que lhe toma mais tempo, CP3 revela:

CP3: Eu realizo aqui todas as funções, desde abrir o portão na entrada... todas, todas, todas... até servir merenda quando precisa.

CP2: eu posso falar pra você que não tem nada na escola que eu nunca fiz. Tudo que você falar assim: “você faz isso?”. “Faço”. Não tem muita escolha não.

CP6: A gente acaba tendo que apagar incêndios, resolver problemas, que surgem na hora, e a gente num pode deixar passar, né?! [...] Brigas de alunos, né?!, é..., professor nervoso com aluno, aluno nervoso com professor, são incêndios que a gente tem que apagar. A Secretaria chegando com algum problema que você tem que resolver na hora, formulário pra preencher na hora.

CP1: no estado, o coordenador pedagógico, ele faz tudo, ele olha o recreio, ele separa briga, ele entra nos banheiros pra tirar menino brigando, ele atende o pai, ele orienta o professor. Então, não precisa ser muito inteligente pra entender que o coordenador pedagógico termina por ter prejuízo justamente na orientação pedagógica. Se eu tenho que dividir o meu tempo com a disciplina, que hoje é a maior demanda numa escola, de tempo, de energia, é o fator disciplinar. Se eu tenho de estar olhando essa questão disciplinar, eu deixo de olhar a questão do professor. Então, o professor de repente tá desanimado, tá com problema, tá precisando de uma orientação pedagógica, tá precisando de uma palavra que o motive, mas o coordenador pedagógico tá separando briga de menino, tá fazendo advertência, tá chamando pai pra falar do menino. Então não precisa ser tão inteligente pra entender que é um prejuízo pro processo.

Essas falas revelam o quanto os coordenadores pedagógicos são sorvidos pelas mais diversas demandas cotidianas. Os participantes de nossa pesquisa não pareceram muito incertos sobre suas funções, a ponto de afirmarmos que o atendimento a essas emergências revela uma falta de clareza do seu papel.

Porém, essas ações alertam para que os coordenadores não se desviem do seu foco de atuação, conforme expõe CP1. Não é que eles devam se recusar a realizar quaisquer dessas ações supracitadas e deixar o “incêndio se alastrar”; mas precisam prevê-las ao planejar suas atividades. O ser humano e a educação são muito dinâmicos e complexos e nós não temos total controle sobre os mesmos. É preciso flexibilidade, ou, como diriam CP1 e CP5, *jogo de cintura*, para lidar com essa diversidade que caracteriza o ser humano e a educação.

6.1.3 – Aspectos positivos, negativos, dificuldades e desafios enfrentados na atuação como coordenador pedagógico

Quando buscamos conhecer o trabalho desenvolvido pelos coordenadores pedagógicos participantes de nossa pesquisa, os mesmos apontaram alguns aspectos positivos, negativos, dificuldades e desafios enfrentados nessa atuação.

Como aspectos positivos, foram ressaltados os seguintes pontos:

CP3: *eu acho positivo por poder ajudar, né?! O positivo pra mim é poder ajudar, é poder, o coordenar mesmo, sabe?, o trabalho pedagógico, porque eu gosto, eu faço porque eu gosto... né?! Em tá organizando uma coisa, um evento. Eu gosto de organizar, eu gosto de ajudar as professoras.*

CP1: *Ah, eu vejo positivo uma grande oportunidade de tá falando, de tá participando da vida deles. [...] eu acho um ponto muito positivo, porque se eu tenho algo de bom pra passar pra eles e eu tenho essa oportunidade de passar, pra mim isso é um privilégio muito grande.*

CP4: *positivo, é a própria relação que o coordenador cria com o aluno. [...] é você ver um aluno sendo selecionado pra escolas que se dizem melhores que escola pública, né?!, que tem uma seleção mais rígida. Então esse é o ponto positivo, é você ver o fruto do trabalho da equipe, da equipe de professores e da equipe de coordenação que atua, né?!*

CP5: *Olha, meu trabalho é extremamente fácil, porque o grupo é um grupo muito dinâmico, muito coeso, e é um grupo que gosta de estudar, é um grupo que produz muito. Então, o trabalho com o professor aqui, ele é muito prazeroso, né?! [...] A gestão também, que permite, né?!, esse trabalho.*

Podemos observar que esses aspectos positivos destacados pelos coordenadores pedagógicos remetem às relações que eles estabelecem com professores, alunos e outros profissionais que integram a equipe escolar. Possivelmente, esses coordenadores estão exercitando, no seu dia a dia, olhares atentos, ouvir ativo e falar autêntico diante das subjetividades e afetos que o circundam, tal como propõem Almeida (2005) e Vieira (2005).

Quanto aos aspectos negativos e dificuldades enfrentadas na atuação, os participantes relatam:

CP2: *[a coordenação pedagógica] é uma função que ela não é bem quista e nem bem vista por todos, sabe por quê? Porque enquanto um professor que fica aqui de uma hora às, de uma a cinco e meia, que é agora, ele ganha por 26 aulas. O coordenador pedagógico, ele tem que estar aqui ao meio-dia e sair daqui às seis; ele ganha por 21 aulas. Você entendeu? Quer dizer, então já é, a gente já está perdendo nisso aí, né?! [...] ninguém quer a função [...] Então, enquanto financeiro, isso aí desmotiva, desmotiva quem gosta e quem não gosta também. [...] eu acho que a gente teria que termos também mais cursos preparatórios assim, mesmo pra organizar, pra apoiar.*

CP4: *o ponto negativo é que a gente trabalha quase que 15 horas, né?!, e quem faz, fica de manhã e à tarde, e o salário não condiz assim, né?!, porque o coordenador, ele tem que fazer 30 horas; pra fazer 30 horas, ele tem que vir todos os dias, ficar do começo ao fim; e como professor eu faria essas 30 horas em quatro dias, né?!, comparando o tanto de horas com o mesmo período do horário da carga horária do coordenador, é um pouco desvalorizado nesse sentido.*

CP1: *que ele fosse mais valorizado, né?!, porque, por exemplo, eu deixei a regência pra ser coordenadora, o meu trabalho aumentou mais ou menos 30 a 40% e o meu salário diminuiu. [...] o ideal é que o coordenador pedagógico fosse coordenador pedagógico, e só coordenador pedagógico. E também, devido a essa grande responsabilidade, por aumentar o número de pessoas que ele atende, pela demanda que é bem maior, ele deveria ser gratificado.*

CP5: *As imposições da secretaria, as coisas que chegam de última hora, as cobranças que eu não acredito, sabe? A falta de credibilidade dos trabalhos dos profissionais. [...] Não pela escola, não pelo grupo, mas pela supervisão da secretaria, pelas cobranças da secretaria. [...] uma das emperrações na coordenação é a falta de flexibilidade de trabalho. [...] O coordenador faz [formação] no horário de trabalho; só o professor que não. E aí que eu já acho incoerente, porque eu sou professora, eu estou coordenadora. Se eu posso fazer, o professor também pode. E aí eu já acho que é um ponto negativo, né?! E eu não acho que a formação tá fazendo formação. Tá? Não acho. Que eu acho que a formação é propor algo pra você pensar, repensar, melhorar, você entendeu? É acrescentar. Agora, partir do princípio que eu vou colher informação sua pra criar instrumentos pra fiscalizar a rede, eu não acho que é formação.*

CP6: *os pontos negativos são os problemas: falta de recursos, às vezes falta de profissional, às vezes é..., falta da família junto aos alunos, né?! [...] Eu acho que o ponto negativo maior é isso. Você entendeu?! É sentir a, ser impotente mediante algumas situações que não são do seu departamento, mas que pro aluno realmente aprender, precisaria ser resolvido.*

CP3: *muitas vezes a gente é tolhida de tá entrando dentro da sala de aula, porque já tem aquela prática, que já vem de muito tempo, eu já sei, entendeu? Então é aquela coisa, né?!, não dá pra fazer um acompanhamento assim mais direto, né?! Algumas eu tenho um acompanhamento direitinho, mas outras já tem essa certa barreira.*

Vemos que muitos desses aspectos negativos e dificuldades apontadas pelos participantes vão de encontro às questões que Christov (2008) coloca como fundamental para que o coordenador desenvolva um bom trabalho, tais como: remuneração apropriada, uma formação inicial e continuada adequadas, revisão e ampliação do tempo junto aos professores.

Certamente diversas outras questões são necessárias para que os coordenadores desenvolvam ações cada vez mais efetivas. Consideramos importante que os próprios coordenadores pedagógicos e demais profissionais da educação se mobilizem, buscando alcançar melhores condições de trabalho.

