

## **QUEIXA ESCOLAR: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR**

FAVARIN, Rafael da Nova<sup>1</sup>; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de<sup>2</sup>.

*doi: <https://doi.org/10.60035/1678-0795.momentum-v2n21-463>*

### **RESUMO**

Este artigo relata uma pesquisa-intervenção que investigou a dimensão que a queixa escolar assume no trabalho do coordenador pedagógico mediada pelo psicólogo escolar em encontros formativos. Adotou-se o referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural, cuja metodologia, calcada no materialismo histórico-dialético, possibilitou o aprofundamento e análise das expressões dos coordenadores. Os encontros foram conduzidos por uma dupla de psicólogos escolares, atravessados e mediados por produções artísticas contextualizadas aos temas, pelas sínteses que descreviam o encontro anterior, por debates e textos teóricos de apoio. Para análise, foram utilizadas as transcrições dos encontros, os registros dos diários de campo, as sínteses produzidas, as observações vivenciadas durante o processo e as entrevistas finais com cinco coordenadoras. Os resultados revelaram que a queixa escolar permanece secundária ao aluno diante dos conflitos subjacentes à escola e ao próprio coordenador pedagógico, entre eles: a crise identitária de seu papel; a falta de apoio, permanência na função e representatividade político-social; a dificuldade junto ao corpo docente, em que pesem problemas quanto ao engajamento no processo de ensino-aprendizagem e um trabalho voltado às urgências em detrimento das reais necessidades, sobretudo negligenciando a formação e a articulação dos processos escolares. Observou-se ausência de um pensamento crítico sobre a produção dos problemas na escola e a lógica da medicalização sobre as crianças. Por fim, compreendeu-se que encontros formativos com os coordenadores pedagógicos podem se constituir como campo e objeto de atuação do psicólogo escolar na promoção de mudanças de concepções e práticas voltadas à promoção do desenvolvimento das crianças.

**Palavras-chave:** Queixa Escolar. Psicologia Escolar. Coordenador Pedagógico.

### **ABSTRACT**

This article reports an intervention research that investigated the dimension that the school complaint assumes in the work of the pedagogical coordinator mediated by the school psychologist in formative meetings. The theoretical framework of Historical-Cultural Psychology was adopted, whose methodology, based on historical-dialectical materialism, made it possible to deepen and analyze the coordinators' expressions. The meetings were conducted by a pair of school psychologists, crossed, and mediated by artistic productions contextualized to the themes, by the syntheses that described the previous meeting, and by debates and theoretical support texts. For analysis, the transcripts of the meetings, the records of the field diaries, the syntheses produced, the observations experienced during the process and the final interviews with five coordinators were used. The results revealed that the school complaint remains secondary to the student in the face of the conflicts underlying the school and to the pedagogical coordinator himself, among them: the identity crisis of his role; the lack of support, permanence in the function and political and social representativeness; difficulty with the teaching staff, in which there are problems regarding the engagement in the teaching-learning process and work focused on urgencies to the detriment of real needs, especially neglecting the formation and articulation of school processes. Critical thinking was absent about the production of problems at school and the logic of medicalization for children. Finally, it was understood that formative meetings with the pedagogical coordinators can constitute a field and an object for the school psychologist to promote changes in conceptions and practices aimed at promoting the development of children.

**Keywords:** School Complaint. School Psychology. Pedagogical Coordinator.

<sup>1</sup> Psicólogo escolar, Centro Universitário UNIFAAT. Email: rnfavarin@gmail.com. Esta pesquisa contou com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

<sup>2</sup> Professora Doutora e Pesquisadora, Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). E-mail: vera.trevisan@uol.com.br.

## INTRODUÇÃO

Pode-se dizer que nunca na história falou-se tanto em educação. Decorre do fato de que a infância recebe atenção e preocupação, sobretudo porque às crianças pertence o futuro da humanidade. Arendt, em sua obra “A Crise na Educação”, publicada em 1957, alerta sobre a função essencial da educação que, em síntese, segue uma lógica que caberia em dois eixos centrais: garantir a sobrevivência das crianças, não as abandonando à própria sorte, o que inclui certo grau de autoridade em sua relação com os adultos, e permitir que elas consigam perpetuar a cultura, produzindo novos conhecimentos aos já consolidados (Arendt, 2011).

Sessenta anos após a publicação deste trabalho, percebe-se que essas preocupações ainda permanecem, uma vez que muitas dúvidas incidem sobre a educação e a escola.

