

**Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes  
Programa de Pós-Graduação em Psicologia**

**PRÁTICAS DE COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E CONCEPÇÕES  
ACERCA DA ATUAÇÃO EM PSICOLOGIA ESCOLAR:  
desvendando um contexto, repensando caminhos**

**Soraya Souza de Andrade**

**Natal  
SETEMBRO – 2007**

Soraya Souza de Andrade

**Práticas de Coordenação Pedagógica e Concepções  
Acerca da Atuação em Psicologia Escolar:  
Desvendando um Contexto, Repensando Caminhos**

Dissertação elaborada sob orientação da Professora Dra. Cynthia Pereira de Medeiros e apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Psicologia.

**Natal  
SETEMBRO – 2007**

Catálogo da Publicação na Fonte. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.  
Biblioteca Setorial Especializada do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA).

NNBCCHLA

Andrade, Soraya Souza de.

Práticas de coordenação pedagógica e concepções acerca da atuação em Psicologia escolar: desvendando um contexto, repensando caminhos / Soraya Souza de Andrade. - Natal, RN, 2008.

112 f.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cynthia Pereira de Medeiros.

Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-graduação em Psicologia.

1. Psicologia escolar – Dissertação. 2. Psicólogo escolar – Atuação - Dissertação. 3. Coordenação pedagógica – Dissertação. 4. Ensino público municipal – Dissertação. I. Medeiros, Cynthia Pereira de. II. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. III. Título.

RN/BSE-CCHLA

CDU 37.015.3

Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes  
Programa de Pós-Graduação em Psicologia

A dissertação "Práticas de coordenação pedagógica e concepções acerca da atuação em psicologia escolar: desvendando um contexto, repensando caminhos", elaborada por "Soraya Souza de Andrade", foi considerada aprovada por todos os membros da Banca Examinadora e aceita pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia, como requisito parcial à obtenção do título de MESTRE EM PSICOLOGIA.

Natal, RN, 28 de setembro de 2007.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Cynthia Pereira de Medeiros \_\_\_\_\_

Profa. Dra. Sandra Francesca Conte de Almeida \_\_\_\_\_

Profa. Dra. Denise Maria de Carvalho Lopes \_\_\_\_\_

Dedico este trabalho a minha sobrinha-neta Isabela, que ilumina minha vida com o brilho de seu olhar curioso, renovando todo dia, mesmo à distância, meu encantamento diante da maravilha que é ensinar e aprender.

## AGRADECIMENTOS

À meus pais, Guiomar e Cardoso, referência primeira do que seja educar com amorosidade e dedicação, mesmo na adversidade.

À professora Dra. Cynthia Pereira de Medeiros, pelo cuidado, dedicação e competência com que esteve construindo comigo cada momento desse trabalho.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFRN, pelas muitas contribuições ao trabalho, em especial a José Queiroz Pinheiro e Rosângela Francischini, pelo que inspiraram do prazer e compromisso em fazer pesquisa.

À Cilene M. Silva, pela simpatia e boa vontade no atendimento a nós, alunos.

À Universidade Federal do Rio Grande do Norte, pela oportunidade que me foi concedida de realizar estudos em nível de pós-graduação.

A Naza, Suely, Solange, Eli, Edi, Suley e Emerson, irmãos amados, e a cada um dos seus filhos, pelas diferentes formas de apoio desde o início de meus estudos e pelo que inspiraram sobre o encantamento em conhecer que me trouxe até aqui.

Às colegas de turma, em especial a Gina, Virgínia, Emília e Lenira, pelos muitos momentos de diálogo, partilhando idéias, dúvidas, expectativas, angústias e alegrias.

Aos muitos e amados amigos, pelo que me proporcionaram de carinho, cuidado, atenção, compreensão e diversão durante essa caminhada, sem o que os percalços teriam sido maiores. Em especial a Andreína Moura e Keyla Amorim, amigas-irmãs, pelas inúmeras leituras, conversas e sugestões ao trabalho, em constante e intenso apoio acadêmico e afetivo, sem o que esse trabalho seria muito menos e eu também.

A todos da Escola Municipal Professora Emília Ramos, pela disponibilidade com que acolheram a mim e ao trabalho, mas principalmente por produzirem a delícia que é ver uma escola pública de qualidade.

*Eu nunca poderia pensar  
em educação sem amor.  
É por isso que eu me  
considero um educador:  
acima de tudo  
porque eu sinto amor.*

PAULO FREIRE

## Resumo

Considerando as aproximações necessárias com o cotidiano do campo pedagógico apontadas nas produções recentes em psicologia sobre a inserção de psicólogos no campo escolar, o objetivo desse trabalho foi conhecer e compreender a dinâmica de funcionamento de uma equipe de coordenação pedagógica, com vistas a produzir reflexões sobre as possibilidades de atuação em psicologia escolar junto a esses profissionais. Nosso campo de pesquisa foi a Escola Municipal Professora Emília Ramos (EMPER), face a sua história peculiar, marcada por um esforço constante de efetivação do sucesso escolar de seus alunos. Participaram do estudo seis coordenadoras pedagógicas, que atuavam na escola nos turnos diurnos, em que funcionam classes regulares de 1º ciclo do ensino fundamental. Para coleta dos dados, utilizamos observações-participantes e entrevistas abertas, enfocando as atividades realizadas pelas coordenadoras e suas possíveis demandas à psicologia, utilizando a análise de conteúdo para a elaboração de resultados. Estes evidenciaram um trabalho de coordenação realizado em uma rotina estruturada, mas flexível, ordenada em torno da atividade de condução de grupos de estudos com as professoras. Quanto às demandas à psicologia, obtivemos dados que agrupamos em quatro grupos temáticos: diagnóstico e atendimento de alunos; orientação às famílias, colaboração na formação dos profissionais e escuta clínica dos profissionais da escola. Em síntese, concluímos que em um contexto caracterizado por um trabalho pedagógico bem articulado e consistente, as demandas à psicologia escolar dizem respeito a especificidades tanto teóricas quanto práticas deste campo de conhecimento, não se reduzindo ou confundindo com outras práticas sociais e pedagógicas. Além disso, o método empregado reafirmou a importância do conhecimento aprofundado de cada cotidiano escolar, para o desenvolvimento de práticas coerentes com suas especificidades. Assim, esperamos que tais dados possam servir às elaborações teóricas e práticas, em psicologia e na pedagogia, comprometidas com o êxito do trabalho educativo realizado nas escolas públicas.

Palavras-chave: Atuação do psicólogo escolar; Coordenação pedagógica; Ensino público municipal.



## **Abstract**

Considering the necessary approaches with the quotidian of the pedagogical field mentioned in the recent productions in Psychology about the insertion of psychologists in the school field, the objective of this work was to know and to understand the dynamics of functioning of a team of pedagogical coordination, intending to produce reflections on the possibilities of action in school psychology with these professionals. Our field of research was the Municipal School Teacher Emília Ramos (EMPER), considering its peculiar history, distinguished by a constant effort of achievement of the school success by its pupils. As subject of the study, six pedagogical coordinators participated, who worked at the school in the diurne turns, where regular classrooms of 1º cycle of basic education functioned. As procedures, we use participant observations and open interviews, focusing the activities performed by the coordinators and its possible demands to psychology. We use the analysis of content for the production of results. These results evidenced a work of coordination realized on a structured routine, but flexible, centered around the activity of conduction of groups of studies with the teachers. We grouped the demands to psychology in four thematic groups: diagnosis and attending the pupils; orientation to the families, contribution in the formation of the professionals and clinical listening of the professionals of the school. In this way, it is made clear that, in a context where happens a well articulated and consistent pedagogical work, the possible performance in school psychology is not scrambled or confused with social and pedagogical practical others which many times takes attendance. With these information, we expect to contribute for the theoretical and practical elaborations, in Psychology and the Pedagogy, compromised with the success of the educative work realized in the public schools.

Word-key: Pedagogical coordination; Municipal public education; Paper of the school psychologist.

## Sumário

|   |      |
|---|------|
| Resumo .....  | vii  |
| Abstract .....  | viii |
| Apresentação .....  | 11   |
| 1 - Aspectos metodológicos .....  | 15   |
| 2 - Relação educação e psicologia no Brasil   |      |
| 2.1. Uma história de longo tempo .....  | 30   |
| 2.2. O estabelecimento da psicologia no Brasil: a reprodução de modelos   | 32   |
| 2.3. Avaliando a própria história: a crítica às respostas da psicologia às<br>demandas escolares .....            | 38   |
| 3 - Coordenação pedagógica  |      |
| 3.1. Que terreno é esse? .....  | 45   |
| 3.2. Um breve retorno à história: o curso de pedagogia no Brasil .....  | 46   |
| 3.3. A LDB 9394/96 e as novas diretrizes para a educação .....  | 53   |
| 3.4. Sobre as funções do magistério no município de Natal/RN .....  | 58   |
| 4 - Desvendando o contexto  |      |
| 4.1. Escola Municipal Emília Ramos: construção e conquista coletiva .....   | 62   |
| 4.2. Coordenação pedagógica na Escola Municipal Professora Emília Ramos:<br>esforço de estudo sistematizado ..... | 67   |
| 5 - Repensando caminhos   |      |
| 5.1. Sobre coordenação pedagógica .....   | 89   |
| 5.2. Sobre a psicologia escolar .....   | 94   |
| 6 - Considerações finais .....  | 97   |
| 7 - Referências bibliográficas .....  | 102  |
| Apêndices   |      |

## **Apresentação**

Conforme relata Maria Helena Souza Patto (1997) no prefácio do livro *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos*, foi partindo da compreensão da atuação dos psicólogos como contribuinte para a manutenção da ordem social injusta então estabelecida que, a partir do final da década de 70, a Psicologia mudou seu foco de atenção sobre as questões escolares. Pode-se considerar um marco esse momento, em que se compreende que o ensino público se tornava terreno de construção de exclusão social, pois tomava sua clientela, o alunado pobre, como moral, material e culturalmente carente. É a partir daí que os psicólogos passam a fazer a crítica da própria atuação, se deparando com a necessidade de conhecer e dialogar mais intimamente com a Pedagogia e o cotidiano escolar, fazendo da realidade do ensino público brasileiro um seu objeto de estudo e pesquisa.

A mesma autora realizou, na década de 80, um trabalho que se tornou uma das principais referências na área e resultou no livro *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia* (Patto, 1999). Neste trabalho, em que a pesquisadora destrincha, delicada e minuciosamente, a complexa teia histórica da produção do fracasso escolar na escola pública brasileira, um dos aspectos ressaltados é de que, até aquele momento, se estudara muito a visão do professor em detrimento de outras, o que a leva a reservar importante espaço aos alunos em seu trabalho. Para além, numa breve nota, ela sinaliza a importância também dos funcionários não-docentes, missão que ela deixa a outros, tendo em conta as limitações e possibilidades de sua pesquisa.

Sensibilizada por este referencial e por outros que a ele se agregam, cujo eixo condutor é a idéia de que uma maior compreensão da dinâmica escolar como um todo é recurso imprescindível para uma prática comprometida com a colaboração para o êxito da escola em vez de para seu fracasso (Freller, 1997; Machado, 1997; Souza, 1997),

optei por realizar meu estágio curricular supervisionado na área escolar. Assim, durante o ano de 2004, como parte dos requisitos para a conclusão do curso de graduação em Psicologia, estagiei em uma escola pública estadual da Zona Oeste da cidade de Natal, no Rio Grande do Norte. Nesta experiência, atuei de diferentes formas junto aos alunos, famílias, professores e equipe técnico-pedagógica, mas o grupo de quem estive mais próxima foi aquele composto na escola por coordenadoras e supervisoras.

De acordo com a própria direção, a função dessas profissionais seria a de acompanhar o dia-a-dia da escola, colaborando na preparação e condução das aulas, mediando a relação aluno-escola-família e auxiliando na resolução de diferentes problemas, tais como questões administrativas, indisciplina, dificuldades de aprendizagem, violência, entre outros. Na minha inserção no cotidiano da escola, dialogando com elas e acompanhando de perto o que faziam, ouvindo suas angústias, anseios, vontades e expectativas, bem como dando atenção ao que era trazido também por outros elementos da escola, especialmente as professoras, fui percebendo que haviam alguns desencontros entre o que a direção apontava, o que elas faziam e o que delas se esperava.

Com base em um sólido referencial da Psicologia Escolar, empreendi uma aproximação do grupo e da realidade, a partir do que fui sendo agraciada com a oportunidade de construir com elas um trabalho coerente com suas necessidades. Muito abertas a ouvir os retornos que eu trazia enquanto observadora externa da dinâmica da escola, coordenadoras e supervisoras, assim como a direção, fizeram comigo descobertas importantes. Passaram a olhar de outra forma os alunos e suas famílias, perceberam a necessidade de acompanhar mais de perto o trabalho das professoras, viram que era possível se organizarem para isso e constataram que suas práticas muitas

vezes contradiziam os discursos que traziam dos vários cursos de atualização e “reciclagem” que haviam feito carreira afora.

Fomentando nelas uma postura crítica e reflexiva sobre suas práticas, num diálogo constante sobre estas, foi possível às supervisoras e coordenadoras redesenhá-las, orientando-as para aquilo que realmente desejavam: colaborar para construção de uma escola pública de qualidade. Avaliando a experiência, vejo-a como extremamente produtiva, pela certeza de ter proporcionado boas reflexões à escola e de ter alcançado um amplo aprendizado. Mas, diante do pouco ou quase nada de que eu dispunha como referências sistematizadas sobre tais profissionais e suas práticas, muitas foram as dúvidas e os percalços enfrentados numa empreitada em que se descobre muito do caminho já estando caminhando nele. E assim foi que se evidenciou como relevante, para um profissional de psicologia, estudar mais aprofundadamente quem são e que trabalho realizam tais profissionais.

A perspectiva, a princípio, era de compensar uma suposta “falha” na formação inicial em psicologia, que não me proporcionara elementos sobre aquele grupo, fornecendo segurança quanto ao modo de responder ao que era demandado naquele contexto. Entretanto, o processo de desenvolvimento do trabalho nos levou ao encontro de alguns questionamentos. Cobia mesmo pensar em “falha” na formação, ou dificuldades como esta, tão marcadas por especificidades de um campo de interlocução, se constituem enquanto objeto de estudo na medida em que surgem no cotidiano da atuação profissional? Assim, caracterizar a atuação de supervisores e coordenadores pedagógicos seria relevante à psicologia em que medida e de que modos?

Refletindo intensamente sobre tais questionamentos, percebemos que o que nos intrigava eram dúvidas sobre o papel do psicólogo escolar. Mais especificamente, nos questionávamos como colaborar com a escola face às demandas feitas por profissionais

de supervisão e coordenação pedagógica, sem incorrer numa superposição de papéis com a pedagogia. Partindo disso, realizamos este trabalho, em um esforço de compreensão sobre estes profissionais que permitisse o levantamento de reflexões em torno da atuação do psicólogo escolar. Buscamos conhecer melhor sua história, suas especificidades e práticas, dificuldades e expectativas, mais especificamente no que diz respeito às demandas à psicologia, a partir do que produzimos considerações acerca desse campo de interlocução.

Reconhecendo as possibilidades e limitações de um mestrado, assim como as próprias demandas emergentes da realidade, restringimos nossa pesquisa ao estudo da configuração da rede de relações local da coordenação pedagógica da Escola Municipal Professora Emília Ramos (EMPER), localizada na Zona Oeste da cidade de Natal/RN. Para a realização do trabalho de campo, contamos também com a colaboração da Secretaria Municipal de Educação de Natal/RN, onde foram coletados os dados oficiais e de regulamentação sobre as escolas municipais que oferecem turmas de ensino fundamental, a partir dos quais traçamos um perfil deste contexto e definimos critérios para direcionamento do trabalho, a serem descritos posteriormente.

O presente trabalho encontra-se dividido em cinco capítulos. O primeiro consta dos aspectos metodológicos, apresentando o percurso de composição da pesquisa. O segundo apresenta uma revisão dos principais aspectos componentes da interface psicologia – educação segundo o referencial da Psicologia Crítica, sendo seguido de um capítulo sobre o campo específico da coordenação pedagógica. O quarto capítulo caracteriza a Escola Municipal Professora Emília Ramos (EMPER) e a ele se segue o quinto capítulo, composto da discussão dos resultados do trabalho à luz da revisão bibliográfica anteriormente descrita. Encerramos o trabalho com nossas considerações finais sobre o mesmo.

## **1 - Aspectos metodológicos**

Tendo em vista que desde o início trabalhamos na perspectiva de que a delimitação e formulação do problema se fazem em campo, com a explicitação, revisão e reorientação da questão inicial, diante do contexto das informações obtidas com os sujeitos (Chizzoti, 1998), torna-se relevante estender os esclarecimentos em torno do modo como a aproximação progressiva de nosso objeto de estudo foi redesenhando nosso trabalho, sendo o relato disto o que se segue neste capítulo. Tomando esse objeto “como um contexto relacional tecido por fios e movimentos que se mostram e se ocultam como parte de uma dinâmica também configurada pelo pesquisador” (Esteban, 2003, p. 129), nosso esforço foi o de desvelar alguns dos “fios” que o tecem e o modo como eles se inter-relacionam. Para tanto, estivemos fazendo escolhas, recortes do nosso olhar sobre a realidade, no intuito de empreender um projeto capaz de efetivamente produzir informações que contribuam para práticas pedagógicas e psicológicas comprometidas com o êxito educacional dos alunos.

A primeira dessas escolhas foi feita tendo em vista dois aspectos. Primeiramente, temos a preocupação com as séries iniciais do ensino público (Machado & Souza, 1997; Souza, 1997; Prefeitura Municipal do Natal, 2005), nas quais se encontram concentrados e cronificados problemas graves como a evasão e a repetência escolar, entre outros. O segundo aspecto está relacionado ao fato de que tais séries fazem parte do ensino fundamental, nível cujo atendimento, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96 (Presidência da República, 1996), está prioritariamente a cargo dos governos municipais. Diante disso, se configurou para nós como relevante a concentração dos esforços desse estudo no âmbito do ensino público municipal de Natal/RN, mais especificamente nos contextos de ensino das séries iniciais da escolarização. Decidido isso, partimos para um esforço de aproximação de nosso

objeto de pesquisa, buscando caracterizá-lo diante do discurso oficial dos órgãos públicos responsáveis, bem como da produção acadêmico-científica nacional.

Considerando a facilidade de acesso que oferece a uma ampla gama de informações, um dos principais recursos utilizados foi a realização de pesquisas na Internet. Foram pesquisados diversos *sites*, tanto de órgãos do governo (como o do Ministério da Educação, Cultura e Desporto, da Prefeitura Municipal de Natal e a respectiva Secretaria de Educação) quanto de informações acadêmico-científicas, tais como Scientific Electronic Library Online (SciELO), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), assim como de universidades, faculdades e grupos de pesquisas brasileiros e, ainda, de comercialização de livros.