Nesse sentido, CP2 conta que:

CP2: *Então, é uma briga constante dos professores na secretaria, é uma, assim, todas as vezes que a gente tem reunião, que a gente tem oportunidade de encontrar com as autoridades competentes, a gente reivindica isso aí, porque é, é aquela coisa assim, que ninguém quer a função; porque que, a maioria fica aqui porque não tem outra coisa pra fazer, você entendeu?, não é porque quer; muita gente queria, mas num; “eu gosto, eu queria, mas eu num posso ficar porque eu vou perder”.*

Ademais, os participantes em geral consideram desafiador lidar com a diversidade de focos e de públicos em sua atuação. Dessa forma, CP6 considera que esse trabalho:

CP6: *Ele é desafiador todos os dias.*

6.1.4 – A equipe pedagógica e o trabalho coletivo

Autores como Placco e Silva (2006) e Placco e Souza (2008) enfatizam a importância de um trabalho coletivo, integrado entre todos os profissionais da escola, em prol de processos educativos mais significativos. Todos os coordenadores pedagógicos entrevistados relataram a existência de trabalhos coletivos nos contextos em que atuam:

CP1: *é uma equipe, assim, a gente colabora muito uns com os outros, há um comprometimento mútuo umas com as outras, sabe? Assim, é muito bom, é um trabalho bem feito, é um trabalho assim de muito compromisso; e existe entre nós esse compromisso também, uma tá sempre ajudando a outra, uma tá sempre apoiando a outra.*

CP2: *[O trabalho aqui] tem que ser feito em equipe, se num for em equipe, num funciona não. [...] nós aqui, nós trabalhamos sempre em grupo, o professor, o aluno, o coordenador, todos nós, nós somos uma equipe que trabalha sempre unida.*

CP3: *Nós trabalhamos harmonicamente [...] a gente faz tudo junto, tudo pra andar mesmo a escola. Então tem essa gestão participativa, né?! [...] a gente tenta atender as necessidades da comunidade, mas também dos professores, né?! Nada é arbitrário... A gente tenta sempre chamar o grupo pra decidir junto o que que vai fazer, o que que não vai fazer, né?! Quais são as prioridades... A gente tá sempre reunindo pra trabalhar com isso, né?! Se o grupo vai sentar, a gente sempre tem que tá todos os professores, né?! Mesmo que o grupo gestor tenha decidido alguma coisa, alguma coisa vai ser passada pro grupo de professores, né?!*

CP4: *Eu tento trabalhar em equipe com o professor. [...] Então aqui tem realmente uma equipe pedagógica compromissada.*

CP5: *Então é um trabalho em equipe mesmo. Essa equipe, ela tem que fluir, porque se não, em algum ponto rompe, né?! Tem que ter um elo de ligação, de respeito, e o trabalho aqui ele permeia muito isso. Eu não posso falar o seguinte: “eu vou fazer isso aqui sozinha”. Não tem como, não existe isso na escola. “Olha, eu pensei isso aqui. O que que você acha? Vamos repensar junto? O que que você pode contribuir?”. Não existe trabalho isolado, não tem como.*

CP6: *são dois coordenadores pedagógicos, né?!, temos o coordenador de turno, e a gente tenta trabalhar coletivamente, né?!, tenta pelo menos falar a mesma linguagem. [...] Se eu não consigo ver um entrosamento entre os três coordenadores, como é que eu vou conseguir numa equipe [...] Então começa entre os coordenadores, pra depois a gente tá coordenando as 18 pessoas, né?! [...] a gente já caminhou 70% dessa trajetória de trabalho coletivo. Hoje a gente*

consegue sim realizar vários projetos coletivamente, sem aquela camisa de força, quando você tem que participar.

Essas falas reforçam a colocação de Placco e Souza (2008) de que o trabalho coletivo é uma ferramenta não apenas do coordenador pedagógico, mas de todos os atores escolares. Ele contribui com a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, possibilitando a construção de práticas educativas mais efetivas e mais humanas.

Nesse sentido, CP6 ressalta os benefícios desse trabalho coletivo:

CP6: quando o trabalho acontece coletivamente, você vê os resultados mais rápido, você entendeu?! Você vê a turma crescendo, os alunos aprendendo. É uma coisa bem melhor de se avaliar, de se realizar. Ninguém trabalha mais do que o outro, né?!

Alguns coordenadores citam momentos específicos nos quais se concretiza esse trabalho pedagógico coletivo:

CP1: A gente tem o conselho de classe, que esse a gente trata mais diretamente da questão dos alunos, né?! E temos a parada pedagógica, que é uma reunião mensal, que a gente trata as questões de todo o processo, é..., educacional, mas olhando mais a questão da administração, do professor, das dificuldades do professor, da coordenação; é mais, assim, uma coisa mais da gente mesmo. [...] A parada é todos os professores, regentes e professores de apoio, coordenação, diretora e vice-diretora. Toda a equipe. Um dia a gente pára pra ter o nosso momento; aí nesse nosso momento, aí a gente tem os informes, a gente tem, é..., o planejamento, a gente o momento de falar algumas dificuldades, de falar de ações que possam, senão sanar, pelo menos minimizar essas dificuldades. É um momento bem gostoso da escola. Pena que é uma vez só por mês.

CP3: Nós temos o trabalho pedagógico; todo mês nós temos que sentar e parar. [...] A gente tem a parada pedagógica; chama encontro coletivo, né?! Então é nesse encontro coletivo a gente passa assuntos gerais, né, desde normas da escola que às vezes a gente tem que estar repassando, questão de horário, até propostas de trabalho, né?!; que que nós vamos fazer na páscoa, que que nós vamos fazer na festa junina... Então esse encontro é pra isso. Ah, as questões disciplinares, o que tiver passando durante a escola e que precisar de tá sentando pra conversar é... acontece.

CP5: No horário de planejamento [...] todos participam.

Geglio (2005) ressalta que as reuniões e encontros coletivos são importantes espaços de discussão e de formação para os atores neles envolvidos. Cunha e Prado (2008) complementam afirmando que o trabalho coletivo, “entendido como espaço de reflexão e intervenção, de socialização de experiências e de (re)construção de identidades e práticas, pode permitir que cada professor e coordenador dê sentido à sua experiência e se reconheça produtor de conhecimentos e saberes” (p. 38).

Dessa forma, é fundamental que se mantenham e se fortaleçam esses momentos de trabalho coletivo nas escolas, ou se instituem onde não houver. São esses encontros coletivos que possibilitarão avaliar e acompanhar o andamento do processo pedagógico na escola, visando sua melhoria. Nesse sentido, por ser o profissional que lida com as questões pedagógicas da escola, o

coordenador deve assumir sua responsabilidade pelos encontros coletivos e zelar pelos mesmos, atuando como mediador nesse processo.

6.2 – A visão do coordenador pedagógico acerca do psicólogo escolar

Esta seção se dedica à discussão acerca das concepções sobre o psicólogo escolar apresentadas pelos coordenadores pedagógicos participantes desta pesquisa. Abordamos inicialmente a visão dos coordenadores que atuam ou já atuaram com psicólogos nas escolas. Lembramos que os mesmos estão vinculados a escolas estaduais, pois no município não há psicólogos inseridos nas instituições educacionais.

Em seguida, apresentamos uma visão geral dos participantes da pesquisa sobre o psicólogo escolar. Fazemos uma análise dessa visão, abordando a indefinição do papel do psicólogo escolar por parte de alguns coordenadores, o enfoque tradicional presente nessa perspectiva e as novas possibilidades de atuação na área, vislumbradas por determinados participantes. Por fim, abordamos sobre a inserção do psicólogo no cotidiano escolar.

6.2.1 – Como os coordenadores pedagógicos das escolas estaduais percebem o trabalho que foi ou está sendo desenvolvido por psicólogos nesse contexto

É interessante observar a divisão que houve em relação à percepção sobre o trabalho desenvolvido pelos psicólogos nas escolas estaduais. Relembramos que apenas quatro dos seis coordenadores pedagógicos participantes da pesquisa tem ou tiveram contato com tal profissional, sendo que dois deles atuam com psicólogo atualmente e dois já atuaram. Desses quatro participantes, dois viram resultados positivos nas intervenções do psicólogo e dois consideraram-nas insuficientes. O que se destacou nessa divisão é que esses dois grupos não se constituíram de modo a separar coordenadores que atuam com psicólogo atualmente e coordenadores que não atuam mais. Em cada grupo permaneceu um coordenador que trabalha com psicólogo e outro que já trabalhou.

Desse modo, CP2 e CP4 são os coordenadores que consideram primoroso o trabalho desenvolvido por psicólogos com os quais tiveram ou tem contato:

CP2: Então eu acho assim, que a partir do momento que surgiu o apoio do psicólogo na escola nos ajudou muito. [...] Então depois do, que elas apareceram pra nos ajudar na escola, depois que surgiu esse grupo [multiprofissional] pra nos ajudar na escola, nos... Nossa, foi muito bom, nosso trabalho melhorou muito. [...] com a ajuda da psicóloga nós, nosso trabalho tem fluído muito; se não fosse a ajuda dela eu acho que a gente num taria tão tranquilos como nós estamos.