Guzzo (2005), ao refletir sobre o papel da escola permeada pela lógica do social, balizada pelo capital e cujo efeito revela a coisificação do outro, observa que a própria escola se encontra amordaçada; pois, sem voz, não reage e “não desperta para sua importância como espaço de libertação e conscientização, de revolução e emancipação, de crescimento e de vida” (p. 20). Esta relação passiva frente aos alunos acaba por esquivar a escola de compreender o que ocorre em seu interior, bem como na vida de seus alunos, engendrando um processo de alienação e reprodução da lógica social dominante, sem sentido e descontextualizada.

Um dos efeitos deste mal-estar na educação encontra-se materializado na queixa escolar. Presente no discurso das escolas, geralmente mostra-se centrada na criança e em sua família, seja no que se refere às suspeitas sobre suas condições orgânicas, seja também por questões comportamentais ou sociais (Gomes; Pedrero, 2015; Leonardo; Leal; Rossato, 2015).

Partindo de uma perspectiva crítica, Jesus *et al.* (2013) reafirmam os problemas em se estabelecer os limites entre dificuldades escolares e situações que mereçam algum tipo de encaminhamento externo à escola. Situação também observada por Hashimoto (2003), ao qual para professores e coordenadores pedagógicos, os motivos que permeiam e produzem as dificuldades escolares estão deslocados da escola, ou seja, atribuídos em geral a uma causa orgânica ou uma condição social e familiar.

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

Desta forma, pesquisas sugerem a necessidade em delinear o contexto em que as queixas são produzidas, recolocando a figura do psicólogo, agora sob o viés da psicologia escolar, pensando em processos de intervenção que considerem todos os envolvidos e não apenas a queixa centrada na criança e em sua família (Gomes; Pedrero, 2015; Souza *et al.*, 2014).

Vigotski (2009), partindo de uma visão sistêmica, que admite o humano em sua integralidade e em um movimento histórico e cultural, a partir das condições concretas de sua vida, é um dos grandes expoentes da psicologia crítica. Preocupado em construir uma psicologia para o novo homem em detrimento das ideias mecanicistas e idealistas de sua época, promove uma nova proposta para o estudo da consciência do homem (Luria, 2018).

Como elemento central à consciência humana, Vigotski assumirá a linguagem e, portanto, a palavra à base para sua constituição. Em sua última obra, “A Construção do Pensamento e da Linguagem”, Vigotski detém-se a explicar o percurso da palavra. Nela, o autor salienta:

Encontramos no significado da palavra essa unidade que reflete da forma mais simples a unidade do pensamento e da linguagem. O significado da palavra, como tentamos elucidar anteriormente, é uma unidade indecomponível de ambos os processos e não podemos dizer que ele seja um fenômeno da linguagem ou um fenômeno do pensamento. A palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio (Vigotski, 2009, p. 398).

Se a unidade de análise do pensamento e da linguagem é o significado da palavra, parece-nos correto acrescentar que é na palavra que se refletem os aspectos próprios da consciência humana. Contudo, sua constituição nunca será linear; pois, tensionada pelo meio, demandará ao sujeito reconhecer, decifrar e assujeitar-se à palavra a fim de tornar-se membro de um grupo. Aos poucos, o que se revela é a palavra como um elemento social, uma vez que o significado da palavra pode ser compreendido como atributo do coletivo, pertencente a uma cultura (Góes; Cruz, 2006).

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

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

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

Desta forma, compreende-se que o sujeito por excelência é um sujeito social banhado por mediações intencionalmente ou não direcionadas a ele. Vigotski (2010) se preocupa com a escola, uma instituição que precisará olhar para a experiência pessoal como condição ao conhecimento. Deixa claro em sua obra *Psicologia Pedagógica* a importância do professor, para ele um sujeito ativo que produzirá marcas em seus alunos:

Dando importância tão excepcional à experiência pessoal do aluno, podemos reduzir a zero o papel do mestre? Podemos substituir a velha fórmula: “o mestre é tudo, o aluno, nada” pela fórmula inversa “o aluno é tudo, o mestre, nada?”. De modo algum [...] Do ponto de vista psicológico o mestre é o organizador do meio social educativo, o regulador e controlador da sua interação com o educando. (Vigotski, 2010, p. 65)

Partindo deste pressuposto, algumas questões podem ser levantadas a respeito da queixa escolar, uma produção social que, direcionada aos alunos, produz igualmente um efeito social, mas também singular. O que se trata da queixa escolar para um educador? E para o aluno que a recebe? Que possibilidade o aluno apresenta para escapar desta queixa? Se a palavra constrói a realidade admitida pelos sujeitos, é possível ampliar a consciência destes para que pensem em outras práticas escolares?