Como resultado das primeiras pesquisas realizadas, deparamo-nos com a disponibilidade integral das principais leis e resoluções referentes às políticas públicas em Educação, tanto em nível federal como municipal. Por outro lado, foi restrito o número encontrado de pesquisas e produções teóricas acerca dos profissionais em questão, o que a princípio se configurou como uma justificativa a mais para o estudo de tal objeto e das questões relativas a eles. Entretanto, dois eventos fizeram com que nossa revisão ganhasse novas perspectivas.

O primeiro deles, uma pesquisa sobre as publicações da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), permitiu o contato com uma coletânea de livros organizados por pesquisadores da referida universidade, tratando especificamente do coordenador pedagógico e alguns dos principais processos relacionados às suas práticas na escola. Buscando por tais livros no *site* da editora pela qual eles estão publicados, encontramos um número ainda maior de publicações, tanto sobre o coordenador, como sobre o supervisor e orientador pedagógicos, o que nos fez



concluir que, nesta área, é maior o número de publicações na forma de livros do que em periódicos e anais de eventos. Paralelamente, pesquisando sobre os autores dos livros na Plataforma Lattes do *site* do CNPq, deparamo-nos com um considerável número de pesquisadores estudiosos da temática e de teses e dissertações por eles orientadas, das quais encontramos um número reduzido indexado no banco de teses da CAPES.

Percebemos, então, que estávamos equivocados nas nossas conclusões iniciais sobre a carência de produção sobre a temática, o que reforçou ainda mais a noção sobre a importância de uma cuidadosa revisão bibliográfica e preocupação com a divulgação do conhecimento científico produzido, tanto dentro quanto fora da academia. Além disso, evidenciou-se também o valor do recurso à internet na busca e recuperação de informações, pois foi por meio dela que conseguimos boa parte do material que embasa teoricamente este trabalho, seja mediante contato via e-mail com professores e alunos de pós-graduação, seja pelo acesso *on-line* às suas produções e ainda, pela possibilidade de compra de livros.

O segundo evento que trouxe novas perspectivas à nossa revisão diz respeito a uma contribuição particular que marcou nosso primeiro exame de qualificação, ao qual o trabalho foi submetido em agosto de 2005. Entre as diferentes recomendações e sugestões feitas, uma chamou nossa atenção para a questão de outras peculiaridades do ensino público municipal, para além da prioridade no atendimento ao ensino fundamental. Estudando sobre a temática, constatamos que a determinação da LDB 9394/96 sobre tal prioridade é apenas parte de deliberações e determinações anteriores à lei, que se originam nas reformas educacionais empreendidas no Brasil a partir da segunda metade dos anos de 1980.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, dispôs-se pela primeira vez sobre a organização dos sistemas municipais de ensino ao lado dos já existentes

sistemas estadual e federal, deliberando ainda sobre o Regime de Colaboração entre essas instâncias. Assim é que os sistemas municipais de ensino recebem autonomia relativa na formulação de políticas educacionais, em específico para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, adquirindo o direito de emitir normas e estabelecer políticas (Souza & Faria, 2004). Tal quadro veio a somar elementos na relevância em estudar esse nível de ensino, bem como reforçou a importância já vislumbrada de se promover uma aproximação cuidadosa do contexto de estruturação do ensino público municipal na cidade do Natal/RN.

Dando início a esse processo, passamos a um levantamento de dados sobre a situação particular do município de Natal, junto à Secretaria Municipal de Educação (SME – Natal/RN), com o objetivo subjacente de definir os critérios para seleção de uma ou mais escolas em que pudéssemos acompanhar o trabalho de coordenadores durante parte do segundo semestre letivo do ano de 2006, por meio da realização de entrevistas abertas e observações participantes. Assim, no mês de maio de 2005, foi feito o primeiro contato com a SME – Natal/RN, por meio de um ofício de apresentação, assinado pela coordenação do programa de pós-graduação ao qual este trabalho está vinculado.

Como resposta, recebemos da referida Secretaria um pedido de maiores esclarecimentos sobre a pesquisa, o que foi feito logo após o primeiro exame de qualificação (agosto/2005), quando as contribuições feitas permitiram definir a pergunta de pesquisa e o percurso da revisão teórica, bem como a estruturação da proposta de metodologia. Em meados do mês de outubro/2005, a SME – Natal/RN autorizou o início da coleta, com a indicação de uma pessoa do Setor de Educação para colaborar conosco, com quem tivemos o primeiro encontro no início de novembro seguinte.

As informações que solicitamos foram as seguintes: número total de escolas administradas pelo município, distribuição destas por zona da cidade, os níveis de ensino a que atendem, sua distribuição em função desses mesmos níveis (ou seja, quantas por cada nível de ensino), número total de alunos atendidos, de professores efetivos, substitutos e estagiários e de coordenadores/ supervisores atuando no momento da coleta. Sobre estes últimos, procuramos saber qual a legislação que os rege enquanto categoria profissional, como ela os define, quais as funções atribuídas e as exigências para o exercício das mesmas.

Do Setor de Educação, encaminharam-nos ao Setor de Gestão Escolar da referida Secretaria, junto ao qual as informações acima citadas foram coletadas, em duas visitas feitas em dias diferentes, no período da tarde, conforme a disponibilidade de atendimento ao público do referido setor, na segunda quinzena de novembro de 2005. Os dados encontravam-se registrados em fichas, arquivadas em pastas numeradas, uma para cada escola, constando de: nome e endereço completo da escola, telefone, endereço virtual (quando havia), nome de diretor (a) e vice-diretor (a), dados numéricos sobre alunos, turmas, série/ciclos, turno, nome dos funcionários (incluindo-se aí tanto os docentes quanto os não-docentes) e seus respectivos cargos.

Na coleta dos dados, excluimos aqueles relativos à educação infantil e aos ciclos finais do Ensino Fundamental, restringindo-a aos dados referentes apenas aos dois primeiros ciclos do ensino fundamental, em função de dois aspectos principais. O primeiro foi o fato de que a educação infantil “guarda especificidades em relação aos demais níveis de ensino, que se traduzem na indissociabilidade das ações de CUIDAR e EDUCAR, em todos os âmbitos de sua atuação” (Prefeitura Municipal do Natal, 2005, p. 9), o que exige toda uma diferenciação na estruturação do atendimento a este nível de ensino. O segundo foi a recorrência de relatos que apontam a cronicidade do fracasso

escolar como problema concentrado nos anos iniciais de escolarização (Machado & Souza, 1997; Prefeitura Municipal do Natal, 2005; Souza, 1997), expresso pelos elevados índices de evasão e repetência neste período.

Sobre a definição formal das funções e atribuições de cada um desses cargos, o primeiro dado a registrar foi a grande dificuldade enfrentada no sentido de conseguir tal informação. Como o contato com as pessoas indicadas para tanto na SME – Natal/RN estava dificultado pelas características do período em questão (fim de ano letivo, marcado por planejamentos e fechamentos de aspectos burocrático-administrativos, somados estes a algumas mudanças nas funções e responsabilidades da Secretaria)<sup>1</sup>, optamos por buscar uma alternativa que permitisse driblar tal obstáculo.

Foi assim que surgiu a idéia da realização de um pequeno estudo piloto, com uma breve conversa sobre o tema com um supervisor ou coordenador que a isso se disponibilizasse. Assim, seria possível tanto obter informações sobre as fontes do discurso formal acerca de supervisores e coordenadores, quanto fazer uma aproximação do cotidiano escolar. Estaríamos possibilitando, ainda, a observação da pesquisadora como tal e buscando elementos para planejar o momento posterior previsto no trabalho, de efetivo mergulho no dia-a-dia de uma ou mais escolas.

Para tanto, escolhemos três escolas de fácil acesso para nós, com as quais entramos em contato via telefonema, sendo que em apenas uma delas obtivemos sucesso<sup>2</sup>, marcando um encontro que se deu numa tarde de quarta-feira, na primeira quinzena de dezembro de 2005. A profissional entrevistada, que possui grau de

---

<sup>1</sup> Ressalto que em tal período, a SME - Natal/RN passava pelo processo de incorporação de 69 creches, que saíam da responsabilidade da SEMTAS (Secretaria Municipal de Ação Social). Tal período coincidiu, ainda, com a recomendação do governo federal para o aumento de 1 ano na educação básica, por meio da conversão das turmas de alfabetização em 1º ano do ensino básico, no prazo máximo de 1 ano (para maiores detalhes, ver Resolução nº. 3 de agosto de 2005, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação do MEC). Portanto, atualmente, o quadro aqui relatado certamente encontra-se bastante alterado.

<sup>2</sup> Tal escola situa-se na Zona Sul de Natal, oferecendo exclusivamente turmas de 1º e 2º ciclos. Opto aqui por manter sigilo sobre qualquer dado que possa identificar a escola ou a profissional entrevistada, por motivos éticos.

especialização em gestão escolar, indicou com muita propriedade os documentos nos quais constam as determinações sobre a atuação dos profissionais da educação, de modo geral, bem como fez um breve resumo sobre as mesmas. Falou ainda sobre a realização do trabalho de suporte pedagógico tal como o vivenciava naquela escola, sua visão da relação entre as escolas e a Secretaria de Educação na realidade de nosso município e, ainda, sobre a inserção do psicólogo neste contexto, o que forneceu elementos cruciais tanto para o direcionamento da revisão bibliográfica como para a elaboração dos roteiros de entrevista e observação.

De acordo com a entrevistada, no estudo da Lei Orgânica do Município e do Estatuto dos Professores do Município encontraríamos a definição sobre cargos, funções e atribuições dos profissionais de magistério em Natal. Em sua fala, a mesma afirmou que tal definição se aplicava *para efeitos de legislação*, diferindo em muito da configuração observável nas escolas, antecipando o que observaríamos posteriormente no trabalho sobre “a heterogeneidade na vida diária escolar, com que diferentes escolas, professores, corpo administrativo se apropriam dos direcionamentos dados pelos órgãos governamentais de ensino, quer na área administrativa, quer na pedagógica” (Machado & Souza, 1997, p. 44).

Ainda de acordo com a entrevistada, as funções de suporte pedagógico são divididas entre inspetores, coordenadores e supervisores. Aos primeiros, cabem atribuições referentes à administração escolar em seus aspectos mais burocráticos, enquanto aos segundos compete fazer a “ponte” entre o trabalho pedagógico realizado nos diferentes turnos escolares e, aos últimos, fazer o acompanhamento deste mesmo trabalho em cada turno.

Em busca do efetivo esclarecimento de tais informações, realizamos uma pesquisa sobre legislação no *site* da Prefeitura Municipal de Natal. Por esta via tivemos

acesso a quatro documentos, nos quais constam informações que dizem da organização administrativa das instituições escolares, do apoio especializado a estas instituições, bem como dos profissionais que nelas atuam. A Lei Complementar nº. 058, de 13 de setembro de 2004

disciplina o regime jurídico dos profissionais do magistério público municipal de Natal, no que lhe é peculiar, e cria e estrutura o Quadro de Carreira e Remuneração do Magistério, regulamentando sua implantação e gestão, de acordo com as diretrizes nacionais estabelecidas pelas Leis Federais nº. 9394/96 e 9.424/96 (Prefeitura Municipal do Natal, 2004, p. 01).

Além desta lei, obtivemos também a Lei Ordinária nº. 5.650/05 (Prefeitura Municipal do Natal, 2005), bem como as Resoluções nº. 001/01-CME (Prefeitura Municipal do Natal, 2001) e nº. 003/01-CME (Prefeitura Municipal do Natal, 2001), ambas provenientes do Conselho Municipal de Educação. A Lei nº. 5.650, de maio de 2005, aprova o Plano Municipal de Educação do Município de Natal e dá outras providências, abrangendo o decênio 2005 – 2014. Já a primeira resolução estabelece normas para o Sistema de Ensino do Município do Natal, em observância às disposições da LDB 9394/96, enquanto a segunda estabelece diretrizes para a elaboração do Regimento Escolar das Unidades de Ensino da Rede Municipal de Ensino do Município do Natal. Tais dados, juntamente com aqueles constantes da Lei complementar nº. 058, vieram a compor a caracterização do contexto da rede municipal de ensino de Natal, no que se refere aos profissionais de coordenação, que compõe parte do segundo capítulo do presente trabalho.

Paralelamente à pesquisa de tais documentos, reflexões sobre o conteúdo dos mesmos permitiram constatar que eles apresentam uma complementaridade entre si, em termos das diretrizes apontadas para a realização do trabalho escolar. Assim, somente estudando-os em conjunto é possível compreender o que se espera do exercício das funções que, neste contexto, são denominadas de *funções de suporte pedagógico*. Entretanto, é importante observar que, mesmo estando tratando de um conjunto de diretrizes comum a todo o sistema de ensino, o detalhamento da estruturação de tais funções compete a cada escola.

Diante disto, pareceu-nos não ser possível afirmar haver *um quadro geral* sobre o exercício destas funções no ensino público municipal de Natal a ser compreendido. Tal fato reafirmou a fala de nossa entrevistada no estudo-piloto e coadunou com as constatações de Machado & Souza (1997), quando enunciam a impossibilidade de se “falar ‘da escola’ como um ser abstrato, como um corpo homogêneo”, pois “cada escola se constitui num espaço historicamente construído por aqueles que o compõem” (p. 45).

Assim, evidenciou-se para nós que a realização de um estudo de caso, em uma única escola, poderia produzir respostas suficientemente relevantes frente aos nossos objetivos específicos iniciais de identificar as atividades realizadas pelos profissionais de suporte pedagógico, suas referências, modos de diálogo com os elementos da comunidade escolar e demandas. Passamos, então, a buscar critérios para escolher uma escola que se constituísse numa referência significativa, cuja equipe de suporte pedagógico compusesse um grupo “bom para pensar” questões relevantes para o tema estudado, permitindo inferências em relação ao contexto da situação analisada (Chizzotti, 1998; Goldenberg, 2001).

Quando da análise quantitativa dos dados coletados junto à SME – Natal/RN, a Escola Municipal Professora Emília Ramos, situada na Zona Oeste de Natal, despertou

atenção por contar, de acordo com aqueles registros, com o maior número de profissionais nas funções de suporte pedagógico (8 no total, àquele momento). Tal fato se tornou ainda mais marcante diante do número total de alunos registrados, menor do que em outras escolas com menos profissionais nestas funções. Na Lei nº. 5.650/05, a criação desta escola é citada como um marco na história da educação municipal de Natal, pelo fato de ter dado início à operacionalização de uma prática pedagógica em educação infantil. A isto, some-se ainda que era de nosso conhecimento o fato de que tal escola fora objeto de estudo em uma tese de doutoramento sobre a formação docente para a alfabetização efetiva na escola pública (Campelo, 2001), em função do reconhecimento do seu compromisso com a efetivação do sucesso escolar.

Refletindo sobre esse conjunto de fatos, em função de nosso objetivo principal de estudar o trabalho de um grupo de profissionais de suporte pedagógico de forma a produzir reflexões sobre a prática do psicólogo escolar, nos vimos diante de um contexto particular, capaz de produzir informações bastante relevantes. Vislumbramos que, realizando o trabalho no contexto da referida escola, estaríamos realizando o que propõe Souza (1997), no sentido de ampliar nosso olhar “na direção da complexidade do conjunto de práticas que constituem a vida diária escolar” (p. 32), pela oportunidade de conhecer e divulgar como se estrutura o trabalho de suporte pedagógico em uma escola pública de periferia, com o diferencial de uma história que permite a construção de um trabalho de reconhecido sucesso no enfrentamento do desafio cotidiano de alfabetizar crianças de classes populares.

Com estas questões em mente, na segunda quinzena de agosto de 2006 entramos em contato com a direção da escola, primeiro por telefone e depois pessoalmente, de posse de um ofício de apresentação, assinado pela secretaria do Programa de Pós-graduação ao qual este trabalho está vinculado, e um resumo do projeto de pesquisa.



Após uma conversa em torno de esclarecimentos gerais sobre o trabalho, a realização do mesmo foi plenamente aceita e autorizada pela direção da escola, com início agendado para a segunda quinzena de setembro e previsão de duração de 2 meses, cuja estruturação se fez após a realização das primeiras visitas à escola, respeitando a tensão ordem/desordem/organização que atravessa a dinâmica cotidiana das escolas (Esteban, 2003).

Nesse contato inicial com a escola, constatamos que ali, cotidianamente, nomeavam-se como *coordenadoras* as profissionais atuantes nas funções de suporte pedagógico, diferentemente do que havíamos observado na experiência de estágio, em que estivemos tratando com *supervisoras* e *coordenadoras*. Diante da multiplicidade de termos encontrados para designação de nossos sujeitos na literatura, da ausência de determinação exata disto na legislação<sup>3</sup> e do compromisso por nós assumido em respeitar as especificidades do contexto estudado, optamos pelo uso dos termos *coordenação pedagógica* e *coordenadores (as) pedagógicos (as)* daqui em diante, para tratar do nosso objeto e dos nossos sujeitos de pesquisa, respectivamente.

Para respeitar a complexidade de nosso fenômeno, buscamos abrangê-lo o mais amplamente possível, utilizando diferentes abordagens e procedimentos de coleta de dados, num “mergulho em profundidade” (Goldenberg, 2001, p. 50) no contexto cotidiano da Escola Municipal Professora Emília Ramos. Assim, escolhemos como estratégias principais a utilizar em nosso trabalho a realização de observações participantes e de entrevistas individuais com as coordenadoras da escola, juntamente com a análise de documentos e outras formas de registro que se mostrassem relevantes ao estudo.

---

<sup>3</sup> Nos documentos oficiais da SME – Natal/RN, os profissionais são todos tratados como *profissionais do magistério* ou *de educação*, usando-se o termo *suporte pedagógico* para designar as funções diferentes da docência, o qual adotamos até o momento.

Com as observações participantes, pretendemos “experienciar e compreender a dinâmica dos atos e eventos, e recolher as informações a partir da compreensão e sentido que os atores atribuem a seus atos” (Chizzotti, 1998, p. 90). Mesmo tendo definido previamente os aspectos principais a serem observados num pequeno roteiro (ver Apêndice A), estivemos atentos também a outros elementos importantes surgidos durante as observações, bem como a impressões da própria observadora frente a todo o contexto.

Já com as entrevistas, objetivamos conhecer a experiência particular de cada um dos sujeitos da pesquisa, acessando valores, atitudes e opiniões, com o direcionamento necessário em função do tema da pesquisa. Buscamos garantir isso por meio da elaboração de um roteiro de questões claras, simples e diretas (Goldenberg, 2001) (ver Apêndice B), que permitissem aos sujeitos compreender bem o que lhes estava sendo questionado, bem como responderem sem fugir demasiado de nossos objetivos. Tivemos ainda acesso ao Regimento Interno e ao Projeto Político-Pedagógico da escola, bem como a algumas produções das coordenadoras, tais como pautas de reuniões de planejamento coletivo e de estudo, cadernos de registros de atividades e ficha diagnóstica dos alunos, documentos estes cuja análise também compõe este trabalho.