CP4: *Então assim, foi um período excelente. Nós tivemos, assim, avanços em rendimentos com alguns alunos aqui assim que era de tirar o chapéu; mas aí cortou o trabalho. [...] E assim, foi muito, muito, muito, muito bom o trabalho delas aqui.*

Já CP1 e CP3 não vislumbraram frutos como esses no trabalho que realizam ou realizaram junto ao psicólogo:

CP1: *pra mim é um faz-de-conta; e é um faz-de-conta que dobra o trabalho do professor, dobra o trabalho do professor, porque aí o professor fica angustiada. [...] E aí precisa do psicólogo; cadê ele?*

CP3: *É... a secretaria disponibiliza, né?!; a equipe multidisciplinar. Só que a gente nunca teve sucesso com a equipe aqui, né?!; eles vem, eles fazem o diagnóstico e depois eles somem, né?! Eles vem, fazem o diagnóstico, senta com os pais, os pais ficam ansiosos, porque querem esse atendimento do psicólogo, querem o atendimento da fonoaudióloga, querem o atendimento do assistente social; só que eles vem, vem cá, tiram nosso tempo (ri), tira o tempo do professor e não resolve nada e vai embora [...] Já passaram aqui umas três equipes, mas nunca fizeram nada. [...] nada de concreto, que a gente falasse “nossa, essa equipe veio aqui e fez mudanças significativas na nossa escola”... nada, nada, nada...*

CP3 destaca as condições oferecidas pela Secretaria Estadual de Educação como um obstáculo para o desenvolvimento do trabalho do psicólogo e da equipe multiprofissional. Dentre essas condições, cita que tais profissionais não são efetivos, que são contratados pela Secretaria por seis meses, um ano. Diante disso, comenta como se portavam os profissionais das equipes que atendiam a escola:

CP3: *elas vinham, [...] sentava, ficava reunido ali, a gente perguntava e aí, como é que vai ser? Ah, na outra semana não venho porque tem curso não sei aonde, na outra semana eu não venho porque... quer dizer, tudo é do sistema... a gente não pode por culpa nelas, porque também é o que vem do governo, né?! É as condições que dão pra elas.*

Essa fala nos sugere que não faltou apenas a Secretaria de Educação oferecer melhores condições aos profissionais dessas equipes que atendem as escolas, mas também comprometimento dos mesmos com o trabalho. Conforme destaca Almeida (2007), a formação pessoal, de valores, a consciência individual e o posicionamento político são fatores fundamentais para a adoção de uma postura crítica e comprometida na psicologia escolar.

Destarte, haverá uma diversidade de posturas assumidas pelos psicólogos que atuam nessas escolas estaduais de acordo com a forma com que cada profissional assume tais fatores. Essa heterogeneidade de posicionamentos assumidos por tais psicólogos pode ser observada ao contrapormos a situação apresentada por CP3 a que CP2 comenta a seguir:

CP2: *E a M., que é a nossa psicóloga aqui, é uma pessoa excelente, é uma pessoa muito boa. Eu acho, até semana passada eu tava até brincando com ela, porque eu acho assim, tem hora que ela desdobra pra nos ajudar, sabe? [...] se a gente tiver algum problema e falar assim: “M. ...”; às vezes a gente liga pra ela pra pedir uma orientação: “que que eu faço? Aconteceu isso, isso e isso”. Ela fala: “não; tem como você marcar pra hoje à noite? Eu vou passar aí”. Você entendeu?*

Contudo, cabe ressaltar que nós não investigamos diretamente as condições às quais estão submetidos os psicólogos que atuam ou atuaram nas escolas estaduais com as quais tivemos contato. Pode ser que a psicóloga citada por CP2 seja efetiva, por exemplo, diferentemente dos profissionais destacados por CP3. Esse é um aspecto que poderia interferir no envolvimento de cada profissional.

Desse modo, destacamos que os fatores citados por Almeida (2007) contribuem para que o psicólogo escolar assuma uma postura mais crítica e comprometida. Contudo, esse posicionamento não se restringe a tais fatores. Uma série de outras questões está envolvida nas concepções que orientam a atuação desses profissionais, inclusive as condições oferecidas pela Secretaria Estadual de Educação, citadas por CP3.

Outro aspecto foi citado pelos coordenadores pedagógicos participantes da pesquisa, considerando-o como obstáculo que se interpõe a uma atuação mais apropriada dos psicólogos nas escolas estaduais: o tempo reduzido que dedicam a essa intervenção.

CP1: É, porque você pega as atribuições, eu até tenho as atribuições do psicólogo, né?!; aí tem lá vários itens, muitos itens, e, na realidade, se faz ali uns 20% daqueles itens. E um dos motivos é porque o psicólogo vem na escola uma vez na semana, eu não sei bem a carga horária dele, mas fica duas, três horas na escola e vai embora. Num dá pra, aquelas atribuições ali, fica a desejar. [...] é um faz-de-conta realmente por ser tão limitado esse tempo pra tantas atribuições.

CP2: eu falo que sobrecarrega muito ela, sabe?, porque ela faz; assim, o trabalho dela, um período é pouco, pelo tanto de trabalho que tem. Então eu acho assim, ela deveria ter mais tempo para fazer esse trabalho.

CP4: É pouco, né?!, é bem pouco isso, uma vez por semana só é pouco; mas se fosse, tivesse me falado assim pra mim escolher entre isso e nada, é claro que eu queria pelo menos isso, né?! [...] No mínimo isso eu queria. Melhor do que nada que tá agora.

CP3 não afirmou que acha pouco o psicólogo atender a escola apenas uma vez por semana.

Contudo, se expressou:

CP3: Não, se pudesse vir mais todo dia, se ele tivesse lotado aqui ia ser melhor ainda (rindo); mas a gente sabe que condição nunca tem; se pelo menos viesse uma vez por semana, aí acho que seria ótimo, né?! Eu gostaria dele todo dia aqui comigo, do meu lado, né?!

Assim, notamos que, apesar de CP3 ponderar que uma vez por semana seria suficiente para o atendimento do psicólogo à escola, a mesma acredita que poderia ser desenvolvido um trabalho melhor se ele estivesse mais presente na escola. A esse respeito, de uma maior dedicação de tempo do psicólogo às intervenções nos contextos escolares, trataremos com mais detalhe no último item desta seção – a inserção do psicólogo nas escolas.

6.2.2 – A visão geral dos coordenadores pedagógicos sobre o psicólogo escolar

Todos os coordenadores pedagógicos participantes da pesquisa ressaltaram que o psicólogo escolar é um profissional importante e necessário na escola:

CP1: *Eu vejo ele como uma figura imprescindível, é..., muito, muitíssimo importante.*

CP2: *Olha, é um trabalho muito bom, é um trabalho que nos ajuda muito. [...] Então eu acho assim, que é, é um apoio muito grande que a gente tem na escola, e eu acho que todas as escolas teriam que ter um psicólogo, até porque tem muitos alunos que num abre com a gente, e com o psicólogo ele abre, você entendeu?*

CP3: *Eu vejo que ele é necessário na escola, né?! Ele é necessário.*

CP5: *Eu acho o psicólogo, é..., um profissional que hoje não existe mais trabalho sem essa interdisciplinariedade. [...] Eu acho que o psicólogo educacional só vem a contribuir.*

CP6 expõe que há muitas solicitações na escola direcionadas ao psicólogo. Para ela, o mesmo deveria fazer parte de uma equipe multidisciplinar que se integrasse à escola.

Concordamos com esses coordenadores ao considerarem que o psicólogo escolar é um profissional necessário à escola e que ele tem muito a contribuir com tal contexto. Afinal, é desse pressuposto que partimos para defender a importância desse profissional inserir-se no cotidiano escolar e, nesse espaço, atuar de forma interdisciplinar, em especial, junto ao coordenador pedagógico.

É com o “objetivo de otimizar os processos educativos”, tal como propõe Mitjans Martínez (2006, p. 107), que o psicólogo se insere nas escolas. Enfatizamos, juntamente com Mitjans Martínez (2009), que, dentre os vários espaços que o psicólogo escolar tem ocupado atualmente, a escola é o mais profícuo deles, pois compõe o eixo central da educação.

Ademais do realce à importância do psicólogo para as escolas, outras concepções dos coordenadores pedagógicos participantes desta pesquisa são exploradas nos próximos itens desta seção.

6.2.3 – A indefinição acerca do papel do psicólogo escolar

Notamos que, apesar de os coordenadores considerarem fundamental o trabalho do psicólogo escolar, muitos não tem clareza acerca do papel desse profissional. Marinho-Araujo e Almeida (2007) apontam que é comum haver confusão de papéis e indefinição de funções quando o psicólogo escolar atua junto a profissionais como o coordenador pedagógico. As autoras ressaltam, no entanto, a insegurança do psicólogo frente a essa atuação conjunta. Nesta pesquisa, a falta de clareza sobre essas funções, mais especificamente a do psicólogo escolar, pode ser observada por

parte dos coordenadores pedagógicos. Alguns participantes expressam nitidamente essa indefinição:

CP3: é complicado eu te falar como que eu vejo. [...] Se a gente tivesse um pra atender toda semana aqui, disponível na escola, acho que a gente resolveria, pelo menos tentaria ajudar essas crianças ou o pai; mas eu não sei te falar porque a gente não tem aqui.

CP5: E o psicólogo educacional, eu num sei se ele atua mais só na área de pesquisa.

Essa dificuldade de CP5 em definir o papel do psicólogo escolar comparece, ainda, quando a mesma comenta sobre os psicólogos de outras instituições que acompanham os alunos da escola com necessidades especiais. Ela distingue esses profissionais em psicólogos clínicos e não clínicos:

CP5: Todos clínicos. Não, do L.L. não é clínico não. A psicóloga que trabalha com ele, ela faz um acompanhamento pedagógico dele, ela faz um acompanhamento, ela vem com algumas dicas. Eu acho que o único que não é clínico é o dele, que é lá da Pestalozzi; acho que a única, o resto todos são clínicos.