Assim, com base nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, este estudo procurou pesquisar a dimensão que a queixa escolar assume no trabalho do coordenador pedagógico e refletir sobre os possíveis encaminhamentos à sua superação. O recorte deu-se na figura do coordenador pedagógico de um município do interior de São Paulo, uma vez que sua preocupação principal é garantir assistência aos docentes e discentes ressaltando-se o planejamento que supra as necessidades relativas ao processo de ensino-aprendizagem, ou seja, é o Educador dos Educadores.

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

Ao falar sobre o coordenador pedagógico, percebe-se que este profissional encontra desafios em sua atuação e, diante de suas atribuições, acaba por se afastar do cerne de seu trabalho, realizando outras funções, em geral burocráticas. Com isso, afasta-se também do que

julga ser a identidade própria do coordenador, buscando, tal como um gesto de sobrevivência, preencher o que a instituição lhe atribui (Placco; Almeida; Souza, 2015; Dugnani; Souza, 2011).

Segundo Placco, Almeida e Souza (2015), entende-se que a função central do coordenador pedagógico consiste em três ações que se desenvolvem de modo imbricado, envolvendo a articulação dos processos educativos, a formação dos professores e a consequente transformação das práticas escolares em direção a uma melhor qualidade da educação.

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

Neste processo, Placco e Souza (2012) reafirmam a importância da mediação do coordenador pedagógico, por exemplo, em um espaço formativo. Buscará a prevenção articulada em intervenções com vistas à prospecção de uma escola integrada e segura.

Entende-se, portanto, que uma das ações possíveis do psicólogo escolar se encontra no desvelamento das contradições escolares, contribuindo para que os sujeitos, que nela atuam, se desenvolvam.

Desta constatação, o objetivo deste estudo buscou investigar a dimensão que a queixa escolar assume no trabalho do coordenador pedagógico, mediada pelo psicólogo escolar, através de encontros formativos e refletir sobre os possíveis encaminhamentos à sua superação.

## **MÉTODO**

Trata-se de uma pesquisa qualitativa que se insere no campo da pesquisa-intervenção. Assume uma postura ética que inclui intervenções em sua prática, compreendendo que o diálogo e a arte favorecem o reconhecimento das significações coletivas em que pesquisa e intervenção, a um só tempo, são complementares e se retroalimentam em um movimento dialético permanente.

Admite como aporte teórico a Psicologia Histórico-Cultural, sobretudo os estudos de Lev Semenovitch Vigotski, que concebe o homem constituído em um movimento dialético com a cultura, construindo a história e sendo afetado por ela. Neste sentido, qualquer ação realizada no âmbito da pesquisa interfere diretamente no fenômeno estudado, uma vez que também o

pesquisador se insere integralmente e a todo tempo, mediando e facilitando as movimentações do coletivo para a identificação dos fenômenos de seus estudos (Souza; Andrada, 2013).

Foram oito encontros, distribuídos ao longo dos meses de abril, maio, junho, agosto, setembro e outubro de 2016, agendados com uma distância de quinze a vinte dias entre eles e com duração de duas horas e trinta minutos cada.

Os participantes foram os coordenadores pedagógicos (CPs) que atuam nas 34 (trinta e quatro) escolas da rede municipal de uma cidade no interior de São Paulo, que foram liberados e autorizados pela Secretaria Municipal de Educação (SME) a participarem de forma voluntária. Os encontros foram conduzidos por uma dupla de psicólogos escolares do Serviço de Psicologia Escolar da cidade e ocorreram em uma sala de formação dentro da Secretaria Municipal de Educação. Ao final dos oito encontros, cinco CPs foram selecionadas, obedecendo ao critério de presença (maior participação), para uma entrevista estruturada.

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

Outra forma possível ao favorecimento e emersão do fenômeno assumido por esta pesquisa foi o uso da arte. Com ela, buscou-se superar o discurso hegemônico, adequado e montado pelo coletivo nas argumentações e explicações sobre dado assunto, uma vez que a arte rompe e subverte as normas sociais, interrogando o sujeito e contribuindo para a reconfiguração dos sentidos sobre sua realidade. Souza (2016), a este respeito, afirma que “ao tocar os afetos, a arte favorece a superação da reprodução de discursos, por não suscitar respostas ou defesas, por não pressupor reações ou expressões corretas, por fazer emergir a contradição” (p. 22).