Dessa forma, com o objetivo específico de realizar observações participantes no cotidiano da escola, foram realizadas 21 visitas durante os meses de setembro e outubro de 2006, num total de cerca de 95h de observações. Dessas, 7 foram realizadas apenas no turno matutino, 5 no turno vespertino, 7 em ambos os turnos e 2 em reuniões de planejamento coletivas para os dois turnos, realizadas no período da manhã. Além destas, realizou-se ainda outras 9 visitas que incluíram o contato inicial com a escola, a coleta de dados demográficos, a realização de entrevistas, o grupo de discussão e a entrega de materiais emprestados pela escola para cópia. Como forma de registro,

utilizou-se um caderno de campo, cujas anotações foram transcritas para o computador, com o objetivo de facilitar a marcação das informações no momento da análise dos dados.

No momento de realização da pesquisa, a escola contava com um total de 7 profissionais de coordenação pedagógica: uma coordenadora geral, atuando nos três turnos, e 3 coordenadoras por turno<sup>4</sup>, uma das quais, do turno vespertino, esteve afastada de licença para acompanhamento familiar durante todo o período de realização da pesquisa, não compondo, portanto, o grupo de sujeitos da mesma. Realizamos, então, um total de 6 entrevistas, uma com cada coordenadora<sup>5</sup>. As entrevistas foram realizadas no espaço da escola (durante o período de funcionamento da mesma e conforme a disponibilidade das entrevistadas), gravadas em formato digital e posteriormente transcritas, com uma média de duração de 50 minutos.

No decorrer da coleta, deparamo-nos com o fato de que a história da escola era marcada por peculiaridades que não se encontravam registradas em nenhum documento, o que fez com que uma entrevista com a direção se mostrasse relevante e fosse incluída entre os procedimentos. Com ela, objetivamos conhecer a história da coordenação pedagógica da EMPER, principalmente quanto ao processo de constituição da atual estruturação do trabalho de coordenação pedagógica e dos critérios para a escolha de um profissional para essa função, elementos estes que não se encontravam disponíveis em nenhuma outra fonte. Assim, foi elaborado um roteiro específico para este fim (ver Apêndice C), em que foram incluídas ainda questões a respeito das possibilidades de atuação do psicólogo no cotidiano da escola em questão. Esta entrevista<sup>6</sup> também foi

---

<sup>4</sup> Estamos nos referindo aqui aos turnos matutino e vespertino, únicos pesquisados, pois o noturno foi excluído por oferecer apenas turmas para educação de jovens adultos.

<sup>5</sup> Como a má qualidade da gravação não permitiu a transcrição da entrevista de uma das coordenadoras do vespertino, esta precisou ser refeita, em momento posterior.

<sup>6</sup> Esta entrevista precisou ser refeita, pois um problema com o aparelho gravador causou sua perda, bem como de cerca de 90 minutos iniciais de discussão do encontro coletivo com as coordenadoras. Fica

realizada no espaço da escola, conforme a disponibilidade da entrevistada. Durou cerca de 1 hora e 35 minutos, foi gravada digitalmente e posteriormente transcrita.

Além disso, sentimos também a necessidade de incluir um momento de escuta coletiva das profissionais pesquisadas, de modo que pudéssemos alcançar suas elaborações sobre seu trabalho, enquanto grupo. Para tanto, discutimos com as mesmas e com a direção da escola a possibilidade de abertura de um encontro orientado entre todas elas, em que fosse possível uma conversa conjunta sobre o trabalho que realizavam cotidianamente na escola. Diante da plena aceitação de todas, negociamos dia e horário em que todas pudessem estar presentes, no próprio espaço da escola.

Tal encontro, que a princípio precisou ser remarcado, aconteceu no final da manhã do dia 24 de novembro de 2006. Por motivo de saúde, apenas a coordenadora geral não pôde estar presente, cuja ausência foi bastante lamentada, tanto pela pesquisadora como pelo grupo estudado, face às contribuições que ela certamente traria, principalmente no que diz respeito à sua visão do conjunto dos turnos e também das particularidades da experiência de coordenação geral.

Para a realização deste encontro, contamos com a colaboração de uma aluna de iniciação científica do 4º ano da graduação em Psicologia, durante o planejamento do mesmo, na coordenação da discussão e no registro das informações geradas. As formas de registro foram a gravação em formato digital das discussões, folhas individuais e as anotações livres da auxiliar em caderno de campo. Além disto, registramos parte das respostas em cartolinas previamente preparadas com o objetivo de deixar visualmente disponível as palavras-chaves da discussão, conforme elas eram sendo geradas, pensando que isto pudesse ser importante para o encadeamento da discussão. Entretanto, a sala em que realizamos o trabalho não permitiu a colagem das cartolinas

---

reforçada a importância de se fazer diversos *backups* de todo e qualquer material registrado digitalmente, bem como de se utilizar diferentes formas de registro.

nas paredes, sendo que o que está registrado nelas também consta das anotações de cada uma das coordenadoras e da auxiliar do trabalho.

O grupo aconteceu a partir de 5 questões norteadoras (ver Apêndice D), elaboradas a partir de reflexões em torno dos dados das observações participantes, cada uma com a pretensão de fomentar a discussão de um certo aspecto do trabalho realizado cotidianamente por elas na escola. As questões foram feitas uma por vez, a serem respondidas a princípio individualmente, com a orientação de que primeiro elas pensassem em uma palavra-chave, para em seguida fazerem livremente reflexões mais elaboradas, a serem socializadas com o grupo e expostas à discussão.

Ressalto aqui que, para a proposição dessa estrutura de trabalho, teve muito peso a percepção da pesquisadora da fluidez e abertura com que o grupo estudado dialoga entre si, cotidianamente. Isto se torna importante na medida em que não foi necessária uma preparação mais minuciosa do grupo para a realização da atividade, o que talvez fosse preciso em um grupo de características diferentes destas.

O conjunto dos dados produzidos foi analisado com base no estabelecimento de categorias, de acordo com os critérios definidos por Bardin (1977/2004). Com o objetivo de apreender tanto os conteúdos quanto as lógicas de cada sub-conjunto de dados, organizamos estes a partir de temas, com base em um modelo aberto. As categorias foram construídas no curso da própria análise, tomando por base a relevância assumida pelos temas contemplados nos roteiros de entrevista e observação. Estes tiveram por referências conhecimentos teóricos e práticos sobre a estruturação do trabalho escolar construídos anteriormente à realização deste trabalho, consolidados durante os estudos de revisão de literatura.

## **2 - Relação Psicologia e Educação no Brasil**

## 2.1 Uma história de longo tempo

Em 9 de julho de 2006, um dos jornais impressos de maior circulação na cidade do Natal publicou em sua capa a seguinte manchete: “*Iscolas do RN num insina direito a iscrever e a contá*”. Na reportagem a ela referente, o jornal divulgava e discutia parte dos dados do Prova Brasil, nome assumido pela Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc) em suas publicações. Tal avaliação é um dos processos componentes do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC).

O jornal informava que, de acordo com os dados da pesquisa, o Rio Grande do Norte obtivera a pior média do país nos testes de língua portuguesa e matemática para alunos da 4ª série, sendo que em Natal apenas uma escola da rede municipal de ensino alcançara rendimento considerado adequado. Em entrevista ao jornal sobre o assunto, o secretário estadual de educação à época fez o seguinte comentário, entre outros: “*Esse mais recente resultado adverso* deriva também da *pobreza* de nossa população e da falta de interesse das famílias na educação dos filhos” (grifos nossos). Embutidas nessa afirmação encontram-se duas idéias extremamente relevantes para qualquer discussão sobre a educação escolar pública no Brasil.

Em primeiro lugar, podemos apreender da fala do secretário que, se estamos tratando de um “*mais recente resultado adverso*” (grifo nosso), tal adversidade é um problema recorrente em nossa história. Diferentes autores (Patto, 1999; Souza, 1997) nos mostram que, desde o início do estabelecimento de um sistema nacional de ensino, a educação pública em nosso país não consegue atingir o objetivo de proporcionar a todos os cidadãos uma educação de qualidade. Patto (1999) constatou a permanência de altos índices de reprovação e de evasão escolar na escola elementar, desde a década de

1930 até meados dos anos de 1980, relatando ainda a recorrência de problemas em outros aspectos do sistema escolar, tais como número de vagas e escolas, formação continuada de professores, estruturação do currículo e do sistema de ensino, avaliação da aprendizagem e duração do período escolar.

Adentrando as escolas, por meio de pesquisas, estágios e mesmo estudando produções teóricas, podemos observar que todos estes problemas permanecem recorrentes no cotidiano da educação pública brasileira. Diante disto, infelizmente, é fato que, a despeito das muitas mudanças levadas a cabo em nosso sistema de ensino após a promulgação da LDB 9394/96, incluído aí o esforço sistematizado por parte do governo federal de avaliar os sistemas de ensino com vistas a melhorá-lo, a manchete publicada pelo jornal denuncia um problema que não é exclusivo do Rio Grande do Norte, nem da atualidade.

Em segundo lugar, quando afirma que o resultado em questão “*deriva também da pobreza de nossa população e da falta de interesse das famílias na educação dos filhos*” (grifos nossos), o secretário usa uma das mais remotas e arraigadas justificativas para o fracasso escolar. Para um problema antigo, explicações antigas. Surgida na década de 1960 nos EUA, como uma resposta oficial aos movimentos reivindicatórios de negros e latino-americanos, a teoria da carência cultural afirmava que “o ambiente familiar na pobreza é deficiente de estímulos sensoriais, de interações verbais, de contatos afetivos entre pais e filhos, de interesse dos adultos pelo destino das crianças” (Patto, 1999, p. 285), sendo estes os motivos pelos quais as crianças desse grupo não obtinham bom desempenho escolar.

Entretanto, as raízes desse tipo de pensamento remontam aos eventos de instalação do sistema capitalista de produção e de estabelecimento da ordem social burguesa no mundo. Para nós, é relevante destacar dois aspectos. Primeiro, que a partir

desses eventos designou-se um lugar de instituição favorecedora dos mesmos para a escola. Segundo, que a origem da psicologia científica, contemporânea desses eventos, confunde-se com a inserção dos conhecimentos psicológicos no campo da educação, fazendo da compreensão dessa interface um dos elementos mais importantes a serem abordados quando se está tratando de educação escolar e seus componentes. Desse modo, o objetivo deste capítulo é fazer um breve resumo da história do estabelecimento da psicologia no Brasil, esclarecendo o que for necessário das inter-relações entre os elementos que compuseram aqueles eventos e apresentando as implicações desse processo na estruturação do cotidiano escolar.

## **2.2 O estabelecimento da psicologia no Brasil: a reprodução de modelos**

Com as revoluções política francesa e industrial inglesa, consolidou-se na Europa e na América do Norte uma visão de mundo segundo a qual o sonho humano de um mundo igualitário, fraterno e livre se concretizaria na sociedade industrial capitalista, a despeito das diferenças de classe inerentes a esse sistema. Com o desenvolvimento dessa sociedade, a escola ganha importância de diferentes formas para os diferentes segmentos sociais, podendo-se afirmar que, de maneira geral, ela recebeu a missão de instruir o povo, garantir a unidade nacional e efetivar o ideal de igualdade propalado, passando a ser vista como instituição “redentora da humanidade” (Patto, 1999).

Diante do fracasso desse ideal, urgiu justificar o acesso desigual da clientela, bem como o mal desempenho de parte dela no processo de escolarização. É justamente em busca de justificativas para esse fracasso que a psicologia, surgida na Europa do século XIX, mais se desenvolveu a princípio, em intenso diálogo com as produções das outras ciências. Tal como a antropologia e a sociologia, a psicologia concebia a vida



social de um modo legitimador da sociedade de classes, contribuindo intensamente para a tradução das desigualdades sociais inerentes a esse esquema em desigualdades raciais, pessoais ou culturais (Patto, 1999).

Na virada do século XIX para o XX, as ciências biológicas e a medicina difundiram uma visão organicista das aptidões humanas que, carregada de pressupostos racistas e elitistas, fez a transposição do conceito de anormalidade dos hospitais para as escolas. Por conseqüência, as dificuldades de aprendizagem passaram a ser abordadas como dificuldades orgânicas, a serem precocemente identificadas para a diferenciação no ensino dos chamados “anormais escolares”.

Paralelamente, foi intenso o desenvolvimento da psicologia diferencial, a qual se pretendia “investigação quantitativa e objetiva das diferenças existentes entre indivíduos e grupos” (Patto, 1999, p. 58). A principal finalidade deste campo de conhecimento era elaborar instrumentos de avaliação das aptidões naturais, com os quais fosse possível identificar e promover socialmente os mais aptos, especialmente no espaço escolar. É daí que surge a tradição da prática de submeter as crianças que não respondem às exigências escolares a diagnósticos médico-psicológicos.

Nesse contexto, a adesão ao anticlericalismo e ao cientificismo revestiu de neutralidade, objetividade e verdade antigos preconceitos e estereótipos raciais, dando força a teorias racistas estabelecidas desde o início do século XIX. Num primeiro momento, as doutrinas antropológicas desenvolvidas com base nos estudos da fisiologia consolidaram a idéia da existência de raças fisiológica e psiquicamente desiguais, gerando uma forma de justificativa para as diferenças de classes. Se não somos iguais, se nossas capacidades são diferentes e inatas, também o serão os lugares que conseguiremos alcançar na sociedade.

Mais tarde, os intelectuais da burguesia fizeram uma transposição da teoria evolucionista de Charles Darwin (1809-1882) para o universo social, afirmando uma seleção dos mais aptos num mundo igualitário, contribuindo assim para a ratificação dessas idéias e resultando numa biologização da vida social. Fenômeno semelhante se deu com a teoria psicanalítica de Sigmund Freud (1856-1939), que teve parte de seu conceitual assimilado no processo de desenvolvimento dos instrumentos de avaliação, com grande influência no modo de pensar e abordar os problemas de aprendizagem. Um certo modo de apreensão dessa teoria fez com que a avaliação de alunos por meio de testes psicológicos passasse a buscar no ambiente sócio-familiar das crianças as causas de seus supostos desajustes, os quais passaram a ser estudados e “corrigidos” em clínicas de higiene mental e de orientação infantil.

Assimilando muito das produções da antropologia cultural, a psicologia diferencial mudou sua perspectiva inicial, passando a falar em diferenças culturais em vez de raciais. Partindo da noção de que as características de organização social das classes dominantes seriam mais adequadas a um desenvolvimento psíquico saudável, construiu-se a idéia de que os grupos dominados seriam atrasados face aos dominantes. Assim, por não apresentarem as mesmas normas, padrões, hábitos e práticas comuns a estes últimos, os grupos dominados passam a ser tratados como culturas inferiores ou diferentes, considerando-se os seus ambientes sociais como atrasados e sua organização familiar como patológica, sendo, por isso, produtores de crianças desajustadas.

Na década de 1960, tal idéia experimenta seu auge com a elaboração da “teoria da carência cultural”, a qual, como apresentado anteriormente, via o ambiente familiar na pobreza como deficiente sob aspectos cognitivos, afetivos e morais. Assim, se consolida a idéia de que tal ambiente, especialmente o familiar, é marcado pela agressividade, pelo descuido, pela imoralidade e pela incompetência. Juntas, essas

características servem para localizar nas pessoas pobres e no seu modo de vida a justificativa para o baixo rendimento escolar de suas crianças, deixando de lado a avaliação do esquema social vigente e da estrutura dos sistemas de ensino.

Também no início do século XX, surgiu na Europa e nos EUA o movimento educacional conhecido como Escola Nova ou escolanovismo. Seu objetivo principal era levar a cabo “a revisão dos princípios e práticas da educação, a fim de fazer da escola uma instituição a serviço da paz e da democracia” (Patto, 1999, p. 48), com base nos conhecimentos psicológicos sobre o desenvolvimento infantil, de modo a promover a participação efetiva do aluno no seu processo educativo. Subjacente a essa idéia encontrava-se o reconhecimento à especificidade psicológica da criança e a noção de que as dificuldades de aprendizagem estariam localizadas nos métodos de ensino.

Dessa forma, o escolanovismo atentou para os processos individuais na perspectiva de desenvolver estratégias pedagógicas que, consoantes com o desenvolvimento ontogenético dos indivíduos, permitisse desenvolver ao máximo suas capacidades. Entretanto, em sua interface com a psicologia, o movimento se desenvolve enfatizando as potencialidades dos alunos num progressivo afastamento das questões metodológicas. Com isso, se perdeu de vista as preocupações iniciais com as especificidades do desenvolvimento infantil no processo ensino-aprendizagem e, ainda, o caráter de luta política pela ampliação das redes de ensino que marcava o movimento. Por consequência, reforçou-se o uso de testes para a mensuração do fracasso escolar, passando este a ser explicado cada vez mais em termos de distúrbios psicológicos localizados no indivíduo.

Segundo Campos & Jucá (2003), juntos, os eventos da proclamação da República, a abolição dos escravos e a promulgação da Constituição de 1892 significam a instauração da ordem burguesa jurídica no Brasil, ao final do século XIX. Consolida-

se aqui, então, o ideário político liberal surgido na Europa mais de um século antes. Juntamente com as idéias no campo político, foram assimilados também os modos de pensar e empreender as práticas no campo da educação escolar, tanto pela pedagogia quanto pela psicologia.

De acordo com Patto (1999), mesmo diante do fato de até 1930 não termos um sistema de educação popular no Brasil, foi ainda na década anterior que se consolidou a tradução pedagógica do liberalismo que influenciou o pensamento oficial sobre a escolarização nos anos seguintes. Tal década foi marcada por intensas lutas políticas entre facções da elite, em que os excluídos dos processos decisórios após a mudança do regime, com a não implantação efetiva do liberalismo, buscaram essa efetivação por meio de diferentes movimentos, entre os quais se encontra o entusiasmo pela educação. Coincide com isso a reivindicação das classes populares pelo direito à educação e a luta dos educadores pela escola enquanto instituição democratizadora, ao mesmo tempo em que várias reformas educacionais foram planejadas, todas baseadas nos princípios do movimento da Escola Nova.

Durante os primeiros trinta anos do século XX, em faculdades de Medicina do Rio de Janeiro e da Bahia, realizaram-se os primeiros trabalhos de interesse psicológico, sendo inclusive médicos os primeiros a realizar aqui estudos com os testes psicológicos europeus, em consonância com o referencial da psicologia científica oficializada no exterior na virada do século. Entretanto, aqui a psicologia permaneceu ainda um bom período centrada na decifração da mente humana, e sua interface com o escolanovismo propiciando que este mudasse suas perspectivas só seria sentida em nosso país durante a década de 1930, ficando mantidas as construções de explicações sobre o fracasso escolar situadas em fatores intra-escolares.

Nesse período, quando também médicos compuseram os quadros de professores lecionando psicologia em cursos de especialização em áreas diversas, esta se firmou então como ciência experimental e diferencial, se consolidando com uma identidade baseada no modelo médico e como prática de diagnóstico e tratamento de desvios psíquicos, tal como acontecera em sua história nos seus países de origem. Desse momento em diante, se estabelece e consolida aqui, também, a testagem como forma de avaliação do mal rendimento dos alunos, buscando-se neles, enquanto indivíduos, as justificativas para tal situação.