Essa coordenadora distingue o psicólogo escolar do psicólogo clínico, em virtude de uma atuação voltada à aprendizagem. Nessa perspectiva, o psicólogo escolar realiza um acompanhamento pedagógico – dos alunos, oferecendo aos professores algumas dicas para lidar com eles.

Esse foco no acompanhamento pedagógico dos alunos é uma das atribuições do psicólogo escolar. Contudo, sua atuação não se reduz somente a isso. Essa visão apresentada por CP5 demonstra que se encontra arraigada em vários profissionais da educação uma concepção mais tradicional do psicólogo escolar, conforme discutiremos a seguir.

6.2.4 – Uma visão tradicional sobre o psicólogo escolar

Todos os participantes apresentam, ainda, traços de uma visão tradicional acerca do psicólogo escolar, caracterizada por um viés clínico, por estar voltada à avaliação e tratamento de alunos problemas. Essa forma de atuação corresponde àquela preconizada por Novaes (1980), a qual foi alvo de inúmeras críticas a partir da década de 1980, com os trabalhos de Patto (1987), buscando novos referenciais de atuação.

Essa concepção tradicional sobre o psicólogo escolar pode ser notada em falas como:

CP5: esse espaço [a escola] às vezes limita a avaliação do psicólogo. [...] E o aluno lá no consultório, lá no outro espaço apropriado pra essa avaliação, ela não vai incorrer em erros. [...] É de suma importância [o psicólogo escolar], é necessário pro aluno. Mas da maneira que eu te falei e não dentro da escola.

CP6: [O foco de atuação do psicólogo escolar seria] direto com o aluno. Eu acho que ele teria que ter esse contato. Tem algumas ações que precisa de uma psicologia pra tá tratando,

sabe?! , de alguns, algumas situações que acontecem na escola junto, é..., de aluno. Muitas vezes, é..., na verdade, ele traz de casa, de casa. Sabe?! É... Se você for investigar a fundo, ele já tem aquele problema e não sabe lidar com o problema, né?!

CP4: a psicóloga, eu tava sempre passando pra ela, né?! , os alunos que tinham déficit de atenção, alunos que tinham problema de aprendizado.

CP1: encaminhamentos de alunos que apresentam algum tipo de problema, e pra saber se eles apresentam algum tipo de problema, ela tem de vir pra sala, ela tem de chamar, ela tem de conversar, demanda tempo, e você não pode receber um aluno; você sabe disso mais do que eu, você fez psicologia; você não pode receber uma pessoa, conversar 10 minutos e dar um diagnóstico, “ah, você tem isso, vou te encaminhar”.

CP2: o papel dela mais aqui é: ela está sempre ouvindo o aluno, ouvindo os pais, e ela diagnostica assim, se ela acha que o aluno precisa dum tratamento terapêutico, ela passa, ela indica, sabe?, um profissional, ela fala: “oh, você deve procurar um clínico”; então ela sempre, ela faz esse papel, além dela ouvir e tá sempre tentando solucionar os problemas, ela, ela indica também. [...] Então, por exemplo, se ela percebe que tem um menino que, ele é hiperativo, ele, ela acha que ele precisa de um tratamento clínico, ela encaminha; se ela acha que o menino tem algum problema que precisa dum acompanhamento, ela encaminha. [...] Ela diagnostica e... ela acompanha, ela encaminha esses, esses alunos, pais, família; e depois de encaminhados ela tá sempre acompanhando.

CP3: falar “não professor aquele aluno assim, assim, assim, você tem que ser assim porque ele é isso, isso e aquilo”, né?!

Essas falas remontam à crítica que Andaló (1984) faz ao trabalho de Novaes (1980), considerando que sua vertente clínica na psicologia escolar a direciona para a área da saúde mental. Nessa perspectiva, o psicólogo, responsável pelo diagnóstico e tratamento dos alunos inadaptados, assume certa onipotência, como se tivesse a solução para todos os problemas da escola. E ao ser o responsável por definir quem é “normal” e quem não é, ao ditar ao professor como deve agir perante o aluno, assume um poder dentro da instituição, destacando-se como se fosse superior aos demais.

Essas práticas foram criticadas por patologizarem e ignorarem o contexto que envolve os processos educativos (Maluf & Cruces, 2008). Em direção a práticas mais adequadas, tem-se deslocado o foco do indivíduo, do aluno problema, para o coletivo, para o contexto escolar como um todo e as diversas relações que nele se estabelecem.

Assim, consideramos que o psicólogo não mais atua junto ao professor fazendo uma análise de seus alunos problemas e fornecendo-lhe receitas de como lidar com eles. Mas busca entender como cada um desses atores – nesse exemplo o professor e o aluno – estão envolvidos no processo educativo, juntamente com outros fatores, buscando integrar todos esses aspectos em prol de uma educação de qualidade.

6.2.5 – *Vislumbrando algumas outras possibilidades na atuação do psicólogo escolar*

Alguns participantes, ainda que foquem mais as funções tradicionais, tal como delimitadas por Mitjáns Martínez (2009), avançam um pouco mais ao ampliar o olhar sobre a atuação do psicólogo escolar, vislumbrando outras possibilidades nessa prática, além do diagnóstico, tratamento e encaminhamento de alunos com enfoque clínico e rotulador.

CP1: atender o professor, nas suas dificuldades, nas suas angústias, nas suas interrogações [...] atender os pais, [...] dar palestras pra pais, pra alunos, pra professores. [...] Eu acho que seria maravilhoso se ela tivesse esse tempo pra tá conversando com esses pais. O que a gente tá mais buscando é o comprometimento da família, num é?! Então se essa família vem e acha uma pessoa pra atender, é ótimo isso.

CP3: eu acho que até o professor ele precisa desse psicólogo, que atendesse a comunidade, que atendesse aquele aluno, que atendesse aquele professor que às vezes vem angustiado, né?!, que a gente sabe como é que é o professor, que às vezes precisa também. [...] acho que, em primeiro momento, se viesse um psicólogo pra cá, escolar, eu ia pedir pra ele primeiro pra fazer um trabalho com o grupo de professores, né?!, e com o grupo gestor, né?! [...] E depois, posteriormente, a partir desse diagnóstico até dessa equipe, tá trabalhando com esse aluno que aquele professor vai te passar com certeza.

CP4: nos ajudar com a questão da alfabetização, né?!, de... pra tá ajudando realmente esses alunos a terem aprendendo a ler e escrever mesmo; largar de ser o tal do analfabeto funcional, deixar de ser um Tiririca da vida. E assim, eu tinha esperança no trabalho tanto das meninas, da assistente social, da fono, da própria psicóloga; de nós estarmos fazendo um projeto de letramento mesmo, junto com a professora de português, é lógico, né?!; com as professoras de português, de redação, para ver se nós incentivávamos a leitura com os alunos, incentivávamos eles a terem escrevendo.

Os trechos de entrevistas apresentados acima nos mostram que, apesar do predomínio das concepções tradicionais, alguns coordenadores começam a perceber outras possibilidades de atuação do psicólogo escolar, além dessa atuação clínico-terapêutica, alvo de críticas há décadas. Os participantes citaram um trabalho mais amplo, envolvendo diversos atores escolares – professores, pais, alunos, comunidade, gestores. Voltar o olhar para cada um desses grupos é fundamental para que se tenha uma compreensão acerca do processo educativo como um todo e das diversas relações que o constituem.

Assim, funções tradicionais como avaliação, diagnóstico, atendimento e encaminhamento de alunos com dificuldades escolares; orientação a alunos e pais; orientação de professores; elaboração e coordenação de projetos educativos específicos ganham outro sentido. Ao exercê-las, o psicólogo escolar explorará as várias possibilidades, analisará o contexto e buscará formas de contribuir com o desenvolvimento integral dos sujeitos envolvidos.

Ao ampliarem suas perspectivas sobre o psicólogo escolar, os coordenadores pedagógicos entrevistados não chegam a explicitar funções demarcadas por Mitjáns Martínez (2009) como emergentes. CP3 tangencia algumas, mas sem chegar a delimitá-las. O trabalho por ela citado do

psicólogo escolar junto ao grupo gestor, se explorado, pode contribuir para a coesão da equipe de direção pedagógica e para sua formação técnica. E o diagnóstico da equipe, se ampliado, pode tornar-se um diagnóstico a nível institucional.

Consideramos que vislumbrar essas “novas” possibilidades na atuação do psicólogo escolar é um grande avanço nas concepções dos coordenadores pedagógicos, se comparadas à visão tradicional, individualista, classificadora e adaptacionista. Sobretudo se levarmos em consideração que, conforme destaca Mitjás Martínez (2009), as funções emergentes não costumam ser explicitamente demandadas pelas escolas.

Ainda há, então, muito a se caminhar na construção de práticas mais inovadoras. Existem inúmeras outras possibilidades de atuação que não foram sequer tangenciadas pelos participantes e que podem contribuir grandemente com processos educativos mais significativos nas escolas. Ações voltadas à formação de professores e também à construção da proposta político-pedagógica da escola são alguns exemplos de atuações nessa direção.