Após o debate sobre a síntese, partiu-se para uma apreciação artística, escolhida intencionalmente por esse pesquisador, seja no formato musical, poesia, vídeo ou imagens de fotos e telas. Esta apreciação contribuía para a criação de pausas (Placco, 2011), fazendo emergirem vivências sensíveis e afetivas. Sempre havia uma conversa sobre o efeito que a arte escolhida exercia em cada um. Assim, se seguia para a discussão teórica sobre o tema central do dia, cujo texto de base era enviado previamente por e-mail para cada coordenador. Os participantes eram posicionados em círculos e, na maioria das vezes, ocorria, também, em meio às atividades desenvolvidas, a formação de pequenos subgrupos para apresentação posterior em

plenário coletivo. Ao final, cada CP era convidado a realizar uma avaliação oral sobre o vivido no encontro.

Para uma melhor compreensão, estes encontros foram distribuídos em quatro (4) momentos temáticos, obedecendo à seguinte lógica: 1- Quem é o coordenador pedagógico desta cidade? (caracterização); 2- Do que a escola precisa? (o retrato das escolas, local onde a queixa escolar encontra-se engendrada); 3 - O resgate das marcas e efeitos históricos da produção do fracasso escolar (a queixa no contexto social e histórico); 4- Estratégias para ações transformadoras, que visem à superação dos obstáculos apontados (movimento de superação).

Apesar de divididos, entende-se que estes momentos estão em movimento dialético, sobrepondo-se e cuja divisão oferece apenas o direcionamento, mas não determina seu desenvolvimento. Os debates foram gravados em áudio e transcritos. Diários de campo, realizados após os encontros, complementaram as informações.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em pesquisa da PUC Campinas e todos os participantes concordaram com a participação nesta pesquisa, assinando o termo de consentimento livre e esclarecido.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Os encontros contaram, no início, com 45 CPs que apresentavam idade entre 25 e 60 anos. O grupo era predominantemente feminino (somente dois homens) e, com exceção de 2 coordenadoras, as demais não ultrapassavam 4 anos na função. Estavam, no máximo, há quatro anos como coordenadoras em sua atual escola, e 45% cumpriam seu primeiro ano na unidade. Em contrapartida, apenas duas CPs tinham menos de 5 anos de magistério e as demais apresentavam entre 6 e 35 anos de profissão.

Neste município estudado, a Coordenação Pedagógica é um cargo de confiança, sua ocupação oscila de acordo com as mudanças de governo e da direção das escolas e quem aceita ocupar esta função geralmente atribui com a perspectiva de novas aprendizagens e de obterem experiência em outra atividade.

Sobre os encontros, observou-se que as participantes diminuíram sua frequência ao longo do ano. No primeiro semestre, a média de participantes por encontro foi de 27; já no segundo semestre, e expressivamente ao longo da disputa eleitoral, este número caiu para 13 CPs. Participaram 33 coordenadores até 4 vezes, e 12 tiveram 5 ou mais participações. Apenas 2 CPs participaram 8 vezes e 12 participaram 1 vez. As CPs que participaram 1 vez fizeram-no no primeiro ou no segundo encontro.

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

### 1- A queixa escolar e a coordenação pedagógica

Parece que existem tantos problemas e impasses permeando as ações da coordenação, que sua atividade e as relações com o sistema, a direção e com os professores tornam a dificuldade do aluno, ou qualquer problema que o envolva, diluídos em seu discurso, tal como já descrito na literatura (Placco; Almeida; Souza, 2015).

Desta forma, as CPs tornavam a queixa ao aluno um elemento secundário e enfraquecido em sua ação, como elucidado nos trechos de suas falas a seguir:

O trabalho com as crianças flui, mas com os adultos é mais difícil de lidar.  
Acho interessante o nome mesmo, né: coordena a dor. A dor dos professores, dos funcionários... é curva de rio.  
Os professores acham que nós temos as soluções. Antes, eu achava que era só comigo; agora, ouvindo vocês, eu concordo: é curva de rio mesmo.  
O desafio é achar que vão te receber bem e não ser bem recebido.  
A escola está pegando fogo e a mangueira está em nossas mãos.