A estas idéias, somaram-se as das teorias racistas, que se faziam presentes no país desde o século XVI e assumiram progressivamente diferentes formulações ao longo de nossa história. O mais relevante a destacar aqui é que tais formulações se faziam pela assimilação de muitos dos preconceitos sociais e raciais que vinham sendo justificados pelas produções científicas iniciadas no século XIX e que aqui tomaram formas peculiares face à nossa condição de povo colonizado e miscigenado, compondo uma imagem negativa do povo brasileiro. Nos anos de 1970, com a chegada no país da teoria da carência cultural e suas supostas comprovações das deficiências das crianças pobres, essa visão foi reforçada, ao encontrar aqui a maioria de nossa população de país subdesenvolvido vivendo em condições de pobreza semelhantes aos grupos estudados no exterior e apresentando as mesmas dificuldades de escolarização.

Em resumo, a atuação na psicologia no Brasil tomou por base o modelo clínico e seu instrumental, secundarizando ou mesmo abandonando o modelo de produção de conhecimentos por meio da pesquisa, com a importação do saber gestado nas matrizes intelectuais – americana e européia – e sua aplicação de forma a-crítica no nosso país (Correia & Campos, 2004, p. 145). Assim, manteve-se distante do cotidiano escolar e dos diferentes processos que o compõem, especialmente no que concerne às políticas

públicas e seus determinantes, patologizando de fora o espaço escolar e gerando diversas práticas culpabilizantes do indivíduo que aprende e de sua família. Somente na esteira dos questionamentos ao regime político ditatorial imposto no ano de 1964 é que tem início um movimento de revisão das práticas psicológicas, que se expressou de modo peculiar no âmbito da atenção às questões escolares.

### **2.3. Avaliando a própria história: a crítica às respostas da psicologia às demandas escolares**

No bojo das discussões políticas que marcaram a cena intelectual nos anos de 1970 no Brasil, compôs-se um contexto que favoreceu a entrada das teorias crítico-reprodutivistas no país, permitindo aos pesquisadores brasileiros a possibilidade de pensar o papel da escola a partir de uma concepção crítica de sociedade. Resumidamente, o conjunto das teorizações elaboradas por L. Althusser, P. Bourdieu, J-C. Passeron, C. Baudelot e R. Establet tinha por base a obra de Karl Marx (1818-1883) e fazia uma análise das instituições sociais como espaços de exercício da dominação cultural, em que a ideologização se põe a serviço da reprodução das relações de produção.

Na convivência com a teoria da carência cultural e com a concepção positivista de fazer ciência, a apropriação dessas idéias se fez com algumas distorções conceituais, se efetivando mais no plano das discussões teóricas do que no domínio das pesquisas sobre o fracasso escolar. Por um lado, foi apropriada a compreensão da escola como um dos aparelhos ideológicos do Estado, entendendo-se que esta funcionava como espaço de ideologização a serviço da reprodução das relações de produção, o que em si foi um avanço.

Entretanto, caiu-se num engano em torno da compreensão do modo como se dava o exercício da dominação entre as classes e de como isso se expressava no âmbito escolar. Reduziu-se, assim, o conceito de dominação cultural a um processo de socialização mal executado, em que os valores das classes bem-sucedidas eram impostos às classes mal-sucedidas por intolerância, moralismo ou ignorância das peculiaridades dos contextos de pobreza, por parte da classe média. Assim foi que se perdeu de vista a noção de que, no interior de um sistema capitalista, baseado em relações de produção calcadas na exploração, se formulam interesses inconciliáveis entre as classes antagônicas, de tal modo que aqueles que atuam nesse sistema são postos a serviço da manutenção do mesmo, nem sempre conscientemente.

Com isso, as professoras passaram a ser vistas como insensíveis às necessidades e particularidades da clientela com que lidavam, por estarem atuando na perspectiva de impor os valores de sua classe social, dominante, a seus alunos provenientes de classes dominadas. Tal suposto “desencontro entre dois segmentos culturais distintos que resultava na segregação dos grupos e classes mais pobres” (Patto, 1999, p. 147) fez mudar o objetivo da escolarização. De instrumento de luta na transformação radical da sociedade, o saber escolar passou a fonte de esperança de melhoria da condição de vida dos pobres, o que exigia que os professores aprendessem a conviver com o suposto “padrão cultural” destes, de modo a conseguir aculturá-los.

Ainda assim, registre-se o avanço que foi pôr em foco a “dimensão relacional do processo de ensino-aprendizagem, abrindo espaço para a percepção da importância da relação professor-aluno” (Patto, 1999, p. 151), bem como o apontamento da dominação e a discriminação social presentes na escolarização. Isso só pôde ser feito na medida em que, a partir de então, se passou a considerar os condicionantes sociais atuantes da

educação escolar, sendo que Patto (1999) aponta o ano de 1977 como um marco na mudança de enfoque das pesquisas sobre o fracasso escolar.

De acordo com a referida autora, foi neste ano que um grupo de pesquisadores da Fundação Carlos Chagas desenvolveu “um conjunto de subprojetos de pesquisa voltados para a investigação da participação do sistema escolar no baixo rendimento das crianças dos segmentos sociais mais pobres” (Patto, 1999, p. 152). Tais estudos promoveram também uma ruptura política, com a superação da concepção liberal sobre o papel da escola e a negação da tese reprodutivista, abrindo a possibilidade de compreensão dos conhecimentos e habilidades transmitidos pela escola enquanto instrumentos na luta do povo por seus interesses de classe.

Nos anos de 1970 e 1980, estudos realizados junto aos serviços de atendimento de saúde mental e de atendimento psicológico das clínicas escolas das universidades<sup>7</sup> constataram a presença maciça de crianças com queixas escolares encaminhadas para atendimento psicológico, provenientes das classes populares e oriundas da escola pública em sua maioria (Machado & Souza, 1997; Souza, 1997). Tais estudos constatavam, ainda, que a tais crianças reservavam-se os diagnósticos médico-psicológicos, desenhando um processo de atendimento das chamadas queixas escolares baseado no tripé entrevista inicial e anamnese, aplicação de testes, encaminhamento para psicoterapia e orientação aos pais (Souza, 1997).

Diante desses dados, evidenciou-se que o atendimento das questões escolares pela psicologia continuava tomando por referência elementos que a compunham quando do seu estabelecimento no país, quarenta anos antes. Assim, seguia-se desconsiderando o contexto escolar em que as crianças estavam inseridas, empreendendo práticas que atuavam como mais um contribuinte na exclusão promovida pela escola. A partir destas

---

<sup>7</sup> Tais estudos foram feitos mais expressivamente na cidade de São Paulo, onde a psicologia escolar encontrou condições propícias ao seu desenvolvimento, chegando a alcançar a rede pública de educação (Correia, 2004), reverberando posteriormente em outras cidades do país.



conclusões, expôs-se para os psicólogos a necessidade de reelaboração de sua atuação no âmbito escolar.

Assim, os pesquisadores voltaram seus esforços para a construção de novos referenciais, cujo compromisso fosse a transformação do sistema social injusto em que vivemos. Tais referenciais deveriam permitir à psicologia escolar colaborar com a superação da função de aparelho ideológico do Estado da escola, de forma a multiplicar seu papel de mediadora entre os indivíduos e a cultura, socializando saberes e fomentando postura críticas. Nessa empreitada, as discussões evidenciaram que se dera um progressivo afastamento da psicologia dos aspectos políticos, legislativos e pedagógicos que compõem o processo educativo. Como consequência, percebeu-se a necessidade de uma reaproximação do cotidiano escolar, em que os profissionais considerassem aquilo que se passa no dia-a-dia da escola, entendendo sua estrutura de funcionamento, os pressupostos teóricos que sustentam as práticas ali empreendidas e as consequências disso para as crianças (Freller, 1997).

É a partir daí que surgem novas propostas de intervenção (Araújo & Almeida, 1997; Neves & Almeida, 1997), nas quais o esforço da atuação dos psicólogos frente às queixas escolares se volta para a busca de um conhecimento sobre o contexto escolar em que o aluno se insere, anteriormente ao contato com a história pessoal desse aluno. Inserido no contexto educacional, definido ou não como educador, a perspectiva é de que o psicólogo escolar leve em consideração parâmetros que são externos às concepções psicológicas propriamente ditas. Isto significa conhecer bem o fenômeno educacional, suas diferentes concepções teóricas, as polêmicas e as questões que estão colocadas para os educadores (Yamamoto, 2004), atentando também para as políticas educacionais postas em prática pelo Estado nos seus diversos momentos e configurações.

Passa-se então a uma busca pelo afastamento da imagem do clínico responsável pelo atendimento individual, num esforço de (des) construção ou reconstrução de uma nova identidade profissional. A interdisciplinaridade e a compreensão dialética dos fenômenos histórico-culturais passam a ser as bases que sustentam os referenciais a serem apropriados pelos profissionais em suas práticas. Assim, a ênfase passa a estar nos “fatores objetivos e subjetivos do processo ensinar-aprender, as condições do contexto sócio-cultural, a importância das relações inter e intra-subjetivas professor-alunos, o aprendiz como sujeito do conhecimento e o papel social de escola, na formação do cidadão” (Almeida, 1999, p. 78).

Diante desse quadro, é possível concordar com a defesa de Maluf (2006) quando afirma que “a Psicologia Escolar no Brasil está entrando numa nova fase, na qual se multiplicam ações afirmativas, que dão respostas a vigorosas e pertinentes críticas formuladas sobretudo na década de 1980” (p. 137), cujo denominador comum seria a sua maior adequação às necessidades da realidade social brasileira. Entretanto, como a própria autora ressalta, as produções recentes na área se dividem entre as que mantêm o discurso que reforça a crítica já anunciada e as que relatam novas experiências e testam as novas formas de atuação. Portanto, ainda existe um hiato de produções que explicitem como as ações dialogam com as proposições teóricas recentes, extrapolando a crítica e evidenciando alternativas concretas.

Assim sendo, mesmo havendo diretrizes delineadoras do caminho a ser perseguido pelos psicólogos escolares, persiste o desconforto destes frente à ausência de modelos que orientem a atuação profissional e digam sobre a especificidade do trabalho (Almeida, 1999; Araújo & Almeida, 2005; Neves & Almeida, 2001). Concomitantemente, as experiências práticas também contribuem para essa crise de identidade profissional, na medida em que o esforço de atuação em equipes

multidisciplinares leva ao encontro de “indefinições de papéis, de funções e de espaços de atuação; com frequência ocorrem tarefas sobrepostas e encaminhamentos desarticulados” (Araújo & Almeida, 2005, p. 244). No esforço de não permanecer na contramão da história, muitas vezes os profissionais permitiram que suas práticas fossem reduzidas e assimiladas às outras práticas sociais e pedagógicas desenvolvidas na escola.

Questões deste tipo marcaram a experiência de estágio em que se originou o esforço de realização do presente trabalho. Tal como sugerem Araújo & Almeida (2005), não havia ali nem segurança nem clareza de qual seria a contribuição efetiva que poderia compartilhar na atuação junto às supervisoras e coordenadoras. Mesmo com as muitas leituras, as discussões no grupo de supervisão e o esforço reflexivo em torno das demandas por elas trazidas, permanecia a questão: Qual o papel de um profissional de psicologia e suas possibilidades de atuação, face ao que era demandado, que não significaria uma sobreposição ao trabalho de um pedagogo?

Agressividade, desatenção, indisciplina eram assuntos a serem questionados e (re) construídos em conjunto, em função de uma tomada de posição teórica no que diz respeito à concepção de ensino-aprendizagem. Mas, e o que dizer sobre questões concernentes ao planejamento, à sistematização e ao acompanhamento de ações pedagógicas dos professores? Na urgência do cotidiano, na falta de outros apoios e ante a disponibilidade de atuar em colaboração com elas, era à psicologia que as supervisoras e coordenadoras convocavam para conseguirem sanar suas dificuldades.

Nesse contexto, as questões se multiplicavam. Como atender à demanda? Quais saberes seriam importantes para uma resposta efetiva, eficiente e condizente com uma atuação em psicologia? Que respostas não significariam ocupar o lugar dos pedagogos? Moviada por essas questões e também pela preocupação em alcançar uma tradução da

crítica e das teorizações em referências orientadoras das práticas em psicologia escolar, buscamos pela realização desse trabalho. Para tanto, a aproximação das construções teóricas sobre os profissionais em questão era obviamente necessária, sendo a esta que passamos no capítulo que se segue.

### **3 - Coordenação pedagógica**

#### **3.1. Que terreno é esse?**

No contexto da já referida experiência de estágio, o grupo composto por *supervisoras e coordenadoras pedagógicas* era designado sob o termo *equipe de apoio*

*pedagógico*. Nas aproximações iniciais da temática, encontramos outros termos em resumos de trabalhos sobre diferentes temáticas em educação, em que o grupo em questão aparecia como sujeito. Conforme o trabalho avançava, constatamos que os estudos versavam mais sobre as diferentes *funções* exercidas no cotidiano escolar: supervisão escolar, orientação educacional, coordenação pedagógica (Kuenzer, 2002; Placco, 2002; Roman, 2001). No estudo da legislação municipal, encontramos o termo *funções de suporte pedagógico* tratando daquelas funções a serem exercidas pelos profissionais do magistério, diferentes da docência.

Buscando a origem da diferenciação entre tais funções, deparamo-nos com as discussões em torno da identidade do profissional pedagogo e suas possibilidades de atuação. Para compreender tais discussões, é preciso o entendimento de como os entrelaçamentos entre aspectos políticos, econômicos e sociais influenciam a estruturação do ensino escolar. De acordo com Romanelli (1978/2005), “a forma como evolui a economia interfere na evolução da organização do ensino, já que o sistema econômico pode ou não criar uma demanda de recursos humanos que devem ser preparados pela escola” (p. 14). Kuenzer (1999) vai um pouco além, afirmando que “a cada etapa de desenvolvimento social e econômico correspondem projetos pedagógicos, aos quais correspondem perfis diferenciados de professores” (p. 166).

Compreendemos, então, que as funções de suporte pedagógico são construções históricas, enquanto um dos muitos resultados das mudanças ocorridas nos modelos econômicos vigentes no país, tendo em vista que, redesenhados os contornos da pedagogia, conseqüentemente modificaram-se as exigências aos profissionais de educação e, também, seus modelos de formação e atuação. Assim, esse capítulo se propõe a contar os principais eventos que influenciaram essa construção no Brasil, tomando como ponto de partida o contexto que permitiu a criação do curso de

Pedagogia, em 1939, chegando ao contexto atual, pós-LDB 9394/96. Por fim, caracterizamos o campo específico da coordenação pedagógica, apresentando brevemente as principais discussões que o cercam.

### **3.2. Um breve retorno à história: o curso de pedagogia no Brasil**

Segundo Romanelli (1978) convencionou-se chamar de Revolução de 1930 o “ponto alto de uma série de revoluções e movimentos armados que, durante o período compreendido entre 1920 e 1964, se empenharam em promover vários rompimentos políticos e econômicos com a velha ordem social oligárquica” (p. 47). Nos anos iniciais desse período, o que se observou foi a passagem do sistema de produção agrário para o industrial, num processo marcado por um intenso conflito de interesses políticos entre diferentes camadas sociais. Disso resultou, primeiramente, a instalação do Governo Provisório e, em seguida, o “Estado Novo”, instaurado por Getúlio Vargas por meio de um golpe de Estado, em 1937. Com o apoio das Forças Armadas, Vargas teve amplos poderes para realizar o remanejamento da estrutura do Estado tal como vinha sendo reivindicado, substituindo a política liberal por um dirigismo estatal, com claros objetivos de bem-estar social e nacionalismo econômico.

Neste momento, o mundo do trabalho encontrava-se organizado em consonância com o taylorismo/fordismo, forma de organização e gestão do trabalho cujo objetivo era o aumento da produtividade através do controle dos movimentos das máquinas e dos trabalhadores nos processos de produção, excluindo destes a espontaneidade e a iniciativa individual, num intenso rompimento entre pensamento e ação (Fraga, 2006; Kuenzer, 1999). Tendo em vista que o trabalho pedagógico se consolida em conformidade com as especificidades que os processos de produção vão assumindo, a pedagogia que se origina neste período tem por finalidade o disciplinamento para a vida

social e produtiva, de acordo com estes mesmos referenciais. É assim que a escola, e por conseqüência, aqueles que a fazem, passa a se caracterizar pela fragmentação, em seus conteúdos, métodos e formas de organização e gestão.

Foi neste período que o Decreto-Lei nº. 1190 de 4 de abril de 1939 organizou, na Universidade do Brasil, localizada no estado do Rio de Janeiro, a Faculdade Nacional de Filosofia, em que estava incluída uma seção de Pedagogia. O curso teve sua criação diretamente ligada à preocupação com o preparo de docentes para a escola secundária, refletindo claramente as influências do modelo econômico e dos processos de produção tal como explicitadas anteriormente. Tal faculdade

“visava à dupla função de formar bacharéis e licenciados para várias áreas (...), seguindo a fórmula 3 + 1, em que as disciplinas de natureza pedagógica, cuja duração prevista era de um ano, estavam justapostas às disciplinas de conteúdo, com duração de três anos” (Scheibe & Aguiar, 1999, p. 223).

Assim, ao final de três anos o profissional se formava bacharel e estava habilitado para a ocupação do cargo de *técnico em educação* junto ao Ministério da Educação e nas secretarias dos estados e dos municípios. Assumiria, assim, “funções de administração, planejamento de currículos, orientação a professores, inspeção de escolas, avaliação do desempenho dos alunos e dos docentes, de pesquisa e desenvolvimento tecnológico da educação” (Presidência da República, 2006, p. 02), sendo então reconhecido como *pedagogo*, pelo domínio de conteúdos específicos sobre fundamentos e teorias educacionais. Cursado um ano a mais, voltado para o estudo da metodologia e da prática de ensino, concluía-se a licenciatura. O profissional era, então, reconhecido como *professor* e o principal campo de trabalho era o curso normal, campo

não exclusivo dos pedagogos, por ser acessível a qualquer profissional com formação em nível superior.

Tal estruturação dá margem à compreensão de que o curso separava a pedagogia da didática, a primeira entendida como ciência da educação e a segunda como campo de estudo da metodologia de ensino. Dessa forma, se instala no curso uma estruturação dicotômica, que viria a assumir diferentes formas no decorrer da sua história, com diferentes implicações para a identidade, a formação e a atuação do profissional pedagogo.

Da queda da ditadura Vargas, em 1945, até a posse de Juscelino Kubistchek, onze anos depois, a história política do país foi marcada por uma intensa luta ideológica pelo poder político, com esforços de retorno ao quadro liberal. Quando JK assume o poder, instala-se um clima de otimismo e a ideologia do desenvolvimentismo, acentuando-se a implantação da indústria pesada, ao mesmo tempo em que se abriu a economia para o capital estrangeiro. Aprofundou-se a distância entre o modelo político, com base na política de massas, e o modelo econômico com base na internacionalização da economia, de tal modo que aos governos seguintes faltaram as bases de sustentação, gerando a crise política que culminou na reação militar de 31 de março de 1964.