Destacamos o trabalho de Wanderer e Pedroza (2010) por sua contribuição sobre como o psicólogo escolar pode colaborar na construção do projeto político-pedagógico (PPP) das escolas. Chagas (2010) amplia ainda mais o foco do psicólogo escolar nessa direção, ao considerar esse suporte na construção do PPP como uma das ações a ser executada por tal profissional em prol da efetivação de uma gestão democrática na escola. Já Pedroza (2003) ressalta as contribuições da psicologia para a formação de professores. A autora enfatiza a importância da prática pedagógica para a formação pessoal do professor.

Consideramos relevante citar essas outras possibilidades de atuação do psicólogo escolar – na construção do PPP e na formação docente – não apenas pelas significativas contribuições que podem oferecer, mas também pela aproximação que proporciona entre esse profissional e o coordenador pedagógico. Os dois focos supracitados se fazem igualmente presentes nas atribuições do coordenador. Assim, apesar de não terem sido mencionadas pelos participantes, são possibilidades bastante fecundas na atuação do psicólogo escolar, especialmente junto com o coordenador pedagógico.

6.2.6 – A inserção do psicólogo nas escolas

Maluf (1994) e Meira (2003) assinalam a existência de um embate em relação ao espaço de atuação do psicólogo escolar, se dentro ou fora das instituições educativas. Segundo pronunciamos no segundo capítulo deste trabalho, defendemos que esse profissional deve atuar diretamente nas

escolas, pois participar das relações que acontecem nesse espaço lhe permite conhecê-las melhor e nelas intervir com maior propriedade.

No diálogo com os coordenadores pedagógicos, detectamos que, à exceção de CP5, todos os demais consideram que o psicólogo deveria se inserir no cotidiano escolar:

CP3: *inserido dentro da escola, dentro da escola; como se fosse um concurso; é igual tem pra professor, não, vai ter um psicólogo, vai ter concurso pra psicólogo e psicólogo vai ser lotado naquela escola, daquela escola [...] Inserir dentro da escola, até pra viver o que tá..., né?!, viver a comunidade com a gente, os problemas da escola, né?!*

CP4: *O psicólogo, ele deveria ter um em cada escola. Antes de eu ter o contato com as meninas aqui eu pensava que não, pensava que não precisava não; mas depois a gente vê o avanço, depois a gente vê o quão positivo foi, né?!, esse trabalho dentro da escola, a gente percebe o quanto que é bom ter pessoas pra tá nos ajudando, e tá nos auxiliando aqui nas funções aqui dentro da escola. [...] se criasse o costume de ter, né, o profissional dentro da escola, eu tenho certeza que seria bem vantajoso pra todos nós aqui.*

CP2: *eu acho que todas as escolas teriam que ter um psicólogo [...] a psicologia tem que tá todos os dias em volta.*

CP1: *Teria de ter uma equipe na escola, de, é..., fonoaudióloga, psicóloga, psicopedagoga, sabe?, tinha de ser uma equipe multiprofissional, mas que estivesse na escola.*

CP6: *O ideal seria que a gente tivesse, igual eu te falei, uma assistente social, um psicólogo, um enfermeiro em cada escola, tá?! [...] se o psicólogo tá na escola, é muito mais fácil, você entendeu?! Aí ele tem condições de me dar um resultado muito mais rápido, de eu fazer encaminhamentos mais rápidos.*

CP5, no entanto, defendeu que o psicólogo escolar é *de suma importância*, mas *não dentro da escola*. Em várias passagens ela coloca que a inserção do psicólogo no cotidiano escolar prejudicaria seu trabalho, pois ele estaria envolvido emocionalmente e não estaria distante o suficiente para intervir, para realizar uma análise mais fidedigna desse contexto:

CP5: *quando você está no processo, você se envolve com o processo, tá? E aí você acaba tendo o emocional, por mais que você seja profissional, seu emocional tá envolvido com essa equipe também. E aí, às vezes, você tem que dar umas dicas com ele, né?!, se eu sou professora de ciências, tô lá trabalhando e tal e você tá tão envolvida com o grupo e com o emocional, você não percebe que eu poderia estar fazendo diferente pra atender aquele aluno. Você entendeu porque que eu acho que ele; então você vir aqui pessoalmente, ver o processo, contribuir com ele, é uma coisa; e você estar aqui o tempo todo nesse ano, aí você já trabalha com o seu emocional também. [...] E o psicólogo aqui dentro, ele ia acabar se envolvendo com essa dinâmica dessa equipe, desse grupo, que o trem aqui é feio, o trem aqui é efervescente, e aí não tem como você ficar alheio, só na observação. Quando você menos perceber, você já tá ali na produção também, na interferência, você entendeu? Que é gente, né?! Então não tem como ficar de fora. [...] E aí se você tiver alheio a isso, você chega aqui e pontua coisas que a gente nunca vislumbrou e se você tiver no processo às vezes você não vai fazer isso.*

Em outros momentos, essa participante faz afirmações opostas:

CP5: *a educação, ela é muito dinâmica. [...] E essa dinâmica, entende quem tá aqui, quem vivencia isso, né?! É como qualquer outro trabalho, eu acho que você tem que vivenciar, pra*

depois avaliar, pontuar alguma coisa. [...] você ouvir o outro, que o outro está mais distante, falando de algo que você está ali no dia a dia é mais difícil.

Com relação ao distanciamento, considerado por CP5 como necessário à atuação do psicólogo escolar, acreditamos ser impossível a tal profissional assumir esse lugar, já que ele é também um sujeito, tal como os demais agentes com os quais ele lida na escola. Portanto, ele também possui uma afetividade, e as emoções que vivencia influenciam sim seu modo de agir e de ser no mundo, inclusive enquanto profissional. Seja atuando diretamente na escola ou apenas como um consultor, o psicólogo escolar intervirá a partir de suas emoções, afetos, ideias, pressupostos, enfim, de sua subjetividade. Nesse sentido, coadunamos com Mitjans Martinez (2009), ao ponderar que é no exercício da condição de sujeito que o psicólogo escolar se constitui em agente de mudança da educação.

CP5 se preocupa, ainda, com o envolvimento do psicólogo escolar com a dinâmica da escola, pois isso o impediria de manter-se alheio ao processo, apenas observando. No entanto, afirma que somente quem participa dessa dinâmica a compreende, que é preciso vivenciá-la para depois poder avaliá-la. De tal modo, como poderia o psicólogo escolar manter-se distante dessa dinâmica, sem vivenciá-la, e depois intervir nela?

6.3 – Psicólogo escolar e coordenador pedagógico: aproximando-os

Após conhecer um pouco mais sobre a atuação do coordenador pedagógico e sobre as concepções dos participantes acerca do psicólogo escolar, passamos agora a buscar os pontos de intersecção entre esses profissionais, visando aproximá-los em direção às possibilidades de construção de um trabalho conjunto.

Primeiramente, discutimos sobre como tem se caracterizado a relação entre os coordenadores pedagógicos entrevistados e os psicólogos com os quais atuam ou atuaram. Em seguida, partimos para a defesa de uma parceria necessária entre tais profissionais.

6.3.1 – A atuação entre psicólogo escolar e coordenador pedagógico nas escolas estaduais

Coerentemente com a percepção dos coordenadores pedagógicos participantes desta pesquisa acerca do trabalho dos psicólogos nas escolas em que atuam, aqueles que consideraram ter havido um bom trabalho relataram maior proximidade com tal profissional, enquanto os que não viram frutos nessas intervenções descreveram um maior distanciamento desses psicólogos.

CP2 expôs quão próximo é o seu trabalho da psicóloga que atende a escola, de modo que há uma troca constante entre ambas, no intuito de realizar um trabalho conjunto na mesma direção:

CP2: eu estou sempre, eu tô sempre recorrendo a ela, sabe? Assim, eu, eu..., eu executo as minhas atividades, mas assim, é..., é até engraçado, porque às vezes, sempre a gente termina o dia, a gente sempre termina, eu nem fico aqui, quando vai chegando no finalzinho do dia, sempre eu tô lá junto com ela, sabe? [...] Então a gente tá sempre, é trabalho em parceria, a gente tá sempre junto.

CP4 enfatizou a importância do diálogo nessa atuação entre o coordenador pedagógico e o psicólogo escolar, demonstrando que utilizava tal ferramenta em suas ações junto aos profissionais da equipe multiprofissional que atendia a escola:

CP4: Então assim, o trabalho, ele tem que ser com o diálogo; elas vinham, tinha vezes que ela vinham, falavam comigo assim: “oh, quero fazer isso, isso e isso. Tem jeito?”. Eu olhava o horário primeiro, olhava minha agenda, se não tinha nada programado, se professor nenhum tinha programado nada, eu não via problema em abrir o espaço pra elas. E por mais que eu deixava o recreio mais longo, por mais que eu estendia um pouco o horário de recreio pra ela e pros professores, mas eu via isso como vantagem. Mas houve momentos também que eu tive que falar não pra elas, mas elas não se importavam, porque eu falei um não, mas expliquei porque que eu tava falando não. Então assim, o contato dessa psicóloga educacional e o coordenador depende muito do diálogo, entre ambos, né?!