Assim, observou-se em seu discurso a prevalência de um sentimento de aflição e a percepção de que precisam resolver todas as questões da escola. Com efeito, e diante deste cenário, notou-se certo esvaziamento de uma reflexão crítica por parte das CPs, seja em relação à queixa, como também aos problemas que as acometem, o que, em tese, dificultaria a construção de um coletivo escolar. Em decorrência desta constatação, as demais categorias buscaram compreender melhor as condições de trabalho das CPs, bem como as questões que lhes afligem.

### 2- O CP e o conflito de identidade

Como a condição das CPs é considerada uma função e, portanto, temporária, uma prática não incomum em políticas públicas (Silva, 2017), pode-se pensar que uma das consequências é o conflito de identidade produzido, a saber: ser professora ou coordenadora? A este conflito, Placco, Almeida e Souza (2015), ao resgatar os estudos sobre identidade do sociólogo francês

Dubar, nos lembram que a construção da identidade se encontra amarrada em uma trama que envolve a história social e individual do sujeito, em que pesem os atos de atribuição, ou o quanto o outro influencia o sujeito e a pertença, ou o quanto o sujeito adere ao que lhe seja determinado.

Nesse movimento emergiram situações que as remeteram a pensar sobre as dores e as delícias de serem coordenadoras, bem como as dificuldades entre serem reconhecidas neste lugar e a frustração, por vezes, em não o ser.

Na nova equipe eu fui bem recebida. Alguns acharam mesmo que eu já sabia de tudo, mas o que mais me deixou surpresa foi a reação de alguns colegas que, quando souberam do convite, já começaram a me olhar diferente, como se eu não fosse mais a mesma pessoa. Teve quem disse: nossa, por que você? (Relato de uma coordenadora recentemente convidada para a função – segundo encontro).

Nós somos professores e fomos chamados seja pelo destaque em sala, ou mesmo pela política, mas não compensa. É muito desgaste físico, emocional. Lutando contra a maré, não tem o que segura, a palavra coordenadora não segura (Trecho do segundo encontro – Quem nós somos?).

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

Sendo assim e sobre estes tensionamentos, não é difícil observar um movimento impregnado de resignação e altruísmo, típico de situações em que o trabalho mistura-se a uma missão.

### 3- O CP e o trabalho missionário

Pode-se pensar que o humano, tal como se apresenta, carrega marcas de um sistema gregário e constituído historicamente entre o cruzamento do pensamento voltado à razão e aquele sobrepujado pelos mitos.

A escola, constituída por humanos e, sobretudo, a escola brasileira alicerçada em uma matriz religiosa, ocupada por acampar alunos que não tinham espaço no sistema público (Silva, 2017), potencializa uma relação com o divino em sua base ideológica. Traços desta ligação podem ser observados em gestos altruístas e sentimentos resignados dos atores da escola, tal como observado no trecho abaixo durante o terceiro encontro:

Pra gente conseguir tem que ter uma espiritualidade, Deus. Se a gente for levar ao pé da letra tudo, a gente extrapola. Eu tive um princípio de infarto e decidi parar, dar uma respirada, corro para o banheiro, me olho no espelho e converso comigo mesma.

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

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

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

#### 4- O CP e a preocupação com a saúde

Não é novidade que o humano já, há milênios, ocupa-se com seu desenvolvimento e sua saúde. Entre os muros da escola, a medicalização infantil assume certa recorrência ao ponto de sucessivas pesquisas já a terem observado e sinalizado (Moreira; Cotrin, 2016; Cunha *et al.*, 2016). Durante os encontros, em várias situações o substantivo “laudo” pôde ser ouvido e a sua pronúncia nos lembrava a todo instante que a naturalização dessa lógica perpassa a leitura que se faz da criança e suas dificuldades. Não se trata de uma hipótese, mas sua insistência sinaliza que ela corresponde “à hipótese”. Sendo assim, se a dificuldade é oriunda de desarranjos fisiológicos e genéticos, em seu prognóstico caberia um educador orientado pela medicina.

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

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

Parece-nos importante ressaltar que é legítimo que o apoio seja, acima de tudo, voltado à equipe escolar. CPs solicitam ajuda, uma vez que sofrem e nem sempre conseguem colocar-se no lugar daquele que promove saúde em sua escola. De certa forma, esta “preocupação com a saúde” encontra-se intimamente ligada aos benefícios dos atores escolares, e o “saber sobre o que a criança tem”, ainda que não forneça respostas práticas ao cotidiano escolar, assume ser um elemento remediador do sofrimento diante do “não saber”, sobre a docência e os enigmas

próprios da singularidade humana que nunca chegam “a priori”, mas se revelam em uma relação cautelosa e indeterminada. Vale lembrar-se do que alertam Moysés e Collares (1997, p. 85), para os quais “a premissa que fundamenta toda a avaliação é que temos acesso apenas às expressões do objeto de avaliação, geralmente de forma indireta. Isso posto, é preciso aprender a olhar.” Contudo, se para olhar se insiste na sensibilidade, contraditoriamente o laudo persiste na rigidez normativa.