Com a redemocratização pós-Vargas é que foi possível observar um esforço de atenção à educação enquanto direito dos cidadãos e dever do Estado, expresso tanto nas determinações contidas na Constituição de 1946 quanto no longo debate que resultou na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 4.024, em 1961<sup>8</sup>. Entre as suas muitas determinações, esta lei fixou um currículo mínimo para o bacharelado em pedagogia, num mecanismo centralizador cujo objetivo era definir a especificidade do bacharel em pedagogia e, ainda, manter a unidade de conteúdo em todo o território nacional. Sete

---

<sup>8</sup> Para maiores detalhes, ver Romanelli (1978/2005).



anos depois, já durante o regime militar, com a educação sendo encarada como área estratégica e em resposta às exigências de adequação ao novo modelo econômico implantado junto com o regime militar instaurado em 1964, empreendeu-se uma reforma no sistema educacional, por meio da Lei nº. 5540/68.

Tal lei facultava à graduação em pedagogia a oferta de habilitações, possibilidade que se tornaria obrigatoriedade no ano seguinte, com a aprovação do Parecer 252/69 pelo Conselho Federal de Educação, que aboliu a distinção entre bacharelado e licenciatura. Essa reorganização significou uma mudança na feição da estrutura presente no modelo anterior, que, como já dito, separava o campo da ciência pedagogia do conteúdo da didática. Em vez de dividir o curso em duas formações, passou-se à divisão em dois blocos de conteúdo distintos, um com disciplinas sobre fundamentos da educação e outro com disciplinas sobre as habilitações específicas, a dizer, “Orientação educacional”, “Administração escolar”, “Supervisão escolar”, “Inspeção escolar” e “Ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais” (Scheibe & Aguiar, 1999).

Ainda de acordo com o mesmo parecer, as habilitações deveriam ter uma base comum de estudos e uma parte diversificada. A base comum seria composta por matérias consideradas básicas à atuação de qualquer profissional da área: sociologia geral, sociologia da educação, psicologia da educação, história da educação, filosofia da educação e didática. Além destas, era comum a todas as habilitações a matéria Estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau, sendo que para as habilitações “Orientação educacional”, “Administração escolar”, “Supervisão escolar” e “Inspeção escolar” era comum ainda a matéria Estrutura e funcionamento de 2º grau<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> Lembramos que havia ainda a habilitação em “Ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais”. Entretanto, considerando os objetivos deste trabalho, não nos aprofundaremos na caracterização, nem nas discussões em torno da mesma.

Na parte diversificada, havia uma disciplina sobre Princípios e métodos de cada habilitação, a que eram acrescidas disciplinas específicas sobre questões pertinentes a cada área. Assim, em “Orientação educacional” estudava-se ainda orientação vocacional e medidas educacionais; em “Administração escolar”, acrescia-se estatística aplicada à educação; em “Supervisão escolar”, currículos e programas; e em “Inspeção escolar”, legislação do ensino. Com isso, o curso de pedagogia passou a ser predominantemente formador dos denominados “especialistas” em educação (supervisor escolar, orientador educacional, administrador escolar e inspetor escolar), ainda que o título único a ser conferido pelo curso fosse o de licenciado, num entendimento de que todos os diplomados poderiam ser, em princípio, professores do curso normal.

Entretanto, quando colocados em questão alguns aspectos objetivos da prática e da formação pedagógica (tais como o ensino no magistério primário e o lugar da pesquisa na atuação do pedagogo) emergia o fato de que todas essas determinações não davam conta da indefinição em relação à especificidade dos estudos pedagógicos e à identidade profissional do pedagogo. Somando-se isto à recorrência já mencionada do problema do fracasso escolar e sua concentração nas séries iniciais do processo de escolarização consolidou-se um intenso debate sobre esta questão. Quais as implicações e complicações resultantes da constituição de uma identidade profissional definida como fragmentada, tanto pelo currículo e quanto por uma profissionalização insatisfatória para a realização de uma tarefa efetivamente educativa?

Mesmo com o acirramento das discussões já na década anterior, foi apenas nos anos de 1980, no bojo dos movimentos de luta pela redemocratização do país, que se observou a transformação do anseio dos educadores por participação em engajamento na luta pela reformulação do curso e das licenciaturas, em contraposição à imposição de reformas definidas nas instâncias oficiais. Foi nesse momento que, no ano de 1983,

durante o Encontro Nacional para a “Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação”, realizado em Belo Horizonte, firmou-se o princípio de que “*a docência constitui a base da identidade profissional de todo educador*” (Scheibe & Aguiar, 1999, p. 227).

Esta deveria ser a garantia de uma prática comum nacional a todos os educadores, independente dos conteúdos específicos de suas áreas de atuação, que estaria a serviço, durante todo o curso, da estimulação da capacidade questionadora dos profissionais. Deveria ser concretizada através da definição de um corpo de conhecimentos fundamentais à atuação, traduzindo uma visão de educador como profissional comprometido com a realidade do seu tempo e com o projeto de uma sociedade justa e democrática. Além disso, as discussões apontavam que essa concretização só seria possível partindo de uma reformulação dos cursos de pedagogia, bem como de profunda mudança no sistema educacional como um todo. Nasce daí o movimento de defesa de uma política global de formação dos profissionais da educação, contemplando formação inicial, carreira, salário e formação continuada.

Neste mesmo momento, o mundo passava pela efetivação de uma série de mudanças, resultantes da globalização da economia e da reestruturação produtiva. No que diz respeito à relação educação e trabalho, esta passou a estar mediada pelo conhecimento, “compreendido como domínio de conteúdos e de habilidades cognitivas superiores” (Kuenzer, 1999, p. 169). Passa-se a exigir que a escolarização desenvolva esse conhecimento nos indivíduos, no intuito de permitir-lhes a resolução criativa de problemas novos, surgidos a partir da inserção progressiva do conhecimento científico nos processos produtivos e sociais.

Daí surge um modelo de atuação docente, em que a especificidade da função do profissional de educação se definiria pela “intervenção em processos pedagógicos

intencionais e sistematizados, transformando o conhecimento social e historicamente produzido em saber escolar” (Kuenzer, 1999, p. 170). Tais processos não estariam restritos aos espaços escolares, envolvendo também campos em que se desenvolvem processos amplamente pedagógicos, como meios de comunicação, museus, postos de saúde, entre outros. Além disso, envolveriam tanto a seleção e organização de conteúdos, quanto a elaboração de metodologias a estes adequadas, bem como de formas de organização e gestão dos sistemas de ensino.

Pensando em abranger a complexidade característica da prática educativa assim compreendida, a formação em nível de graduação universitária surgiria como uma obviedade, por proporcionar formação tanto técnico-profissional, quanto para a pesquisa e a produção de conhecimento na área. Neste sentido, o Brasil chegou a acompanhar a constituição dos cursos de pedagogia nas instituições de ensino superior, a partir da década de 1980, como cursos de “graduação plena, licenciatura e bacharelado, com projeto pedagógico próprio, responsável pela formação de profissionais para a educação básica, eliminando a fragmentação das antigas habilitações, e possibilitando a sua inserção em outros campos profissionais” (Freitas, 1999, p. 26).

Entretanto, o rumo tomado pela organização política no país nesse mesmo período fez com que as respostas dadas às demandas, tanto dos educadores quanto às do mundo do trabalho, tivessem concepções muito discrepantes dessas discussões. A partir do final da década de 1980, observou-se no país a implementação de políticas neoliberais, consoantes com o referencial da acumulação flexível, sob orientação das agências financeiras internacionais. Neste contexto, ressurgiu a concepção de educação como elemento facilitador importante dos processos de acumulação capitalista, fazendo com que a formação docente ganhasse importância estratégica, ao ser apontada por

aquelas agências como um dos principais fatores determinantes da qualidade da educação, especialmente da escola básica.

Aproveitando-se da posição de fragilidade em que os professores ficaram diante do processo de negociação para elaboração das políticas, pelo fato de que estes e suas organizações ainda não haviam amadurecido suficientemente suas divergências, o governo elaborou e efetivou reformas educacionais praticamente à revelia da construção coletiva e histórica descrita anteriormente. Com princípios centrados na redução de gastos e na articulação formação e mercado, o conjunto de leis, pareceres e resoluções que, junto com a LDB 9394/96, definem atualmente o funcionamento dos sistemas de ensino, expressa uma concepção de educação e formação docente que reflete muito pouco as elaborações construídas no movimento social da década de 1980.

Ao mesmo tempo, esse conjunto legislativo expõe as contradições do esforço governamental ao tentar atender às demandas da atual estruturação do mundo do trabalho. Para compreendermos melhor esse processo e as implicações dele para o campo da coordenação pedagógica, passamos a uma apresentação e discussão mais detalhada no item que se segue.

### **3.3. A LDB 9394/96 e as novas diretrizes para a educação**

O primeiro aspecto a destacar é que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9394/96, diferentemente das legislações anteriores a ela, não faz determinações especificamente sobre a estruturação dos cursos de pedagogia. Em seu Título VI, a referida lei trata *Dos Profissionais da Educação*, partindo da definição de que sua formação deve se dar “de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando” (Presidência da República, 1996). Para a educação básica, nível que nos

interessa aqui, ela determina que a formação de docentes seja feita em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação.

No Decreto 3.276/99, o qual regulamenta estas determinações da LDB 9394/96, consta que as diretrizes gerais para a organização dos cursos de formação de professores para a educação básica, devem assegurar formação básica comum, distribuída ao longo do curso, observando as “diretrizes curriculares nacionais definidas para a educação básica e tendo como referência os parâmetros curriculares nacionais, sem prejuízo de adaptações às peculiaridades regionais, estabelecidas pelos sistemas de ensino” (Presidência da República, 1999). De acordo com o item III do artigo 2º do referido decreto, essa formação deve ser distribuída ao longo do curso, assegurando as *especificidades do trabalho do professor* na formação para atuação multidisciplinar e em campos específicos do conhecimento, por meio da inclusão de habilitações.

Um segundo aspecto interessante de observar é que não há exigência de que esses cursos de formação sejam em pedagogia, bem como não há definição do que constitui a formação básica comum ou do que caracteriza as especificidades do trabalho do professor. Mais relevante ainda é o fato de que a formação em pedagogia só é exigida para profissionais de educação para *administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional* para a educação básica (artigo 64), permitindo-se também a formação em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, desde que garantida a base comum nacional.

Desse modo, é lícito pensar que a LDB 9394/96, mesmo afirmando que a experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções do magistério (art. 67, parágrafo único), não favorece a constituição desta como base comum da identidade profissional do pedagogo. Por um lado, diferencia as

exigências para formação de acordo com o nível de ensino, recriando uma fragmentação em sua estruturação. Por outro, exige a formação em cursos de graduação em pedagogia apenas para atuação em funções não-docentes, reiterando a idéia destes como locus de formação de especialistas nestas funções.

Entretanto, buscando pelas diretrizes curriculares para o curso de pedagogia, as quais estão instituídas por meio da Resolução CNE/CP nº. 1, de 15 de maio de 2006, encontramos um quadro que difere dessas conclusões. De acordo com seu artigo 2º, tais diretrizes aplicam-se

à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (Presidência da República, 2006).

Afirma-se a compreensão da docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, cujas atividades também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino. Assim, além do planejamento, execução e avaliação de atividades educativas, são englobadas atividades de planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor de educação e de projetos e experiências educativas não-escolares, bem como a produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.

No artigo 6º, determina-se que a estrutura do curso deve ser constituída de três núcleos: um de estudos básicos, um de aprofundamento e diversificação de estudos e

um de estudos integradores, sendo que o artigo 10º determina a extinção das habilitações, a partir do período letivo seguinte à publicação da resolução. Desse modo, observamos o esforço de constituição de uma estrutura curricular que proporcione uma formação articulada e coesa, com vistas a uma atuação mais ampla do que a sugerida pelos termos da LDB 9394/96 e mais próxima das elaborações produzidas vinte anos antes da publicação da referida resolução, nos movimentos sociais contemporâneos da redemocratização de 1985.

Sobre os profissionais de educação para atuação em *administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional* para a educação básica, o artigo 14 da resolução afirma que “a Licenciatura em Pedagogia, nos termos dos Pareceres CNE/CP nos 5/2005 e 3/2006 e desta Resolução, assegura a formação de profissionais da educação prevista no art. 64, em conformidade com o inciso VIII do art. 3º da Lei nº 9.394/96” (p. 5). O parágrafo primeiro do artigo determina que “esta formação profissional também poderá ser realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim e abertos a todos os licenciados” (p. 6). Estes cursos, de acordo com o parágrafo segundo, “poderão ser complementarmente disciplinados pelos respectivos sistemas de ensino, nos termos do parágrafo único do art. 67 da Lei nº 9.394/96” (p. 6).

De acordo com o Parecer CNE/CP nº. 3/2006 (Presidência da República, 2006), a redação desse artigo e seus parágrafos procura asseverar a observância do disposto no artigo 64 da LDB 9394/96, reiterando a concepção de que a formação dos profissionais da educação deve ser baseada no princípio da gestão democrática, superando a idéia de trabalho em estruturas hierárquicas e burocráticas. Tal parecer esclarece ainda que a formação para as funções de *administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional* não deve mais ser concebida como privativa dos licenciados em



pedagogia, uma vez que a concepção da organização escolar como eminentemente colegiada prevê que todos os licenciados possam ter oportunidade de ulterior aprofundamento da formação pertinente, no decorrer de sua vida profissional. Além disso, é reforçada a disposição de que a experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério.

Desse modo, fica esclarecido que estamos tratando de *funções* do magistério, que diferem da docência sem prescindir desta, cuja formação não é privativa dos cursos de pedagogia, mas deve ser garantida na estruturação destes. Mais além, de acordo com os referenciais acerca do processo de municipalização do ensino, são os sistemas municipais de ensino que, com base nas determinações de nível federal, emitirão normas e estabelecerão políticas para estruturação dessas funções, bem como da docência.

Diante disso, buscamos os principais documentos produzidos pela Secretaria Municipal de Educação de Natal/RN, em que pudéssemos encontrar as determinações sobre a organização administrativa das instituições escolares, o apoio especializado a estas instituições, bem como sobre os profissionais que nelas atuam, entre os quais se encontram os profissionais sujeitos deste estudo.

Desse modo, estivemos estudando um total de quatro documentos, uma lei complementar, uma lei ordinária e duas resoluções do Conselho Municipal de Educação, sobre os quais trataremos a seguir.

#### **3.4. Sobre as funções do magistério no município de Natal/RN**

A Lei Complementar nº. 058, de 13 de setembro de 2004 disciplina o regime jurídico dos profissionais do magistério público municipal de Natal e cria e estrutura o Quadro de Carreira e Remuneração do Magistério, enquanto que a Lei Ordinária nº.

5.650, de maio de 2005, aprova o Plano Municipal de Educação do Município de Natal e dá outras providências, abrangendo o decênio 2005 – 2014. Já a Resolução nº. 001/01-CME estabelece normas para o Sistema de Ensino do Município do Natal, em observância às disposições da Lei 9394/96, enquanto a Resolução nº. 003/01-CME estabelece diretrizes para a elaboração do Regimento Escolar das Unidades de Ensino da Rede Municipal de Ensino do Município do Natal.

Na Lei Complementar nº. 058/04, encontramos a definição do professor como titular do cargo da Carreira do Magistério Público Municipal, com funções de magistério. Para seus efeitos, diferencia estas em duas, as atividades de docência e de suporte pedagógico, “aí incluídas as de administração escolar, supervisão, coordenação pedagógica, planejamento, orientação educacional e inspeção escolar nas unidades de ensino ou no órgão central” (p. 1).

Sobre as atribuições dos profissionais do magistério, quando no desempenho das funções de suporte pedagógico, a lei define os seguintes itens:

- I. assessorar e coordenar a organização e funcionamento das unidades de ensino, zelando pela regularidade das ações pedagógicas, administrativas e financeiras;
- II. contribuir com o trabalho cotidiano referente às atividades a serem desenvolvidas com a comunidade escolar buscando a construção e reconstrução do projeto político-pedagógico, auxiliando em sua coordenação, articulação e sistematização;
- III. incentivar o desenvolvimento e a avaliação de projetos da escola;
- IV. organizar, juntamente com a direção, as reuniões pedagógicas e administrativas;
- V. assessorar e acompanhar o processo político-pedagógico-administrativo da escola;

- VI. acompanhar a aprendizagem dos alunos, registrando o processo pedagógico e contribuindo para o avanço do processo ensino-aprendizagem;
- VII. participar da elaboração do cronograma de trabalho, de acordo com as atividades a serem desenvolvidas pela escola;
- VIII. participar dos conselhos de escola, sendo eleitos pelos seus pares;
- IX. identificar, com o corpo docente, casos de educandos que apresentem necessidades de atendimentos diferenciados, orientando decisões que proporcionem encaminhamentos adequados;
- X. ministrar cursos com vistas à qualificação do trabalho do professor que exerce a docência;
- XI. contribuir com a elaboração e execução de instrumentos e mecanismos de avaliação institucional, profissional e desempenho discente;
- XII. colaborar na organização e nas atividades da Comissão Interna de Prevenção de Acidente e Violência na Escola (CIPAVE).

Já no artigo 88 da Resolução nº. 001/01-CME (Prefeitura Municipal do Natal, 2001), a qual estabelece normas para o Sistema de Ensino do Município do Natal, encontramos a definição de que o “Suporte Pedagógico é constituído por profissional legalmente habilitado e será composto dos serviços de Administração, Supervisão, Orientação, Inspeção Educacional e Planejamento, que deverão atuar de forma integrada, contribuindo para a melhoria qualitativa da educação” (p. 13). No parágrafo único deste mesmo artigo, a resolução determina ainda que a organização, os objetivos e a atuação desses diversos serviços devem constar nos regimentos escolares, quer sejam de instituição educacional pública ou privada. Como condição para o exercício da função de suporte pedagógico (administrador, supervisor, orientador, inspetor

educacional e planejador), o artigo 94 define a respectiva formação e o registro profissional quando exigido em Lei.

A Resolução nº. 003/01-CME, que estabelece diretrizes para a elaboração do Regimento Interno das Unidades de Ensino do Município do Natal, define em seu artigo 7º que “o suporte pedagógico é exercido por profissionais da educação, nas funções administrativas e técnico-pedagógicas” (Prefeitura Municipal do Natal, 2001, p. 2). No parágrafo 1º do artigo, define que esse suporte, “no serviço de administração escolar, será exercido por Diretor, Vice-Diretor, Coordenador Pedagógico e Coordenador Financeiro” (p. 2) e no artigo 2º, “que nos serviços de supervisão, orientação, inspeção e planejamento, será exercido por profissionais qualificados, devendo atuar de forma integrada, promovendo articulação entre os demais serviços” (p. 2), sendo que o artigo 8º define que “os objetivos e atribuições do suporte pedagógico deverão ser elaborados e contidos no regimento escolar” (p. 2).

Estudamos tais documentos em um esforço de compreensão dos mesmos enquanto conjunto, buscando alcançar a totalidade do modo como, oficialmente, se determina que aconteça a organização do exercício das funções de administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional no ensino público municipal de Natal. Como resultado disso, deparamo-nos com um contexto de complementaridade entre as determinações e diretrizes contidas em cada um deles. Tal como esperado, esse contexto reflete o que está disposto na legislação em nível nacional, bem como a historicidade das elaborações desta.