Já CP1 e CP3 relatam atuações bem distintas, nas quais inexistia tal proximidade entre elas e os psicólogos:

CP3: aqui não tem [equipes que fazem o trabalho um pouco mais próximo do coordenador pedagógico].

CP1: é fragmentado, eu fazendo o meu trabalho e ela fazendo o dela. [...] no início a gente conversou muito, trocou muitas ideias; mas devido o perfil e o tempo, aí já não deu pra ficar trocando tantas ideias, porque tanto eu tenho de acudir o urgente, quanto ela; e aí o necessário fica pra depois. [...] às vezes há uma troca de ideias, mas infelizmente não tem prosseguimento, e é interrompido devido às urgências.

Diante das falas desses quatro participantes, constatamos que a relação entre o coordenador pedagógico e o psicólogo escolar pode se configurar de diversas formas. Essa relação pode ser distante, fragmentada, combativa, ou próxima, conjunta, dialógica. Acreditamos que o estabelecimento de uma parceria entre esses dois profissionais é a forma de relação mais efetiva, tendo em vista o objetivo comum que permeia a atuação de ambos: contribuir com processos educativos mais significativos e uma educação de melhor qualidade, mais democrática e igualitária.

6.3.2 – Psicólogo escolar e coordenador pedagógico: uma parceria necessária

Todos os participantes defenderam que deve haver uma parceria entre psicólogo escolar e coordenador pedagógico. Alguns deles vivenciaram experiências bem sucedidas nessa direção;

outros experimentaram o oposto, o distanciamento em relação ao psicólogo; alguns sequer tiveram contato com tal profissional.

Assim, notamos nas falas de CP2 e CP4 citadas na seção anterior que eles veem como positiva essa proximidade que eles estabeleceram com os psicólogos que atendem as escolas, revelando a importância da parceria entre esses profissionais.

CP1, apesar de vivenciar uma situação bem diferente, considera que o trabalho do psicólogo escolar com o coordenador pedagógico:

CP1: Deveria ser uma parceria; a..., no sentido da gente falar, mesmo que de forma diferente, a mesma linguagem. [...] esse psicólogo escolar, ele tem de ter mais contato com o professor, com o coordenador, e trabalhar em parceria, todos querendo o mesmo objetivo.

CP3, que também não experimentou uma atuação mais próxima aos psicólogos que atenderam a escola onde atua, acredita igualmente na relevância dessa parceria entre o coordenador pedagógico e o psicólogo escolar.

CP3: Eu vejo positivamente [o psicólogo trabalhando junto com o coordenador]. Ia ser ótimo. [...] É esse trabalho de parceria; igual eu te falei, o trabalho que eu quero, ideal.

As participantes que nunca atuaram junto a psicólogos no contexto escolar pronunciam a mesma defesa da necessária parceria entre coordenador pedagógico e psicólogo escolar. Até CP5, que acredita que o psicólogo escolar não deve se inserir na escola, propôs essa parceria entre ambos os profissionais:

CP5: Eu acho que seria agregar valor ao trabalho do coordenador pedagógico. Seria de auxílio mesmo. Nem auxílio seria, seria de contribuição mesmo. [...] Ter essa parceria das informações, de repassar pra equipe, né?!, de como fazer isso, de como atender aquele aluno, de como mediar, de como promover realmente esse estímulo ao aprender.

CP6: Eu acho que seria uma relação de parceria, né?! Eu acho que, é..., o psicólogo e o coordenador, pra eles poderem ter dentro da escola esse apoio em relação ao aprendizado do aluno, teria que ter um planejamento coletivo.

A partir especialmente dos depoimentos de CP2 e CP4, revelando como foi ou tem sido desenvolvido o trabalho entre coordenadores pedagógicos e psicólogos escolares, percebemos que é possível sim essa parceria entre tais profissionais. De tal modo, consideramos a importância de se conhecer como tem se efetivado parcerias como essas, de forma a torná-la realidade em todas as escolas.

Nessa direção, o trabalho conjunto, tal como aponta CP6, assume fundamental relevância. Discutimos anteriormente que tanto o coordenador pedagógico quanto o psicólogo escolar atuam de forma coletiva, junto a todos os atores escolares. Assim, se ambos ocupam os mesmos espaços,

faz-se mister a construção de parcerias, um com o outro e ambos com os demais agentes educacionais, em prol de práticas mais efetivas, visando a melhoria da educação.

IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos este trabalho abordando as relações estabelecidas historicamente entre a psicologia e a educação. Tais relações tem se caracterizado de forma assimétrica, com a psicologia assumindo uma posição superior perante a educação. Seus conhecimentos é que orientavam – e ainda orientam muitas vezes – as práticas educativas.

Consideramos que essas relações interferem nas concepções e forma de atuação dos profissionais dessas áreas. Isso pode ser observado, por exemplo, quando os coordenadores pedagógicos colocam que o psicólogo escolar tem o papel de direcionar as ações do professor, a partir de suas avaliações e diagnósticos sobre os alunos. Ao ser atribuída ao psicólogo escolar a responsabilidade de ditar o modo como o professor deve agir, a psicologia assume a mesma superioridade em relação à educação, da qual tratamos no primeiro capítulo.

Assim notamos o quanto a percepção do coordenador pedagógico acerca do psicólogo escolar é influenciada por suas concepções de psicologia e de educação. A essas concepções, geralmente construídas durante o processo de formação profissional desses sujeitos, somam-se suas experiências – pessoais e profissionais. Ambos fatores são fundamentais na constituição do modo como concebem o psicólogo escolar.

Destarte, percebemos certas diferenças entre as concepções do psicólogo escolar apresentadas pelos coordenadores pedagógicos que atuam ou já atuaram com esse profissional e daqueles que nunca o fizeram. Aqueles que passaram por essa experiência demonstram concepções mais ampliadas sobre este profissional, em direção a uma atuação mais crítica e comprometida, superando o modelo clínico-terapêutico, criticado há décadas. Foram esses participantes, por exemplo, que começaram a vislumbrar as novas possibilidades de atuação do psicólogo escolar.

Esses participantes apresentam uma construção do papel do psicólogo escolar um pouco mais elaborada, pois tiveram a oportunidade de realizar essa tarefa no dia a dia da escola, no contato com tal profissional. Tenham sido bem ou mal sucedidos os trabalhos realizados por esses psicólogos, eles serviram como um ponto de partida, e puderam ser criados e recriados nessa relação que se estabeleceu entre os dois profissionais.

Por isso consideramos importante o psicólogo escolar se inserir diretamente nas escolas. Assim ele passa a vivenciar a dinâmica daquele contexto, delimitando sua atuação de acordo com a realidade em que se insere e as demandas que lhe são colocadas.

A partir dessa visão, não buscamos investigar as concepções dos coordenadores pedagógicos no sentido de verificar se os mesmos conheciam uma lista de atribuições que o psicólogo escolar pode realizar; até mesmo porque essas ações variam de acordo com a particularidade de cada

contexto. Propusemo-nos a conhecer suas percepções acerca de tal profissional, se o consideram importante ou não e como definem seu foco de atuação.

Desse modo, consideramos que o objetivo desta pesquisa, de conhecer as concepções de coordenadores pedagógicos sobre o papel do psicólogo escolar, foi alcançado. Também verificamos a existência de diferenças entre as concepções dos coordenadores pedagógicos que atuam com psicólogos atualmente e dos que não atuam. Comparando-as, percebemos a importância das experiências junto aos psicólogos escolares para a construção do papel desse profissional.

Por fim, vislumbramos o trabalho conjunto entre psicólogo escolar e coordenador pedagógico como uma possibilidade real. Primeiramente, porque alguns coordenadores pedagógicos revelaram experiências efetivas nessa direção. E também por ser esse trabalho almejado por todos os participantes. Se os coordenadores pedagógicos não acreditassem na possibilidade de concretização de um trabalho articulado junto ao psicólogo escolar, o mesmo jamais se efetivaria.

Verificada essa abertura dos coordenadores pedagógicos, outros passos precisam ser dados em direção à realização desse trabalho conjunto com o psicólogo escolar. Um primeiro deles é a inserção desse profissional nas escolas. Observamos que não existem psicólogos nas escolas municipais e que as escolas estaduais contam apenas com uma assessoria de tais profissionais, de modo que eles se fazem pouco presentes nessas instituições. Conforme os próprios coordenadores pedagógicos participantes desta pesquisa solicitaram, seria muito importante que esses psicólogos se inserissem no cotidiano escolar.

Em direção à conquista desse espaço do psicólogo escolar em contextos educativos, em especial no ensino público goianiense, faz-se necessário um esforço coletivo, no qual estejam envolvidos psicólogos, coordenadores, profissionais da educação, estudantes, familiares e a sociedade de modo geral, reivindicando e estabelecendo políticas públicas que possibilitem essa inserção do psicólogo nas escolas. Afinal, todos se beneficiam com essas ações, na construção de uma educação mais democrática e de qualidade.

Assim, nosso trabalho não se encerra por aqui. Nosso processo de construção teórica continua nas relações profissionais e pessoais que vivenciamos, nas constantes trocas com outros sujeitos, nos outros espaços formativos nos quais nos inserimos. Em cada um desses espaços continuaremos nossas reflexões, construindo parcerias não somente com coordenadores pedagógicos, mas com os profissionais das mais diversas áreas.