Promover a saúde dos que vivem na escola não é tarefa fácil, o sofrimento por vezes transborda, ultrapassa seus muros e chega às famílias.

##### 5- O CP como mediador das relações na escola

A relação da escola com a família é uma “parceria” antiga voltada aos bons costumes e hábitos de cidadania. Com o advento do higienismo impulsionado no Brasil, sobretudo no início do século passado, a escola passa a ocupar-se em controlar e explicar quais seriam os valores adequados em favor do fortalecimento social que a nova ordem de mercado exigia. Contudo, no Brasil, historicamente esse controle não se consolida de maneira harmoniosa, e sim diante das muitas resistências do povo (Charlot, 2013).

Nesta pesquisa observou-se que as CPs apresentam dificuldades no relacionamento com as famílias, uma vez que não há projetos específicos para incluir a comunidade na escola e suas intervenções encontram-se balizadas por um suposto saber a respeito do que as famílias precisam seguir. Assim, deflagram que no fim das contas não acreditam que as famílias consigam garantir a educação e os cuidados necessários.

Algumas famílias vêm para a reunião com muita pressa.  
Chegam mesmo dizendo: vai demorar? Porque deixei a panela no fogo.  
O que é mais triste é que a grande maioria recebe o ‘Bolsa Família’ e a mãe usa para beber, fumar, para outras coisas.  
Acho importante os pais ensinarem desde pequeno como usar o material escolar. É impossível o professor tomar conta dos lápis das trinta crianças. Tem que existir essa parceria.

Por fim, ao não conseguir mediar os conflitos com as famílias, bem como reconhecer que eles também são produzidos pela escola, o que fica é a resignação: as CPs sentem-se sozinhas, desautorizadas e sem apoio nessa jornada.

Uma vez que se entende a necessidade de autoridade em qualquer processo educacional, pois “não há educação sem exigências, normas, autoridade” (Charlot, 2013, p. 120), como as CPs, representantes desta instituição junto à comunidade, poderiam mediar efetivamente as relações? Como o sistema as ampara nessa luta? A quem elas representam?

## 6- O CP como representante do sistema

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

O problema aumenta à medida que, desde o contrato de trabalho, sobretudo no caso das CPs, o que se evidencia é a fragilidade política que as posiciona em uma função e que, portanto, deixa-as submetidas às intercorrências e caprichos do governo. Com efeito, o que surge em suas falas evidencia um sentimento de desamparo e desvalorização, sentem-se representantes de um sistema que não as representa. Sofrem com a crise no sistema educacional, seja quanto aos valores, à infraestrutura, ao modelo de ensino e, com efeito, atuam em um espaço sem representatividade social.

Estou consciente de que meu prazo de validade é até dezembro.

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

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

Como sinaliza Arendt (2011), a partir de uma crise, pode-se fomentar um pensamento crítico. Parece-nos, portanto, que seja nossa função, a do psicólogo escolar, contribuir para que essa queixa gire e resulte em algo novo, que, no seu limite, promova a mudança de seus atores sobre a educação e seu papel. Acredita-se, portanto, no desenvolvimento da consciência dos sujeitos envolvidos (Vigotski, 2009). Trata-se de uma luta que tem o aluno como sua bandeira, uma aprendizagem democrática e de qualidade. Esse é o compromisso político que faz sentido na educação.

## 7- O CP, a queixa escolar e sua consciência

Durante o oitavo e último encontro, momento de síntese do ciclo formativo, mesmo com o grupo reduzido, principalmente em decorrência da situação política vivida na cidade (mudança de governo em decorrência das eleições), as CPs conseguiram trazer algumas falas demonstrando que “algo havia ficado” e transformado sua compreensão da queixa escolar. Ficou evidente o reposicionamento do discurso, menos reservado e com maior envolvimento

com a questão. Segue um trecho do último encontro, assim que a síntese do sétimo encontro foi lida:

Deveria começar pelo professor. Esse texto (a síntese) mexeu muito comigo (pausa). Estamos lidando com crianças pequenas e que, às vezes, a gente cobra tanto. E a gente não aprende isso na faculdade, é na prática mesmo. Eu percebi que em muitos pontos eu falhei... (se emocionou). Pensamos no planejamento, no conteúdo, no que tem que dar conta, fica aquela briga, e o tempo que a gente perde, e tem outras coisas, podemos lidar com isso com mais suavidade, com mais leveza, sem ficar cobrando o tempo inteiro, ter outra dinâmica em sala de aula. Devemos ter outra prática.