Assim, podemos afirmar que no município do Natal, a carreira de magistério é dividida em duas funções, de docência e de suporte pedagógico. Esta última se subdivide em administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional, as quais estão, na legislação, organizadas na forma de serviços. Tais

funções devem ser exercidas por profissionais da educação, legalmente habilitados, que devem efetivar uma atuação articulada entre os serviços. Entre os profissionais que compõem o serviço de administração escolar, encontramos o coordenador pedagógico.

Enquanto na Lei Complementar nº. 058 são enunciadas doze atribuições para os profissionais no exercício dessas funções, os outros documentos estudados afirmam que estas, bem como os objetivos e a organização do trabalho, devem ser elaborados e contidos nos regimentos escolares. Dessa forma, percebemos que, mesmo determinando-se diretrizes comuns a todas, é dada a cada instituição escolar autonomia para organizar seu funcionamento de acordo com suas particularidades. Isso respalda que cada escola se aproprie diferentemente dos direcionamentos dados, o que percebemos como um importante avanço no respeito à heterogeneidade característica dos contextos escolares.

Finalizando, destacamos que, nas diretrizes estudadas, tanto nacionais como locais, encontramos vários dos elementos presentes no discurso acadêmico sobre o tema da coordenação pedagógica. Entre eles, enfatizamos a atribuição ao coordenador pedagógico do papel de agente promotor da formação continuada dos professores, realizada como parte das atividades cotidianas da escola, inserida na realização de um trabalho coletivo (Bruno, 2005; Christov, 2005; Placco, 2006). Nos capítulos seguintes, apresentaremos os diálogos possíveis entre esses elementos, as diretrizes legislativas e os elementos encontrados no cotidiano da escola em que realizamos parte de nossa pesquisa de campo. Passemos então à apresentação da Escola Municipal Profª. Emília Ramos.

#### **4 - Desvendando o contexto**

##### **4.1. Escola Municipal Emília Ramos: construção e conquista coletiva**

Criada originalmente como Centro de Educação Infantil, a Escola Municipal Profª. Emília Ramos encontra-se localizada no bairro de Cidade Nova, na Zona Oeste de Natal/RN. Este bairro, surgido na década de 60, como uma expansão da ocupação de um bairro vizinho, se desenvolveu principalmente após 1971, com a instalação do forno do lixo, com a finalidade de incinerar os resíduos obtidos com a coleta na cidade e necessitados de uma destinação adequada. Com a atividade dos catadores de papelão, latas, garrafas e outros materiais, foi se instalando nas redondezas uma população que dependia do lixo para sobreviver (Prefeitura Municipal do Natal, 2005).

Conforme as famílias foram se instalando e o bairro crescendo, ele passou a contar com a instalação de diferentes serviços básicos, tais como linhas regulares de ônibus, posto de saúde e escolas. O Centro Municipal de Educação Infantil Profª. Emília Ramos foi a primeira delas, em 1988, possuindo uma história bastante particular, principalmente pelo fato de que nasceu “não por imposição das autoridades constituídas, mas por decisão amplamente discutida pelos integrantes da futura comunidade escolar” (Campelo, 2001, p. 113).

Nesse período, a educação infantil era tratada como um anexo no interior das escolas, sendo que havia dois tipos de atendimento prestados às crianças, instituídos pelo Programa Nacional de Educação Pré-Escolar (PNEP/81) existente à época. O *atendimento convencional* era ministrado em salas de aula reservadas para tanto, com professores qualificados e um trabalho pedagógico estruturado. Já o *atendimento não-convencional* acontecia em espaços ociosos, geralmente realizado pelos pais dos alunos, objetivando um atendimento assistencial a um grande número de crianças, sem preocupação com a sistematização de um trabalho pedagógico (Campelo, 2001; Prefeitura Municipal do Natal, 2005).

Em maio de 1986, a comunidade de Cidade Nova materializou seu desejo de uma educação pré-escolar diferenciada desses dois modelos, por meio de um documento e de um ofício, dirigidos ao Secretário Municipal de Educação de Natal/RN. Nestes, a população dava a dimensão das carências educacionais do bairro ao apresentar os dados de uma pesquisa nele realizada, reivindicando a construção de uma escola de educação infantil e de ensino de 1º grau. Com isso, conseguiu-se que o bairro se constituísse em área atendida pelo Projeto Reis Magos, financiado pela fundação holandesa Bernard Van-Leer, que, em convênio com a Prefeitura Municipal do Natal, possibilitou a criação do Centro Municipal de Educação Infantil Profª. Emília Ramos (CEMEIPER), em 1988.

Muitas foram as discussões, entre a coordenação e o Conselho Comunitário do bairro, para a definição da perspectiva de trabalho a ser desenvolvido pelo CEMEIPER. A principal questão era articular o objetivo da coordenação do projeto de empreender algo diferente do diacronismo material e pedagógico característico dos tipos de atendimento citados anteriormente, com a exigência da Fundação de que continuassem a ser os pais os realizadores do trabalho com as crianças. O principal resultado dessas discussões foi a seleção de 23 pais ou responsáveis por crianças de 0 a 6 anos, para compor o quadro de funcionários da escola. Todos eram engajados em movimentos sociais do bairro, tinham o mínimo de escolaridade e alguma experiência de atuação em escola, contando para a realização do trabalho com o recebimento de uma bolsa financiada pela Fundação.

Este grupo de pais passou por uma capacitação que durou de abril a setembro de 1988, na qual foram eleitos dois objetivos principais a serem perseguidos: a) rever questões teóricas e práticas atinentes à alfabetização; b) redimensionar as relações existentes entre escola pública e comunidade. É importante destacar que a coordenação do projeto compreendia que todos os trabalhadores da escola seriam educadores,

ensejando um processo de participação democrática e construção coletiva em torno dos conhecimentos teórico-metodológicos científicos que permitissem alcançar aqueles objetivos. Partindo desses pressupostos, em 21 de outubro de 1988 tiveram início as atividades do CEMEIPER, sendo que a escola trabalha orientada por eles ainda hoje.

Em 2003, a Prefeitura do Natal transferiu as turmas de educação infantil para a Escola Municipal Professora Marise Paiva, construída num terreno vizinho ao do CEMEIPER. Desde então, este passou a chamar-se Escola Municipal Prof<sup>a</sup>. Emília Ramos (EMPER, daqui em diante), oferecendo apenas turmas de 1º ciclo. Estas são voltadas para o atendimento de alunos provenientes de Cidade Nova e da circunvizinhança, matriculados durante todo o ano, conforme a disponibilidade de vagas, nos três turnos.

Nos turnos diurnos<sup>10</sup>, funcionam 24 turmas regulares com uma média de 32 alunos cada, com idades variando entre 6 e 9 anos, sendo que em cada turno uma das turmas recebe alunos portadores de necessidades educativas especiais. Cada turma contava com uma professora titular e, por turno, a escola dispunha de 5 professoras de aulas complementares (Artes, Literatura Infantil, Educação Física e Biblioteca), que atuavam junto às turmas uma vez por semana.

Tal como já mencionado na apresentação dos aspectos metodológicos deste trabalho, no momento de sua realização a escola contava efetivamente com um total de 6 profissionais de coordenação pedagógica atuando nos turnos estudados: a coordenadora geral, C1, atuando nos três turnos, C2, C3 e C4 atuando no matutino e C5 e C6 no vespertino. O principal referencial orientador de seu trabalho era o Regimento

---

<sup>10</sup> Lembramos aqui que, tendo em vista que objetivamos abordar o trabalho de coordenação junto a classes regulares, o turno noturno não foi objeto de nosso estudo, pois nele funcionavam apenas turmas de Educação de Jovens e Adultos e do Programa Pró-Jovem, motivo pelo qual não nos deteremos em sua caracterização.



Escolar da EMPER, o qual compõe também o Projeto Político-Pedagógico da escola. Nele, encontra-se definido que

A Equipe Técnica tem a função de *suporte pedagógico*, atua com a finalidade de discutir e analisar a prática pedagógica da escola e encaminhar alternativas de trabalho junto ao corpo docente e discente, tendo o papel de mediador do processo ensino-aprendizagem, na função de supervisão e orientação. Presta ainda assessoria à direção da escola, na medida em que, junto com esta, coordena a sistematização e integração do trabalho pedagógico da escola. O trabalho da equipe enquanto suporte pedagógico junto aos professores, comporta as dimensões organizativa e interventiva promovendo um movimento reflexivo acerca da ação educativa. Desse modo, procura amenizar as possíveis tensões existentes entre os envolvidos, através do acolhimento e questionamento buscando uma relação de equilíbrio. Desse modo, a partir do desequilíbrio, provoca, anima e disponibiliza subsídios que permitam o crescimento do grupo (Escola Municipal Professora Emília Ramos, 2001, p.18-19; grifo dos autores).

No ano letivo de 2006, a escola estava experimentando pela primeira vez um esquema de organização de sua rotina determinado pela SME – Natal/RN, voltado para a efetivação da realização de estudos pelas professoras no espaço da escola, em consonância com o novo plano de cargos, carreira e salário do magistério, aprovado em

2005. Neste esquema, a principal atribuição das coordenadoras de turno era a condução de estudos com as professoras, organizadas em grupos, em função do ano do ciclo em que lecionavam. Tais grupos de estudo ocorriam durante as duas primeiras horas do período letivo, em um dia específico da semana, enquanto seus alunos estavam em aulas complementares. Os estudos com as professoras das aulas complementares (Artes, Literatura Infantil, Educação Física e Biblioteca) aconteciam sob o acompanhamento da equipe de coordenadoras em conjunto, sempre às segundas-feiras.

Inicialmente, esse esquema foi pensado e conduzido do mesmo modo em ambos os turnos. Entretanto, ele passou a se efetivar de modo peculiar no turno vespertino, diante de duas particularidades que o caracterizavam. Tal como já dito anteriormente, uma das coordenadoras atuantes neste turno precisou licenciar-se para acompanhamento familiar, passando o turno a contar com duas profissionais. Destas, uma encontrava-se numa condição de saúde vocal que limitava em muito suas possibilidades de acompanhamento dos grupos de estudo. Diante desses dois fatores, a alternativa encontrada pela escola para reorganização do esquema no turno vespertino foi que a condução dos grupos passasse a ser feita em conjunto, pelas duas coordenadoras.

Um fato relevante a destacar é que, em cada um dos turnos, havia uma das coordenadoras que, no turno oposto, atuava na própria EMPER como professora titular de uma turma. Tal situação potencializava a dialogicidade que se evidenciou característica do trabalho na escola como um todo, pois permitia que, rotineiramente, as características, peculiaridades e necessidades dos dois turnos estivessem sendo discutidas pelas profissionais atuantes nessa condição, nas perspectivas tanto de coordenadoras como de professoras. Essa troca acontecia tanto entre as duas como entre a equipe como um todo, o que justifica o fato de tratarmos da equipe de coordenação da EMPER, e não das equipes de coordenação dos turnos, em separado.

A seguir, passamos a contar a história específica do trabalho de coordenação pedagógica na EMPER, visando a uma melhor contextualização do esquema de trabalho encontrado no período de realização de nossa pesquisa.

#### **4.2. Coordenação pedagógica na Escola Municipal Professora Emília Ramos: esforço de estudo sistematizado**

Sobre a história da coordenação pedagógica na EMPER, temos que, inicialmente, o que acontecia era uma *coordenação colegiada*, que funcionava a partir da iniciativa das pessoas que estavam à frente do Projeto Reis Magos. Às quartas-feiras, das 9h e 30min às 11h e 30min, o responsável pela direção da escola se reunia coletivamente com os professores. Nesse dia, chamado *dia do estudo*, cada um contava por vez as suas experiências de sala de aula, bem como era feito o estudo sistemático de algum tema ou assunto que surgisse como relevante para o trabalho cotidiano. O esforço era de que, por meio desse compartilhamento e desse estudo, o trabalho da escola fosse sendo aprimorado. Além desse momento, havia, para os professores, a reserva de meia hora ao final dos dias para a realização de registro dos relatórios dos alunos e também para o planejamento das atividades a serem realizadas em classe no dia seguinte.

Quando a escola passou a oferecer também turmas de 1ª série, em 1991, surgiu a necessidade de serem trabalhadas as especificidades do ensino para crianças maiores, de forma ainda mais sistematizada em comparação ao que já se fazia ali cotidianamente. Nesse período, o curso de Pedagogia ainda era estruturado na forma de habilitações, em que o supervisor atuava junto aos professores e o orientador junto aos alunos. Como apenas as escolas com maior número de turmas tinham garantido em lei o direito a um profissional com tais habilitações, foi preciso que a escola argumentasse junto à SME – Natal/RN, diante da necessidade acima apontada, que era necessária a presença de

algum profissional de apoio. Com isso, o CEMEIPER passou a contar, a partir 1992, com o trabalho de uma orientadora educacional por turno.

A direção relata que, mesmo a habilitação dizendo respeito a uma atuação junto aos alunos, as profissionais que vieram trabalhar na escola não faziam tal restrição. O trabalho das mesmas se caracterizava por um atendimento às diferentes necessidades surgidas no cotidiano da escola, com qualquer dos elementos da comunidade escolar. Fazia-se orientação aos professores, individualmente ou em grupo, durante os estudos ou participando efetivamente das aulas, bem como o acompanhamento dos alunos, em suas diferentes necessidades.

Uma das principais contribuições dessas profissionais, segundo a direção, foi a sistematização da proposta de trabalho da escola, relatando as práticas cotidianas na forma de documento. Isto foi feito em conjunto com o corpo docente, em resposta às demandas de registro das atividades realizadas que surgiram com o crescimento da escola. Tal processo reafirmou a importância de uma figura responsável pela ordenação do trabalho cotidiano, principalmente promovendo a reflexão sobre a prática entre os professores e a unidade do trabalho destes, na busca pelos objetivos de trabalho da escola, definidos desde a sua criação.

Com o aumento da demanda por mais turmas, a escola cresceu e surgiu a necessidade do uso de um prédio anexo, localizado em uma rua por trás do CEMEIPER. Somando a este fato a continuidade do atendimento a dois níveis diferentes de ensino, foi possível à escola passar a contar com dois profissionais de suporte pedagógico por turno.

Em 2003, com a transferência das turmas de educação infantil para a Escola Municipal Prof<sup>a</sup>. Marise Paiva, perdeu-se o argumento dos níveis diferenciados, mas com o aumento das turmas de 1º ciclo permaneceu o uso do anexo, e a demanda dos

professores por auxílio crescia. Além desses elementos, havia ainda a questão de a EMPER ter uma proposta de trabalho bem definida e estruturada, que requeria um acompanhamento maior das atividades nela realizadas. Com isso, a escola conseguiu manter a presença de três profissionais por turno. Com a aprovação do novo estatuto do magistério, que reserva duas horas de estudo e planejamento na escola para o professor, a escola chegou ao esquema que conhecemos, com uma profissional atendendo, em específico, grupos de quatro turmas/professoras.

Avaliando o atual esquema, a direção afirma que com ele a coordenação tem condições de fazer uma intervenção pedagógica mais direta junto às professoras, o que considera positivo. Entretanto, tendo sido resultado de uma imposição advinda da lei, exigiu que a escola abrisse mão do esquema anterior, em que as reuniões eram coletivas e havia uma maior unidade do trabalho nos turnos e entre eles. Disso resultaram perdas que, no momento de realização da pesquisa, fizeram a direção da escola intentar elaborar um relatório sobre o fazer da coordenação para enviar à SME-Natal/RN. Nesse relatório, pretendia-se explicitar porque esse fazer dava certo, algumas das limitações, os sucessos obtidos e quais as necessidades da escola para funcionar bem no ano seguinte.

Entre essas necessidades, a direção pretendia ressaltar o resgate de mais momentos de planejamento coletivo. Como alternativa para efetivação desses encontros, pretendia-se propor que tais momentos se tornassem mensais, organizados por turno, em uma janela de horário a ser disponibilizada durante a semana. O principal objetivo desses momentos seria voltar a tratar questões que estavam se perdendo no trabalho dividido por grupos, como as especificidades que caracterizam cada turno, por exemplo.

Sobre a escolha das profissionais que compõem a coordenação, a direção afirma que sempre foi presente a preocupação de que quem assumisse a função tivesse a

responsabilidade de seguir o fio condutor já existente da proposta de trabalho da escola. Resultante de reflexões em torno disso, se evidenciou o quanto os professores da escola tinham clareza da proposta, um bom relacionamento entre si, com os alunos, pais e funcionários, fazendo deles os profissionais melhor capacitados para a realização do trabalho de coordenação pedagógica.

Mais especificamente, a direção afirmou observar o desempenho, o compromisso e o desejo dos profissionais em assumir a função. Reforçou ainda a disponibilidade para o enfrentamento de dificuldades como a necessidade de se envolver com certos aspectos administrativos muito ligados ao pedagógico, de conviver com críticas advindas dos colegas e de mediar os conflitos surgidos entre os diferentes elementos da comunidade escolar. Ressaltou também a importância do senso de autonomia, como construção resultante do diálogo entre as diferentes características pessoais de cada um dos profissionais, que permite ao grupo construir uma postura de trabalho propositiva e resolutiva face aos diferentes problemas surgidos no dia-a-dia da escola.

Durante a entrevista com a direção, observamos o uso de diferentes termos para se referir às profissionais em questão, tal como encontrado em nossa revisão teórica. Quando questionada sobre o termo que melhor definiria o trabalho realizado na EMPER, a entrevistada esclareceu-nos que com as mudanças na estrutura da formação dos profissionais de pedagogia, perdeu o sentido falar nos especialistas (orientador, supervisor, inspetor). Por outro lado, diante da perspectiva assumida pela escola de que ali todos são educadores e prestam apoio, de diferentes modos, para o bom andamento das atividades, falar em equipe de apoio não diferencia bem aquelas que exercem o que, nos documentos, é chamado de suporte pedagógico. Assim sendo, cotidianamente, entre

os funcionários da escola, os alunos, os familiares e visitantes da EMPER, habituou-se falar em *coordenadoras* e na *coordenação pedagógica*.

Para que possamos ter claros os diferentes elementos que se inter-relacionam na composição da equipe de coordenação atuante na escola durante o ano letivo de 2006, torna-se relevante que façamos uma breve caracterização de cada uma das participantes de nosso estudo. Assim, o item que se segue é composto disto, bem como da descrição das atividades por elas realizadas e o modo como estas compõem sua rotina de trabalho. Por fim, mostraremos o que caracteriza o trabalho de coordenação pedagógica na EMPER, tal como compreendemos a partir da elucidação dos elementos anteriormente enunciados.

Para preservar as identidades das participantes do estudo, estas serão identificadas durante o trabalho apenas pela letra C, acompanhada de uma numeração seqüenciada. Os trechos do texto destacados em itálico e espaçamento simples se constituem de falas de nossas participantes, utilizadas no intuito de ilustrar alguns momentos do relato que se segue.