REFERÊNCIAS

- Almeida, L. R. (2005). Um dia na vida de um coordenador pedagógico de escola pública. Em V. M. N. S. Placco & L. R. Almeida (Orgs.), *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola* (pp. 21-46). São Paulo: Loyola.
- Almeida, L. R. & Placco, V. M. N. S. (2009a), *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança*. São Paulo: Loyola.
- Almeida, L. R. & Placco, V. M. N. S. (2009b), *O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade*. São Paulo: Loyola.
- Almeida, S. F. C. (2007). O psicólogo no cotidiano da escola: re-significando a atuação profissional. Em R. S. L. Guzzo. (Org.), *Psicologia escolar: LDB e educação hoje* (pp. 61-72). Campinas: Alínea.
- Andaló, C. S. A. (1984). O papel do psicólogo escolar [versão eletrônica]. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 4 (1), 43-47.
- Andrada, E. G. C. (2005). Novos paradigmas na prática do psicólogo escolar [versão eletrônica]. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18 (2), 196-199.
- André, M. (2005). O cotidiano escolar, um campo de estudo. Em V. M. N. S. Placco & L. R. Almeida (Orgs.), *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola* (pp. 9-19). São Paulo: Loyola.
- Antunes, M. A. M. (2003). Psicologia e educação no Brasil: um olhar crítico. Em M. E. M. Meira & M. A. M. Antunes (Orgs.), *Psicologia escolar: teorias críticas* (pp. 139-168). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Antunes, M. A. M. (2004). A psicologia no Brasil no século XX: desenvolvimento científico e profissional. Em M. Massimi & M. C. Guedes (Orgs.), *História da psicologia no Brasil: novos estudos* (pp. 109-152) São Paulo: EDUC; Cortez.
- Antunes, M. A. M. (2007). *A psicologia no Brasil: leitura histórica sobre sua constituição*. São Paulo: EDUC.
- Antunes, M. A. M. (2008). Psicologia escolar e educacional: história, compromissos e perspectivas [História]. *Psicologia escolar e educacional*, 12 (2), 469-475.
- Bock, A. M. B. (2003a). Psicologia e sua ideologia: 40 anos de compromisso com as elites. Em A. M. B. Bock (Org.), *Psicologia e o compromisso social* (pp. 15-28). São Paulo: Cortez.

Bock, A. M. B. (2003b). Psicologia da educação: cumplicidade ideológica. Em M. A. M. Antunes & M. E. M. Meira (Orgs.), *Psicologia escolar: teorias críticas* (pp. 79-103). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Brasil, (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394*, 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC.

Bruno, E. B. G.; Almeida, L. R. & Christov, L. H. S. (2006). *O coordenador pedagógico e a formação docente*. São Paulo: Loyola.

Chagas, J. C. (2010). *Psicologia escolar e gestão democrática: uma proposta de atuação em escolas públicas de educação infantil*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.

Checchia, A. K. A. & Souza, M. P. R. (2003). Queixa escolar e atuação profissional: apontamentos para a formação de psicólogos. Em M. E. M. Meira & M. A. M. Antunes (Orgs.), *Psicologia escolar: teorias críticas* (pp. 105-137). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Christov, L. H. S. (2008). Políticas públicas para a coordenação pedagógica: aprendizados e novas configurações. Em V. M. N. S. Placco & L. R. Almeida (Orgs.), *O coordenador pedagógico e os desafios da educação* (pp. 121-127). São Paulo: Loyola.

Clementi, N. (2009). A voz dos outros e a nossa voz. Em L. R. Almeida & V. M. N. S. Placco (Orgs.), *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança* (pp. 53-66). São Paulo: Loyola.

Cruces, A. V. V. & Maluf, M. R. (2007). Psicólogos recém-formados: oportunidades de trabalho e atuação na área educacional. Em H. R. Campos (Org.), *Formação em psicologia escolar: realidades e perspectivas* (pp. 163-210). Campinas: Alínea.

Cunha, R. C. O. B. (2006). *Pelas telas, pelas janelas: a coordenação pedagógica e a formação de professores nas escolas*. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

Cunha, R. B. & Prado, G. V. T. (2008). Sobre importâncias: a coordenação e a co-formação na escola. Em V. M. N. S. Placco & L. R. Almeida (Orgs.), *O coordenador pedagógico e os desafios da educação* (pp. 37-49). São Paulo: Loyola.

Garrido, E. (2006). Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. Em E. B. G. Bruno, L. R. Almeida & L. H. S. Christov (Orgs.), *O coordenador pedagógico e a formação docente* (pp. 9-15). São Paulo: Loyola.

Gebrim, V. S. (2002). *Psicologia e educação no Brasil: uma história contada pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Goiânia: Ed. UFG.

Geglio, P. C. (2005). O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço. Em V. M. N. S. Placco & L. R. Almeida (Orgs.), *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola* (pp. 113-119). São Paulo: Loyola.

Goiânia. (2004). *Resolução do Conselho Municipal de Educação de Goiânia n. 081, de 19 de maio de 2004*. Goiânia: Secretaria Municipal de Educação.

Goiânia. (2009). *Diretrizes de Organização do Ano Letivo de 2010*. Goiânia: Secretaria Municipal de Educação.

Goiás. (2009). *Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás 2009/2010*. Goiânia: Secretaria da Educação.

González Rey, F. L. (2002). *Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

González Rey, F. (2005). *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

Guimarães, A. A.; Mate, C. H.; Bruno, E. B. G.; Villela, F. C. B.; Almeida, L. R.; Christov, L. H. S.; Sarmiento, M. L. M. & Placco, V. M. N. S. (2006). *O coordenador pedagógico e a educação continuada*. São Paulo: Loyola.

Lima, E. C. A. S. (1990). O conhecimento psicológico e suas relações com a educação. *Em aberto*, 9 (48), 3-24.

Loureiro, M. C. S. (1997). Psicologia escolar: mera aplicação de diferentes psicologias à educação? Em M. H. S. Patto (Org.), *Introdução à psicologia escolar* (pp. 449-458). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Lourenço Filho, M. B. (1969). *Introdução ao estudo da escola nova: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea*. São Paulo: Melhoramentos. (Trabalho original publicado em 1929).

Maluf, M. R. (1994). Formação e atuação do psicólogo na educação: dinâmica de formação. Em CFP, *Psicólogo brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Maluf, M. R. (2006). Psicologia escolar: novos olhares e o desafio das práticas. Em S. F. C. Almeida (Org.), *Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação profissional* (pp. 135-146). Campinas: Alínea.

Maluf, M. R. & Cruces, A. V. V. (2008). Psicologia educacional na contemporaneidade. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, 28 (1), 87-99.

Marinho-Araujo, C. M. & Almeida, S. F. C. (2005). *Psicologia escolar: construção e consolidação da identidade profissional*. Campinas: Alínea.

Marinho-Araujo, C. M. & Almeida, S. F. C. (2007). Psicologia escolar: recriando identidades, desenvolvendo competências. Em A. Mitjás Martínez (Org.), *Psicologia escolar e compromisso social* (pp. 243-259). Campinas: Alínea.

Massimi, M. (1984). *História das idéias psicológicas no Brasil em obras do período colonial*. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Massimi, M. (1990). *História da psicologia brasileira: da época colonial até 1934*. São Paulo: EPU.

Massimi, M. (2004a). As idéias psicológicas na produção cultural da Companhia de Jesus no Brasil do século XVI e XVII. Em M. Massimi & M. C. Guedes (Orgs.), *História da psicologia no Brasil: novos estudos* (pp. 27-47) São Paulo: EDUC; Cortez.

Massimi, M. (2004b). As idéias psicológicas no Brasil nos séculos XVII e XVIII. Em M. Massimi & M. C. Guedes (Orgs.), *História da psicologia no Brasil: novos estudos* (pp. 49-69) São Paulo: EDUC; Cortez.

Mate, C. H. (2006). Qual a identidade do professor coordenador pedagógico? Em A. A. Guimarães, C. H. Mate, E. B. G. Bruno, F. C. B. Villela, L. R. Almeida, L. H. S. Christov, M. L. M. Sarmiento & V. M. N. S. Placco, *O coordenador pedagógico e a educação continuada* (pp. 17-20). São Paulo: Loyola.

Meira, M. E. M. (2000). Psicologia escolar: pensamento crítico e práticas profissionais. Em E. R. Tanamachi; M. Proença & M. L. Rocha (Orgs.), *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos* (pp. 35-71). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Meira, M. E. M. (2003). Construindo uma concepção crítica de psicologia escolar: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia sócio-histórica. Em M. E. M. Meira & M. A. M. Antunes (Orgs.), *Psicologia escolar: teorias críticas* (pp. 13-77). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Mitjás Martínez, A. (2006). O psicólogo na construção da proposta pedagógica da escola: áreas de atuação e desafios para a formação. Em S. F. C. Almeida (Org.), *Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação profissional* (pp. 105-124). Campinas: Alínea.

Mitjáns Martínez, A. (2009). Psicologia escolar e educacional: compromissos com a educação brasileira. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13 (1), 169-177.