Assim, o que foi possível observar foram rupturas no fluxo da consciência das CPs trazendo uma possibilidade de se autointerrogarem, bem como questionarem o *status quo*. Ao fazerem isso, entende-se que caminham em uma perspectiva de compreender o mundo de maneira ampliada (Delari Junior, 2013).

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

Nossa... minha consciência agora... como nós somos responsáveis... vai além. Não tenho palavras para expressar o que eu estou sentindo e pensando agora nesse momento (se emocionou).  
(Momento de silêncio)  
Não consigo encontrar palavras para dizer. É muita coisa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

Quanto à queixa escolar voltada ao aluno, parece-nos apenas mais uma dentre tantas queixas produzidas na e sobre a escola. Observou-se que, ao falar sobre o assunto, a queixa

escolar assume-se secundária, como, por exemplo, em relação às questões voltadas ao trabalho do professor. Aliás, verificou-se que o aluno assume uma posição para o professor tal qual este assume para o CP, ou seja, de acordo com o lugar que ocupa, torna-se indisciplinado e pouco engajado. Verificou-se que a queixa ao professor percorre, entre outros fatores, a falta de interesse às formações propostas, bem como o seu envolvimento no processo de ensino-aprendizagem.

Dentre as ações possíveis do psicólogo escolar, esses encontros mostraram-se potentes espaços para circulação da palavra. Se a queixa na atual conjuntura político-social é constitutiva e inerente à escola, observou-se que ela não está colada ao aluno e pode migrar.

Contudo, historicisar, contextualizar, questionar e, portanto, criticar nunca é tarefa fácil, uma vez que, em sua dimensão dialética, a um só tempo, pode favorecer potência de ação cultivada num terreno fértil para discussões, como também deslizar para um espaço de dúvida e desconfiança, portanto, resistente ao mesmo debate. Assim, o cuidado com a forma que se coloca o debate parece-nos elemento-chave quando se pensa no trabalho com grupos, uma práxis que pode ser compreendida como uma *expertise* do psicólogo escolar, o que justifica sua entrada nesse espaço, pois o caracteriza como um profissional das relações.

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

Seja mediando encontros com os CPs, seja especialmente atuando na queixa escolar ou de quem se trata, para o psicólogo escolar, para o coordenador pedagógico e para a escola, parafraseando o grande escritor Fernando Pessoa, nestes mares, navegar é preciso.

## REFERÊNCIAS

ARENDDT, Hannah. A crise na educação. In: ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

CUNHA, Eliseu de Oliveira *et al.* A queixa escolar sob a ótica de diferentes atores: análise da dinâmica de sua produção. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 33, n. 2, p. 237-245, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/estpsi/v33n2/0103-166X-estpsi-33-02-00237.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2023.

DELARI JUNIOR, Achilles. **Vigotski e a prática do psicólogo**: em percurso da Psicologia geral à aplicada. 2a versão. 40p., 2009. *Mimeo*.

DELARI JUNIOR, Achilles. **Vigotski**: consciência, linguagem e subjetividade. São Paulo: Alínea, 2013.

DUGNANI, Lilian Aparecida Cruz; DE SOUZA, Vera Lúcia Trevisan. Os sentidos do trabalho para o orientador pedagógico: contribuições da Psicologia Escolar. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 33, 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/28528>. Acesso em: 28 dez. 2023.

DUGNANI, Lilian Aparecida Cruz; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. Psicologia e gestores escolares: mediações estéticas e semióticas promovendo ações coletivas. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 33, n. 2, p. 247-259, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/estpsi/v33n2/0103-166X-estpsi-33-02-00247.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2023.

GÓES, Maria Cecília Rafael; CRUZ, Maria Nazaré. Sentido, significado e conceito: notas sobre as contribuições de Lev Vigotski. **Pro-posições**, v. 17, n. 2, p. 31-45, 2006. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643627>. Acesso em: 28 dez. 2023.