### *As coordenadoras*

C1, coordenadora geral da escola, cursou o magistério por ser essa a opção de estudo possível em sua cidade de origem. Posteriormente, concluiu as graduações em teologia e pedagogia, bem como especializações em psicopedagogia e em educação sexual. Começou a dar aulas em 1980, na rede estadual de ensino, tendo atuado também em duas escolas da rede privada de Natal, como professora e como orientadora educacional, ensinando desde a educação infantil até o ensino superior, durante esse percurso. Entrou para o quadro da EMPER em 2000, atuando como professora até 2002, quando o desenvolvimento de um grave problema nas cordas vocais impediu sua

permanência em sala de aula, levando-a a realização do trabalho de coordenação geral na escola.

No turno matutino, temos C2, que fez parte da equipe fundadora da EMPER, atuando na educação desde 1988, tendo o magistério como formação inicial. É formada também em pedagogia, afirmando que sua formação efetivamente se deu de forma processual, a partir de sua experiência como professora na EMPER. Acumula experiência de atuação nas séries iniciais, em classes regulares e de jovens e adultos, e, também, como supervisora, coordenadora e diretora em duas outras instituições. Assumiu a função de coordenação na EMPER em 2000, após muitos convites da direção, aos quais recusava por considerar certo desperdício a retirada de bons professores de sala de aula para a realização do trabalho de coordenação. Aceitou o convite apenas quando precisou dispor de tempo para acompanhar o tratamento médico do filho recém-nascido e não desejava, por esse motivo, prejudicar seu trabalho em sala de aula. No período de realização da pesquisa, era a responsável pelo acompanhamento das quatro turmas de 1º ano do turno matutino.

C3, professora da EMPER desde 1999, já atuava na educação infantil em sua cidade de origem, no interior do estado, onde cursou o magistério, tanto pelo interesse pela área, como por ser essa a única possibilidade de continuação dos estudos existente na cidade. Tem graduação em pedagogia (2002) e especialização em psicopedagogia (2005), e desde 2004 acumula duas matrículas na escola, atuando como coordenadora pela manhã e como professora titular à tarde. Afirma que, quando convidada pela direção para assumir a coordenação, embora não se considerasse tão preparada para assumir tal responsabilidade por estar há pouco tempo na escola, assumiu... Durante a realização da pesquisa, era responsável pelo acompanhamento das professoras das turmas de 2º ano do ciclo.



C4, graduada em pedagogia em 1983, buscou tal formação por influência do futuro esposo, se identificando com a profissão logo no início do curso. Possui experiência de ensino em turmas de alfabetização, ensino fundamental I e II, magistério e em orientação educacional, junto à Secretaria Estadual de Educação. Passou a atuar na EMPER em 1999. No ano seguinte concluiu a especialização em educação infantil e defendeu a dissertação do mestrado em educação durante a realização de nossa pesquisa. Passou a atuar como coordenadora na EMPER em 2004, diante da convergência entre problemas de saúde que limitavam sua atuação em sala de aula e seu desejo manifesto de realização desse trabalho, pelo auto-reconhecimento de suas condições de ter um conhecimento a socializar sobre a prática pedagógica. Durante nossa pesquisa, acompanhava as turmas de 3º ano, no turno matutino.

C5, iniciou a carreira na educação pública estadual em 1984, lecionando em turmas de educação pré-escolar, tendo o magistério como formação inicial. Atuando naquele mesmo nível, entrou para o quadro do ensino público municipal em 1988, ingressando na EMPER em 1992, período em que já atuava como coordenadora na rede estadual. Após a conclusão da graduação em pedagogia em 1993, cuja habilitação fez em orientação educacional, solicitou sua mudança no quadro da rede municipal para professora especialista. Como já citado anteriormente, neste período, o regime da SME – Natal/RN fazia com que a EMPER pudesse contar apenas com uma professora nessa função, motivo pelo qual C4 ficou excedente no quadro da escola, sendo então transferida. Retornou à escola e à função em 1997, um ano após ser acometida de um problema de saúde vocal, que limitou em muito sua atuação profissional. Somando-se a esta sua condição o afastamento temporário de uma das coordenadoras do turno vespertino, durante o ano de 2006 esteve conduzindo os estudos de todos os grupos de professoras em conjunto com C6, conforme já esclarecido.

C6, por sua vez, iniciou sua carreira na educação ainda adolescente, dando aulas em uma pequena escola particular de educação infantil no bairro onde morava. A formação específica para o trabalho como professora veio somente alguns anos depois, primeiramente com o magistério e, em seguida, com a graduação em pedagogia, concluída em 1999. Entrara para o quadro da EMPER um ano antes, sendo pouco depois novamente aprovada em concurso da SME - Natal/RN, ficando com dois horários de atuação na rede municipal de ensino. Por este motivo é que, tal como C3, acumula na escola as funções de professora em um turno (matutino) e coordenadora no outro (vespertino), desde 2005. Lecionou em todas as turmas da escola, aceitando o convite para atuar na coordenação como o começo de uma nova aprendizagem.

### *As atividades*

Classificamos as atividades realizadas pelas coordenadoras em administrativas e pedagógicas. As administrativas se caracterizavam por sua finalidade de caráter organizativo, abarcando atividades próprias e compartilhadas. As próprias eram aquelas específicas do trabalho de coordenação, tais como o preenchimento de um caderno de registro por cada uma delas e da ficha de atendimento aos alunos e pais. Nos cadernos, eram registradas as pautas e atas dos grupos de estudo e das reuniões de planejamento da equipe entre si e com a direção, bem como o controle da entrega dos relatórios de avaliação pelas professoras, situações peculiares relatadas por estas no dia-a-dia e quaisquer outras atividades surgidas no dia-a-dia da escola. Por exemplo, durante a entrevista com C1, pude observá-la registrar o atendimento a mim, com data, hora e breve resumo do mesmo.

As fichas de atendimento compunham as fichas de matrícula dos alunos na escola, caracterizando um legítimo histórico da vida escolar de cada um deles. Nelas,

eram registradas as conversas tidas com as famílias e com os próprios alunos, constando data e motivo da conversa, as principais informações relatadas pelos envolvidos e os encaminhamentos dados. Como muitas dessas conversas com as famílias eram solicitadas pela escola, outra atividade competente à coordenação de turno era o preenchimento de um formulário-aviso, o qual era usado para a comunicação com os pais, bem como o acompanhamento dos desdobramentos de cada solicitação.

As atividades compartilhadas eram aquelas cuja execução acontecia em conjunto com algum outro grupo da comunidade escolar, sendo que as principais dessas atividades aconteciam em cooperação com a direção. Com este grupo, as atividades encontradas foram: a participação na preparação das reuniões de planejamento coletivo da escola<sup>11</sup>; elaboração de estratégias de resolução de conflitos diversos; o apoio nas tomadas de decisões; a representação da escola junto a instituições e órgãos de apoio (tais como o Conselho Tutelar, as unidades de saúde e a própria SME – Natal/RN); elaboração de relatórios gerais sobre as atividades desenvolvidas na escola; elaboração de relatórios de histórico dos alunos; elaboração de ofícios de solicitação de materiais diversos.

Além dessas, haviam as atividades relacionadas com o apoio ao funcionamento cotidiano da escola, que consistiam de: controle da entrega de material de expediente às professoras; auxílio controle da entrada e saída dos alunos das salas e da escola; auxílio da distribuição da merenda escolar; organização do recreio (falar mais da participação na feira da cultura, por exemplo).

Já as atividades pedagógicas se caracterizavam por objetivarem diretamente o ensino-aprendizagem de diferentes aspectos, por aqueles junto aos quais eram realizadas. Tal categoria ficou composta pelo planejamento e condução dos já

---

<sup>11</sup> Nos anexos V e VI, constam a pauta de uma das reuniões coletivas que acompanhamos e o material utilizado por elas para condução da mesma.

mencionados grupos de estudos semanais com as professoras, das reuniões de planejamento coletivo<sup>12</sup> e dos cursos de formação para funcionários e famílias, bem como pelos atendimentos a estas, aos alunos e a eventuais visitantes, e, por fim, por intervenções em sala de aula.

Nos grupos de estudos semanais, a finalidade maior era promover a formação continuada das professoras, visando a melhoria de suas práticas de sala de aula. A sistemática utilizada era o planejamento e a avaliação, em conjunto com elas, das ações didáticas desenvolvidas com os alunos, sendo a troca de experiências entre o grupo o principal recurso utilizado, somado ao aprofundamento de temas específicos de interesse do grupo. Nas reuniões de planejamento coletivo, bem como nos cursos de formação para familiares e funcionários, cabia às coordenadoras, juntamente com a direção, a definição da pauta a ser trabalhada, a elaboração de estratégias para realização do trabalho e, ainda, a divisão de tarefas na condução de cada encontro.

Quanto aos atendimentos individuais, a sistemática variava em função do que era demandado e por quem. Em geral, as famílias vinham atendendo a uma convocação da escola, feita diante de alguma dificuldade relacionada ao comportamento e/ou rendimento dos alunos. Muitas vezes, no entanto, as famílias buscavam a escola voluntariamente, para fazer solicitações tais como: esclarecimentos sobre alguma alteração na rotina da escola, fornecimento de documentação exigida por algum órgão externo (unidades de saúde, programas sociais); pedidos de orientação sobre uso e ofertas dos serviços públicos de saúde e de atendimento à infância e adolescência. Em ambos os casos, era conduzida uma conversa, em que eram discutidos os motivos da mesma e os encaminhamentos possíveis, sempre a partir de uma postura acolhedora e promotora da participação dos familiares.

---

<sup>12</sup> À época da realização da pesquisa, as reuniões de planejamento coletivo eram bimestrais e dois encontros de formação com as famílias já haviam sido realizados, estando em planejamento um dia de formação para os funcionários, previsto para o mês de dezembro de 2006.

Já com os alunos, a demanda partia, na maior parte das vezes, das professoras, podendo também vir de outros funcionários da escola, em geral motivada pela ocorrência de alguma situação conflituosa entre as próprias crianças. A condução era também via conversa, buscando saber a versão delas sobre o ocorrido, trazendo o ponto de vista dos outros envolvidos e, também, o da escola. O objetivo era, claramente, levar as crianças a refletir sobre suas próprias atitudes, fomentando o respeito ao outro e mostrando os limites aceitos pela escola.

Quanto aos visitantes, a condução do atendimento variava conforme o objetivo da visita, em geral passando por uma apresentação da estrutura física da escola e esclarecimentos sobre a organização da rotina. Durante a realização da pesquisa, acompanhamos o atendimento a alunos de graduação em pedagogia e fonoaudiologia, que estavam realizando pesquisas na escola, bem como a funcionários do abrigo para crianças onde dois dos alunos permaneceram certo período, além de vendedores de livros didáticos.

As intervenções em sala de aula, em geral, eram motivadas pela ocorrência de algum tipo de conflito entre as crianças, pela ausência de alguma das professoras ou pela necessidade destas de apoio para realização de alguma atividade com os alunos. O primeiro caso era mais freqüente no turno vespertino, se caracterizando também por uma conversa, que se iniciava pelo esclarecimento do motivo da presença da coordenadora ali e seguia pela via do questionamento sobre o que havia ocorrido, quem eram os envolvidos, o que a turma pensava sobre o assunto, resgatando e reiterando quais eram os combinados.

Era comum uma das coordenadoras assumir a classe de uma professora em atraso ou por pelo menos metade do dia letivo, no caso de falta, para evitar que os alunos retornassem para casa sem a realização de alguma atividade pedagógica. No

turno matutino, ia sempre aquela que não estivesse em estudo com seu grupo, sendo que no vespertino apenas C6 tinha condições para tanto. Era então desenvolvida alguma atividade improvisada, que muitas vezes consistia na exibição de um filme, seguida de alguma atividade de escrita e/ou desenho.

O outro momento em que as coordenadoras entravam em sala era em dias em que as professoras realizavam alguma atividade diferenciada, que demandasse a ajuda de mais de uma pessoa para uma boa condução da mesma. Durante o período de nossas observações, a participação em um evento promovido pela SME – Natal/RN (VIII Mostra de Arte, Cultura e Conhecimento das Escolas Municipais de Natal - MARCO) e a realização de dois eventos internos (Semana da Criança e Semana da Cultura) foram os três momentos que mais solicitaram o apoio das coordenadoras nesse tipo de atividade. Tais eventos mobilizaram a montagem de apresentações de dança e a realização de gincanas e oficinas diversas, das quais as coordenadoras participaram ajudando na organização.

### ***A rotina***

O dia na escola começava sempre por um acolhimento aos alunos e às famílias, em que eram dados avisos de interesse da comunidade escolar, seguidos de uma atividade orientada por alguém da equipe da escola, escolhida previamente, por meio de sorteio. Tal atividade podia contar ou não com a participação dos alunos, podendo ser uma oração, uma dança, uma leitura, uma pequena peça de teatro ou uma brincadeira. A atuação das coordenadoras se iniciava já deste antes desse momento, adiantando a entrega de algum material para as professoras conforme planejamento prévio, se informando do que seria realizado com a pessoa responsável, preparando o equipamento

de som a ser utilizado, auxiliando na organização das crianças no pátio, conversando com alguma mãe ou pai que as procurasse.

Tais atividades eram divididas entre as coordenadoras, sendo possível que uma ou outra delas estivesse ausente desse momento, por estar envolvida com alguma atividade específica de seu planejamento individual. Terminado o acolhimento, elas auxiliavam na organização da entrada das crianças nas salas de aula e se preparavam para dar início aos grupos de estudo. Nas segundas-feiras, o grupo era o das professoras de aulas complementares (artes, literatura e educação física), conduzido pelas coordenadoras em conjunto, em ambos os turnos, sendo que no matutino, contava-se ainda com a presença da coordenadora geral. A principal demanda desse grupo era a dificuldade, comum a quase todas, de conseguir respeito e disciplina com as crianças, questão que levou ao desenvolvimento de diferentes estratégias pela equipe da escola, permanecendo em discussão quando encerramos nosso trabalho de campo.

De terças às sextas-feiras, como já dito, os grupos eram divididos por ano do ciclo, sob o acompanhamento de uma das coordenadoras no matutino e de ambas as coordenadoras no vespertino. No primeiro momento das manhãs de terça-feira, C2 encontrava-se em estudo com as professoras de 1º ano do ciclo, cujas turmas reuniam as crianças com menor idade e em início do processo de escolarização e alfabetização. Por estas características da clientela, as demandas do grupo à coordenação giravam muito em torno de estudos, estratégias e sugestões de atividades que favorecessem esse processo.

Além disso, este era um grupo de professoras que trabalhava de forma bastante articulada entre si e que, por isso, demandava apoio para a promoção de atividades em conjunto entre as turmas. Durante as observações, constatamos que o trabalho nesse grupo acontece por meio de um diálogo muito fluido, com as sugestões sendo discutidas

por todas de forma segura e objetiva, resultando em decisões que são efetivamente produções coletivas bem planejadas.

Nas quartas-feiras, o grupo acompanhado por C3 reunia as professoras das turmas de 2º ano, cujos alunos tinham idade variando entre 7 e 8 anos, apresentando-se menos homogêneo que o anterior em suas características. Mesmo o trabalho sendo, em geral, marcado também por uma postura participativa e propositiva de todas no grupo, o que fazia os encontros serem proveitosos, C3 enfrentava dificuldades com o não cumprimento de prazos de entregas de relatórios e, ainda, com freqüentes atrasos para os estudos, justificados face a problemas pessoais. Além disso, havia uma das professoras que estava em seu primeiro ano na EMPER, portanto ainda se adaptando à proposta de trabalho da escola.

O grupo acompanhado por C4 era subdividido nas quintas e sextas-feiras, em função de um rearranjo feito para otimizar a disponibilidade de horário de uma das professoras de aulas complementares. As quintas-feiras eram reservadas para o acompanhamento das professoras das duas turmas de alunos mais novos do 3º ano do ciclo. À época da pesquisa, uma das professoras titulares desse grupo precisou licenciar-se por motivo de saúde por duas vezes, o que criou um trânsito de professoras substitutas na turma, o que dificultava a sistematização do trabalho de sala de aula e, por conseqüência, o acompanhamento deste.

Nas sextas-feiras, ocorria o estudo das professoras titulares das duas últimas turmas, uma das quais era conduzida por C6, coordenadora no vespertino, sendo ambas compostas de alunos com idade superior à da prevista para o 1º ciclo, que ainda permaneciam na escola mediante autorização da SME – Natal/RN. O objetivo dessa ação era que, reunindo tais alunos nessas duas turmas por mais um ano no ciclo, as professoras pudessem realizar um trabalho concentrado de compensação e busca pelo



avanço dos alunos na aprendizagem. Este sub-grupo era marcado ainda por um modo de trabalho semelhante ao do grupo de C2, muito articulado e coeso, com um esquema de planejamento, consecução e avaliação de diferentes projetos bastante autônomo.

À tarde, as professoras encontravam-se divididas segundo o mesmo critério – ano do ciclo das turmas, e os grupos eram distribuídos pela semana no mesmo esquema, sendo, no entanto, conduzidos pelas duas coordenadoras em conjunto. Mesmo observando cada um dos grupos de estudo desse turno em separado, percebemos poucas especificidades caracterizadoras de cada um deles. Atribuímos isso em parte à condução do trabalho pelas coordenadoras C5 e C6 em conjunto, o que dava um caráter mais homogêneo às respostas dadas às diferentes demandas de cada grupo. desse modo, não faremos uma descrição detalhada dos grupos do vespertino tal como feito para o turno matutino.

O estudo dos grupos terminava com o início do intervalo para o recreio das crianças, momento em que as professoras se reuniam para o lanche, na sala dos professores. Era comum a direção aproveitar esse momento para dar avisos e discutir decisões a serem tomadas (como o dia de reunião de planejamento coletivo, por exemplo). Terminado o lanche, em geral, as coordenadoras se envolviam com o monitoramento das atividades de brincadeira realizadas durante o recreio com as crianças. Conforme me foi esclarecido, a idéia de, durante o recreio, disponibilizar brincadeiras sob o monitoramento de algum adulto, surgiu como uma alternativa para ocupá-las de forma divertida e reduzir a ocorrência de brigas. Findo o recreio, novamente as coordenadoras auxiliavam o retorno das crianças para as salas de aula.

No matutino, nas segundas-feiras, o momento seguinte ao intervalo era utilizado para o encontro de planejamento entre as coordenadoras do turno com a coordenadora geral, sendo que o mesmo acontecia no vespertino às sextas-feiras, por ser este o dia em

que a coordenadora geral estava na escola neste turno. Esta última trazia uma pauta, segundo a qual ia conduzindo o encontro, com questões direcionadas tanto ao grupo como a cada coordenadora em separado<sup>13</sup>. Era claro o objetivo de ter uma boa compreensão do andamento do trabalho com cada grupo de professoras e, também, com cada turma, ao mesmo tempo em que C1 ia resgatando objetivos e preocupações que deveriam ser comum a todas.