Neves, M. M. B. J. & Almeida, S. F. C. (2006). A atuação da psicologia escolar no atendimento aos alunos encaminhados com queixas escolares. S. F. C. Almeida (Org.), *Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação profissional* (pp. 83-103). Campinas: Alínea.

Novaes, M. H. (1980). *Psicologia Escolar*. Petrópolis: Vozes.

Orsolon, L. A. M. (2009). O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. Em L. R. Almeida & V. M. N. S. Placco (Orgs.), *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança* (pp. 17-26). São Paulo: Loyola.

Patto, M. H. S. (1987). *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz.

Patto, M. H. S. (1997). Prefácio. Em A. M. Machado & M. P. R. Souza (Orgs.), *Psicologia escolar: em busca de novos rumos* (pp. 7-12). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Patto, M. H. S. (1999). Estado, ciência e política na Primeira República: a desqualificação dos pobres. *Estudos Avançados*, 13 (35), 167- 197.

Patto, M. H. S. (2003). O que a história pode dizer sobre a profissão do psicólogo: a relação Psicologia-Educação. Em A. M. B. Bock (Org.), *Psicologia e o compromisso social* (pp. 29-35). São Paulo: Cortez.

Pedroza, R. L. S. (1993). *Freud e Wallon: contribuições da psicanálise e da psicologia para a educação*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.

Pedroza, R. L. S. (2003). *A psicologia na formação do professor: uma pesquisa sobre o desenvolvimento pessoal de professores do ensino fundamental*. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília.

Piletti, N. (1998). *Estrutura e funcionamento do ensino fundamental*. São Paulo: Ática.

Placco, V. M. N. S. (2005). O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. Em V. M. N. S. Placco & L. R. Almeida (Orgs.), *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola* (pp. 47-60). São Paulo: Loyola.

Placco, V. M. N. S. & Almeida, L. R. (2005). *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. São Paulo: Loyola.

Placco, V. M. N. S. & Almeida, L. R. (2008). *O coordenador pedagógico e os desafios da educação*. São Paulo: Loyola.

Placco, V. M. N. S. & Silva, S. H. S. (2006). A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. Em E. B. G. Bruno, L. R. Almeida & L. H. S. Christov (Orgs.), *O coordenador pedagógico e a formação docente* (pp. 25-32). São Paulo: Loyola.

Placco, V. M. N. S. & Souza, V. L. T. (2008). Desafios ao coordenador pedagógico no trabalho coletivo da escola: intervenção ou prevenção? Em V. M. N. S. Placco & L. R. Almeida (Orgs.), *O coordenador pedagógico e os desafios da educação* (pp. 25-36). São Paulo: Loyola.

Rodrigues, A. B. (2003). Psicologia na formação de professores: reflexões acerca da Psicologia da Educação em cursos de licenciatura. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

Rodrigues, A. B. (2007). História da psicologia em Goiás: saberes, fazeres e dizeres na educação. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

Santos, B. S. (2007). *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo.

Silva, A. A. (2003). *Contribuições da disciplina psicologia da educação segundo professores do ensino médio*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.

Silva, M. (2008). O trabalho articulador do coordenador pedagógico: a integração curricular. Em V. M. N. S. Placco & L. R. Almeida (Orgs.), *O coordenador pedagógico e os desafios da educação* (pp. 51-59). São Paulo: Loyola.

Souza, M. P. R. (1997). A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. Em A. M. Machado & M. P. R. Souza (Orgs.), *Psicologia escolar: em busca de novos rumos* (pp. 17-33). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Souza, M. P. R. (2009). Psicologia escolar e educacional: em busca de novas perspectivas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13 (1), 179-182.

Souza, V. L. T. (2005). O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade. Em V. M. N. S. Placco & L. R. Almeida (Orgs.), *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola* (pp. 93-112). São Paulo: Loyola.

Tanamachi, E. R. (2000). Mediações teórico-práticas de uma visão crítica em psicologia escolar. Em E. R. Tanamachi; M. Proença & M. L. Rocha (Orgs.), *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos* (pp. 73-103). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Torres, S. R. (2009). Reuniões pedagógicas: espaço de encontro entre coordenadores e professores ou exigência burocrática? Em L. R. Almeida & V. M. N. S. Placco (Orgs.), *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança* (pp. 45-51). São Paulo: Loyola.

Vieira, M. M. S. (2005) O coordenador pedagógico e os sentimentos envolvidos no cotidiano. Em V. M. N. S. Placco & L. R. Almeida (Orgs.), *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola* (pp. 83-92). São Paulo: Loyola.

Wanderer, A. & Pedroza, R. L. S. (2010). Elaboração de projetos político-pedagógicos: reflexões acerca da atuação do psicólogo na escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, 14 (1), 121-129.

Yokoy, T. & Pedroza, R. L. S. (2005). Psicologia escolar em educação infantil: reflexões de uma atuação. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9 (1), 95-104.

ANEXOS

ANEXO A



Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Psicologia – IP
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde – PG-PDS

Roteiro de Entrevista Semi-Estruturada

❖ Formação

- Qual
- Onde
- Quando
- Como foi – disciplinas, áreas, professores

❖ Experiência profissional

- Atuações anteriores
 - ◆ Em que já atuou
 - ◆ Por quanto tempo
- Atuação como coordenador
 - ◆ Há quanto tempo
 - ◆ Como é o trabalho – aspectos positivos e negativos
 - ◆ Como gostaria que fosse o trabalho
 - ◆ Tem equipe pedagógica
 - Quais profissionais
 - Como se dá o trabalho da equipe
 - ◆ Tem ou já teve contato com psicólogo escolar

❖ O psicólogo escolar

- Como vê o psicólogo escolar
- Trabalha ou já trabalhou com psicólogo escolar
 - ◆ Como é ou era o trabalho
- Como é o psicólogo escolar em relação ao coordenador
- Como é ou seria ter um psicólogo escolar na equipe pedagógica
 - ◆ Como seria esse trabalho

ANEXO B

Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Psicologia – IP
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde – PG-PDS

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, _____, aceito participar da pesquisa desenvolvida pela mestrandia Larissa Goulart Rodrigues (matrícula 09/0000188), sob a orientação da Profa. Dra. Regina Lúcia Sucupira Pedroza, professora do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília.

Fui esclarecido (a) pela pesquisadora de que o objetivo dessa pesquisa é conhecer as concepções de coordenadores pedagógicos sobre o papel do psicólogo escolar; e que para tanto serão realizadas entrevistas, das quais aceito participar e autorizo a gravação das mesmas e o registro de outras informações dos demais contatos com a pesquisadora, tais como conversas informais, visita pela escola e outros momentos que venham a surgir. Autorizo igualmente a utilização dessas informações neste estudo, bem como seu uso para futuras discussões, avaliações e divulgação, incluindo publicações em periódicos científicos e/ou livros.

Fui esclarecido (a) de que as normas éticas garantem total sigilo das identidades dos participantes da pesquisa e que posso me desligar a qualquer momento desta pesquisa sem que isso me acarrete nenhum tipo de prejuízo. Afirmo que a minha participação é voluntária e que não recebi nenhuma compensação financeira.

Todas as minhas dúvidas em relação aos procedimentos envolvidos no estudo foram devidamente esclarecidas e a pesquisadora se dispõe a elucidar quaisquer questões que venham a surgir ao longo desse processo, tendo explicitado que a qualquer momento posso entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília, pelo endereço eletrônico cep_ih@unb.br, para maiores esclarecimentos, especialmente no que tange aos aspectos éticos que envolvem a pesquisa.

Por fim, fui informado (a) que serei contatado (a) ao final da pesquisa para receber uma devolutiva acerca da produção da dissertação, a qual trará como benefício um maior conhecimento na área de psicologia escolar.

Goiânia, _____ de _____ de 2010.

Assinatura do Participante

Larissa Goulart Rodrigues
larissagr@gmail.com

ANEXO C



Comitê de Ética em Pesquisa
Instituto de Ciências Humanas
Universidade de Brasília

Universidade de Brasília
Instituto de Ciências Humanas
Campus Universitário Darcy Ribeiro

ANÁLISE DE PROJETO DE PESQUISA

Título do Projeto: PSICÓLOGOS ESCOLARES EM EQUIPES PEDAGÓGICAS: O QUE OS COORDENADORES PENSAM SOBRE ISSO?

Pesquisador Responsável: Larissa Goulart Rodrigues

Com base nas Resoluções 196/96, do CNS/MS, que regulamenta a ética da pesquisa em seres humanos, o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília, após análise dos aspectos éticos, resolveu **APROVAR** o projeto intitulado "PSICÓLOGOS ESCOLARES EM EQUIPES PEDAGÓGICAS: O QUE OS COORDENADORES PENSAM SOBRE ISSO?".

O pesquisador responsável fica notificado da obrigatoriedade da apresentação de um relatório final sucinto e objetivo sobre o desenvolvimento do Projeto, no prazo de 1 (um) ano a contar da presente data (item VII.13 da Resolução CNS 196/96).

Brasília, 12 de abril de 2010.

Profa. Dra. Debora Diniz
Coordenadora do CEP/IH