GOMES, Cláudia Aparecida Valderramas; PEDRERO, Jennifer do Nascimento. Queixa escolar: encaminhamentos e atuação profissional em um município do interior paulista. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 35, n. 4, p. 1239-1256, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pcp/v35n4/1982-3703-pcp-35-4-1239.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2023.

GUZZO, Raquel Souza Lobo. Escola amordaçada: compromisso do psicólogo com este contexto. In: MARTÍNEZ, Albertina Mitians (Org.) **Psicologia escolar e compromisso social**: novos discursos, novas práticas. Campinas: Alínea, 2005, p. 17-29.

HASHIMOTO, Cecília Iacoponi. Dificuldades de aprendizagem: concepções que permeiam a prática de professores e orientadores. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho (Org.) **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. 3 ed. São Paulo: Loyola, 2003, p. 101 – 108.

JESUS, Juliana Soares de et al. Os sentidos da aprendizagem para professores da educação infantil, ensino fundamental e médio. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 30, n. 93, p. 201-211, 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v30n93/06.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2023.

LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; LEAL, Záira Fátima de Rezende Gonzalez; ROSSATO, Solange Pereira Marques. A naturalização das queixas escolares em periódicos científicos: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 19, n. 1, p. 163-171, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pee/v19n1/2175-3539-pee-19-01-00163.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2023.

LURIA, Alexander Romanovich. Vigotskii. In: VIGOTSKI, Lev Semyonovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 16 ed. São Paulo: Ícone, 2018, p. 21 – 38.

MOREIRA, Gercimeire Ramos; COTRIN, Jane Teresinha Domingues. Queixa escolar e atendimento psicológico na rede de saúde: contribuições para debate. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 117-126, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pee/v20n1/2175-3539-pee-20-01-00117.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2023.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Inteligência abstraída, crianças silenciadas: as avaliações de inteligência. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 63-89, 1997. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-65641997000100005&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-65641997000100005&script=sci_arttext). Acesso em: 28 dez. 2023.

PETRONI, Ana Paula; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. Psicólogo escolar e equipe gestora: tensões e contradições de uma parceria. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília - DF, v. 34, n. 2, p. 444-459, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2820/282032424013.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2023.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza *et al.* O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (orgs.) **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**, São Paulo: Edições Loyola, 2011, p. 47-60.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. Desafios ao coordenador pedagógico no trabalho coletivo da escola: intervenção ou prevenção? In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (orgs.). **O Coordenador pedagógico e os desafios da educação**, 5 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012, p.25-36.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. Retrato do coordenador pedagógico brasileiro: nuances das funções articuladoras e transformadoras. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (orgs.) **O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador**. São Paulo: Edições Loyola, 2015, p.9-24.

SILVA, Moacir. Planejar, acompanhar e avaliar: principais atribuições do coordenador pedagógico na instituição escolar. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (orgs.). **O coordenador pedagógico e a legitimidade de sua atuação**. São Paulo: Edições Loyola. 2017, p.185-199.

SOUZA, Marilene Proença Rebello. Prontuários revelando os bastidores do atendimento psicológico à queixa escolar. In: SOUZA, Beatriz de Paula (org.). **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p.27-58.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de *et al.* Atuação do psicólogo na educação: análise de publicações científicas brasileiras. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 38, p. 123-138, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/22808>

SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. Educação, valores e formação de professores: contribuições da Psicologia Escolar. *In*: MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria (org.) **Psicologia Escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática**. Campinas, SP: Alínea, 2009, p.133-151.

SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; ANDRADA, Paula Costa de. Contribuições de Vigotski para a compreensão do psiquismo. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 30, n. 3, p. 355-365, 2013. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-166X2013000300005&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-166X2013000300005&script=sci_arttext). Acesso em: 28 dez. 2023.

SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de *et al.* A síntese como registro reflexivo no trabalho do psicólogo escolar com gestores. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 41, p. 83-94, 2015. Disponível em: <http://200.144.145.24/psicoeduca/article/view/27844>. Acesso em: 28 dez. 2023.

SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. Contribuições da Psicologia à compreensão do desenvolvimento e da aprendizagem. *In*: SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; ANDRADA, Paula Costa de (orgs.). **A Psicologia da Arte e a Promoção do Desenvolvimento e da Aprendizagem: intervenções em contextos educativos diversos**. São Paulo: Edições Loyola, 2016, p. 11-28.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **Psicologia pedagógica**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.