Tal direcionamento era feito a partir de uma postura de C1 que permitia às coordenadoras de turno trazer suas questões de forma bastante segura, sendo marcante o modo fluido como acontecia o diálogo entre elas. À exceção de uma das coordenadoras do matutino, era visível a propriedade com a qual as profissionais relatavam informações que compunham o trabalho com cada grupo, turma e/ou professora. Apresentavam com clareza o que caracterizava cada grupo de professoras, discutindo os diferentes andamentos tomados, ressaltando aspectos positivos e negativos, evidenciando, assim, uma constante avaliação de suas práticas.

Com isso, era intensa a troca de idéias, questionamentos e realizações que compunham o trabalho em cada turno, permitindo a C1 ter uma boa compreensão do trabalho e das necessidades de cada das coordenadoras, bem como das professoras, permitindo a ela ter elementos suficientes para que pudesse realizar as articulações e intervenções necessárias, enquanto coordenadora geral. Tais intervenções, em geral, consistiam de orientações sobre posturas e atitudes a serem tomadas, bem como de sugestões de textos e estratégias a utilizar durante os estudos, passando pela divulgação das experiências de um turno para outro.

Com as observações, percebemos que no vespertino o arranjo do trabalho que se efetivara na prática era de que C5, em função de seu problema de fala, se concentrava

---

<sup>13</sup> Observamos apenas um encontro desse tipo em cada turno, sendo importante destacar que, no dia no encontro do vespertino, C5 precisou ausentar-se.

no registro das diferentes atividades, que eram efetivamente conduzidas por C6. Neste momento de planejamento com C1, evidenciou-se o quanto isso sobrecarregava C6, surgindo espontaneamente na fala dela própria e dando mostras das suas conseqüências para o trabalho das professoras. Tal como destacado pela própria coordenadora geral, uma característica do turno vespertino durante aquele ano letivo foi o constante repasse dos problemas em sala de aula para a coordenação. Com isso, era grande a demanda pela realização de atendimento a alunos e intervenções em sala de aula, com a finalidade de resolução de conflitos, tanto entre os alunos como entre as professoras.

Como este tipo de atividade era realizado com mais freqüência por C6, ela deixava de estar envolvida com outras atividades de maior complexidade e relevância, como a leitura e correção das cadernetas de freqüência das 12 professoras e dos relatórios dos quase 280 alunos, prejudicando o andamento destas. Como decorrências, temos o intenso desgaste da coordenadora C6, diante do acúmulo de diferentes atividades e do estresse gerado face ao não cumprimento satisfatório de tudo com o que se comprometia. A esse respeito, a coordenadora geral reafirmou, durante o encontro, a urgência de um trabalho sobre gestão de sala de aula com as professoras, que promovesse a responsabilização de cada uma delas pelos eventos de classe e pela construção de limites com as crianças. Assim, se estaria liberando a coordenação para uma melhor realização das atividades realmente a ela concernentes.

### *As funções*

A formação de professores surgiu como resposta imediata de todas as coordenadoras como função essencial do coordenador pedagógico, sendo as outras funções enunciadas elementos componentes dela: auxiliar a direção nos processos de gestão administrativos e pedagógicos; articular teoria e prática nos estudos com os professores; planejar e avaliar junto com os professores as atividades de sala de aula;

acompanhar o rendimento dos alunos; atender as famílias; mediar relações entre os elementos da comunidade escolar; apresentar a proposta da escola aos professores recém-chegados. Além destas, surgiu na fala da coordenadora geral a promoção da articulação do trabalho entre os turnos, a qual diferencia seu trabalho daquele realizado pelas coordenadoras de turno.

*C2 - Apoiar as ações pedagógicas da escola, né? Planejar junto com o professor, avaliar junto com o professor o trabalho dele de sala de aula, o trabalho dele como um todo na escola, estudar com ele, né? Levantar temas junto à direção, à coordenação geral e os professores já estuda para garantir a formação continuada, acompanhar o rendimento do aluno junto ao próprio aluno, ao professor e à família e atender as famílias quando os alunos tem alguns procedimentos inadequado atender individualmente, né, os familiares e organizar o trabalho de uma forma geral, não só aqueles alunos, mas promover encontros, né, então a gente tá apoiando nessas atividades.*

*C6 – (...) trabalhar de maneira que eu possibilite o professor, ao aluno o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa (...) mediar as relações com as pessoas que fazem a escola e o cotidiano escolar(...)*

### ***As satisfações***

Quanto às satisfações advindas da realização do trabalho de coordenação, todas as respostas dadas faziam, direta ou indiretamente, referência a elementos caracterizadores do modo de trabalhar naquela equipe. Foram ressaltados: a presença da direção, a existência de um objetivo comum a ser alcançado, a realização de estudos em conjunto, a certeza de uma postura colaborativa e cooperativa e a sistematização do trabalho. Além destes elementos, foi citado também o reconhecimento de uma função social do trabalho desenvolvido pela escola, de modo geral, e, ainda, a sensibilização gerada pelo acompanhamento constante de situações de sofrimento dos alunos e suas famílias.

*C5 - Alguém no leme, são as diretoras que conduzem, que seguram a bandeira dessa escola, a proposta pedagógica desde de sua fundação, tem o compromisso (...) A partilha de tudo, a partilha de saberes de quem chega, de quem já está aqui e vai ajudar quem está chegando e acha que é difícil, que é impossível (...)*

**C3** - *Aí assim o bom daqui, é porque a gente pode tá sempre contando um com o outro. (...) tem momentos muito gratificantes, quando a gente vê que o que a gente planejou deu certo, que a gente tá conseguindo bons resultados (...)*

**C2** - *Eu acho assim que tem uma função social. Toda escola tem uma função social, mas eu acho que aqui assim a gente tá muito preocupado com isso, assim, a quem a gente tá servindo (...)*

**C4** - *Eu acho que tudo isso é até bom, sabe, esse sofrimento é algo bom, porque você se humaniza mais, a partir do momento que você vê o outro com um outro olhar crítico, um olhar ético, um olhar reflexivo (...)*

### ***As dificuldades***

A partir do conjunto dos dados, surgiram dois tipos de dificuldades enfrentadas pelas coordenadoras na realização de seu trabalho. Quando questionadas sobre o processo de entrada na função, as respostas de nossas participantes traziam elementos sobre as dificuldades iniciais com as quais se depararam. À exceção de uma delas, todas relataram ter sido difícil o início dessa experiência, remetendo-se à questão do contato com o novo, o reconhecimento da grande responsabilidade e complexidade características da função e o questionamento das próprias condições de exercê-la.

Algumas falas expressam bem esse conjunto de idéias:

**C1** – *No início eu tive muita dificuldade. Tudo no início é complicado, né. (...) Primeiro é uma função nova, tá certo. (...) E outra coisa é você trabalhar com três grupos diferentes, né, e você ter a incumbência, a responsabilidade, o objetivo de fazer uma articulação da proposta dentro da escola nesses turnos, porque a escola é uma só, né.*

**C2** – *Eu fiquei foi perdida, igual a cego em tiroteio! (...) Porque, assim. Não peguei o ritmo. Também, assim, tudo o que é novo, né, diferente...*

**C3** – *(...) porque eu acho que é uma grande responsabilidade, como eu tava há pouco tempo na escola, eu não me achava tão preparada pra isso (...)*

**C5** – *Eu achava que eu não ia conseguir, porque eu não acho que eu tenho espírito de liderança, de conduzir um grupo grande, para mim seria uma responsabilidade muito grande.*

Além destas, abordamos diretamente as dificuldades posteriores, com as quais as participantes precisavam se haver cotidianamente naquele período e que categorizamos

em estruturais, pessoais e decorrentes do próprio trabalho. Como dificuldades estruturais, foram citadas as condições sócio-econômicas da clientela e de suas famílias, as condições de trabalho dos professores e a ausência de uma boa rede de apoio ao trabalho da escola.

**C2** – (...) *o contexto onde a escola num bairro periférico, de pessoas que os pais dos alunos são, na maioria, analfabeta ou com pouca instrução e o acompanhamento em casa não ajuda (...) o contexto social em que o país tá inserido mesmo, de desemprego ... de ... de ... desigualdade, aonde essa violência tá aflorando (...) Políticas educacionais que não são tão levadas a sério (...)*

**C1** – (...) *por exemplo reunir o grupo, na Educação é muito complicado (...) E sempre tem os horários com problemas, né. Então, a gente às vezes sacrifica os sábados, os feriados.*

**C4** – (...) *a gente busca os órgãos co-responsáveis, nem sempre existe vagas para esse trabalho de conscientizá-los, aí quebra o processo (...)*

Como dificuldades pessoais, surgiram a impossibilidade de C1 estar presente na escola mais freqüentemente e o problema na voz de C5. Como dificuldades inerentes ao trabalho, foram citadas o constante exercício do diálogo, o esforço de harmonização dos grupos e a administração das diferenças pessoais e de imprevistos.

**C6** – (...) *a mais complicada é manter harmonia entre os alunos e entre os professores, relações de conversa, de diálogo, de equipe, saber que muitas vezes você sabe que está certa e muitas das vezes você está errada, tentando voltar atrás no que você disse, de estar estabelecendo essas relações harmoniosas ou conflituosas nesse ambiente escolar. Mais difícil, mais difícil, é você saber lidar com as diferenças, entre as pessoas, acho difícil, você manter o que a gente vem conseguindo na minha opinião.*

**C3** - *Tem sempre aquelas dificuldades, ah! Preciso faltar, vou pro médico, tô de atestado.*

### ***As demandas à psicologia***

Quanto às demandas à psicologia, agrupamos as respostas das participantes em quatro categorias, em função do tipo de atividade a ser realizado por um profissional de psicologia. A primeira delas, recorrente nas falas de todas as participantes é o

diagnóstico e atendimento de alunos, que apresentassem dificuldades com as quais nem as professoras, nem elas nem a direção soubessem lidar, depois de esgotados todos os recursos pedagógicos de que dispunham:

*C1 - Pra poder até tá fazendo esses encaminhamentos, porque você poderia fazer uma avaliação na escola e já tá encaminhando para a clínica (...)*

*C6 - Eu acho que poderia ajudar e muito, na escola, nesse ambiente atípico, ele ia atender essas crianças de forma que elas pudessem está melhor nos grupos em sala de aula, entendeu?*

A segunda categoria é a orientação às famílias, em que as profissionais demandam um trabalho com os pais dos alunos, voltado para o esclarecimento de questões sobre desenvolvimento infantil, opções e recursos pedagógicos, importância da imposição de limites e da valorização da auto-estima das crianças e deles próprios:

*C2 - E trabalhar a maior parte do tempo com os pais, com a família, porque a gente percebe quando o aluno tá apresentando algum problema, precisaria, também que o psicólogo trabalhasse com os alunos, conversando, vendo, identificando algumas coisas e depois a gente chega nas famílias e vê assim, como as famílias poderiam ajudar. Acho que o trabalho do psicólogo seria trabalhar em todas as áreas, principalmente no atendimento às famílias, aos pais desses alunos que tão aqui na escola. Acho que o trabalho do psicólogo seria trabalhar em todas as áreas, principalmente no atendimento às famílias, aos pais desses alunos que tão aqui na escola, porque muitas vezes a gente conversa com o aluno, dá uma diretriz, tentando trabalhar a questão do limite, quando chega em casa a criança não tem limite porque o pai não tem limite, ele não entende a questão, o que é essa relação.*

A terceira categoria é a colaboração na formação dos profissionais, a qual diz da demanda por apoio para o estudo de aspectos teóricos próprios da psicologia, de fundamental importância para o processo educativo, tal como elementos de cognição (memória, percepção, atenção) e psicopatologia, dinâmicas de grupo, relação adulto-criança, agressividade, falta de limites:

*C2 - Eu acho que deveria ter um trabalho com todos os segmentos. Chegar aqui, organizar um cronograma, trabalhar com os professores, como é essa relação adulto-criança (...) Como deveria ser pra ser uma relação mais humana, mais de igualdade (...)*

Por fim, temos a categoria escuta clínica dos profissionais da escola, em que as profissionais demandam suporte psicológico diante das muitas situações conflituosas, sofridas e desgastantes com as quais lidam cotidianamente:

*C2 - (...) Depois teria um outro trabalho com os professores propriamente dito, assim, seus conflitos, seus problemas, as suas coisas (...)*

*C5 – (...) não só para os alunos e os pais, mas para nós mesmos que lidamos com pessoas carregadas de problemas, então a gente nesse trabalho de escuta, de ouvidoria, a gente absorve muito desses problemas, carrega para casa, para a vida, de certa forma mexe muito com a gente e acumula com os nossos também, né?(...)*

Apresentados esses dados, passamos ao capítulo V, em que fazemos uma discussão deles com os aspectos teóricos descritos anteriormente.

## **5 - Repensando caminhos**

### **5.1. Sobre coordenação pedagógica**

Tal como exposto na apresentação deste trabalho, nosso objetivo principal era conhecer e compreender a dinâmica de funcionamento de uma equipe de coordenação pedagógica, no intuito de, a partir disso, produzir reflexões em torno da atuação do psicólogo escolar junto a esse tipo de profissionais. Como objetivos específicos, tínhamos conhecer a história, as especificidades, as práticas, as dificuldades e as expectativas desses profissionais, mais especificamente, quanto às suas demandas a uma atuação em psicologia. Nosso percurso de trabalho nos levou até a Escola Municipal



Professora Emília Ramos (EMPER), que por sua história peculiar, marcada por um esforço constante de efetivação do sucesso escolar de seus alunos, se configurou como um bom campo para buscarmos as respostas às nossas questões.

Adentrando nesse campo, constatamos, conforme já relatado, que desde o início do processo de criação da EMPER era preocupação daqueles que a administravam que as práticas ali fossem desenvolvidas de forma coletiva e cooperativa, em consonância com os objetivos definidos e fixados na proposta pedagógica da escola. Ao longo de nosso processo de pesquisa, pudemos perceber o cuidado e o esforço de constante retomada e revisão dessa proposta, em um movimento encabeçado pela direção, que reverberava por quase todos os profissionais da escola. Estabeleceu-se, assim, um esquema de trabalho que parte de uma gestão participativa e permite uma real comunicação e integração entre aqueles que fazem o processo educativo.

De acordo com Bruno (2005), isto é algo essencial para a compreensão de que uma visão comum sobre a escola, um eixo aglutinador dos seus sujeitos, só pode ser construído a partir das visões particulares, das expectativas de cada um sobre a escola que se pretende organizar. Assim, torna-se possível superar uma das principais dificuldades do trabalho coletivo, que é o confronto de expectativas e desejos daqueles envolvidos nele. Na EMPER, essa superação se faz por meio do trabalho das coordenadoras pedagógicas, tendo em vista as funções por elas assumidas.

A principal dessas funções é a promoção da formação de professoras, efetivada por meio da condução dos grupos de estudos com estas, em torno dos quais se organiza a rotina estruturada, mas flexível, segundo a qual atuavam as coordenadoras. Em consonância com a afirmação de Chizzoti (1998) de que os sujeitos pesquisados são “autores de um conhecimento que deve ser elevado pela reflexão coletiva ao conhecimento crítico” (p. 83), tal função foi sendo instituída na história da escola, como

resultado do trabalho coletivo ali desenvolvido. Conforme surgiam as necessidades decorrentes da busca por alcançar o objetivo inicial de realizar um trabalho que contemplasse rever questões teóricas e práticas atinentes à alfabetização, diferentes modos de atendê-las iam sendo elaborados, testados, revistos, mantidos, alterados.

Nesse movimento, a escola desenvolveu um modo de exercício da função de coordenação pedagógica que dialoga muito de perto com o que é apontado por diversos autores na literatura (Bruno & Christov, 2005; Fusari, 2005; Placco, 2006). Em geral, os estudos de grupo buscavam proporcionar a valorização, o respeito e a escuta das professoras, permitindo a elas exporem suas experiências, idéias e expectativas, dando especial atenção ao saber advindo das práticas e com a proposição de projetos que identificassem as teorias por elas praticadas. Pudemos observar ainda a preocupação e o cuidado com a criação de situações em que as professoras analisassem e criticassem suas práticas, refletissem a partir delas, dialogassem com base nos novos fundamentos teóricos, trocando experiências e propondo formas próprias de superação das dificuldades.

Havia ainda um esforço conjunto de fazer com que se instalassem e ampliassem entre as professoras movimentos de consciência e de compromisso não somente com a proposta de trabalho da escola, como também com seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional. Por trás disso, estava a preocupação com a responsabilização de cada educador por seu processo de desenvolvimento pessoal e profissional, lembrando que não há política ou programa de formação que aperfeiçoe um profissional que não deseja crescer (Fusari, 2005). Isso é de tal modo presente no trabalho que foram recorrentes as falas que diziam que quem não se adequa ao esquema do Emília, não permanece na escola. Uma fala de C2 ilustra bem isso:

*O grupo como um todo, assim, se esforça, salvo algumas exceções que não se identifica, mas também não tem problema porque com pouco tempo depois elas saem.*

Com exceção de apenas uma de nossas participantes, todas tiveram como formação inicial o curso magistério, cursando a graduação em pedagogia já depois de alguns anos trabalhando em sala de aula. Todas sempre estiveram envolvidas em diferentes processos formativos durante sua carreira profissional, tais como cursos e programas de formação e/ou aperfeiçoamento oferecidos pela SME – Natal/RN, sendo que três delas já possuíam formação em nível de pós-graduação e as outras três estavam cursando uma especialização. O dado mais relevante nesse sentido é a recorrência na fala de todas elas da importância da formação realizada cotidianamente na EMPER, para algumas delas sendo a mais significativa de todas, por ser a mais próxima de suas necessidades cotidianas. A fala de C2 ilustra bem essa idéia:

*C2 - Então lá (na graduação em pedagogia) assim, foi pra, pra contribuir, mas assim, a minha formação mesmo se deu mais aqui, dentro da escola (...)*

Assim, constatamos ser possível a realização de um trabalho de coordenação que cria condições propiciadoras da concretização de uma prática docente em constante avaliação e renovação (Placco, 2006). O que não significa dizer que o trabalho de coordenação na EMPER seja expressivo do ideal teórico, não enfrente dificuldades ou não possa ser questionado. Pelo contrário, como enuncia a coordenadora geral C1:

*(...) as mesmas dificuldades que as outras escolas têm, nós temos também, agora só que a gente não deixa que as dificuldades atrapalhem nosso trabalho, nosso fazer, entendeu? A gente faz dentro das dificuldades. O real é esse! Vamos trabalhar com o real, com o que a gente tem. Mas vamos fazer o melhor aqui, com isso aqui, com o que a gente tem.*

Nessa perspectiva, criam-se algumas situações que acabam concorrendo como complicadores do trabalho de coordenação e, por conseqüência, de todas as atividades

da escola. Na busca pela efetivação da proposta pedagógica da escola, na perspectiva enunciada por C1 de se trabalhar com o que dispõem, é visível o esforço da direção, em conjunto com a própria equipe, de administrar as possibilidades individuais de modo a compensar certas limitações, de ordens diversas. Por um lado, vemos como louvável essa iniciativa, por demonstrar, ao mesmo tempo, uma postura de enfrentamento consciente e responsável das dificuldades cotidianas e de respeito às peculiaridades de cada indivíduo. Entretanto, pudemos observar claramente alguns dos prejuízos causados pela condescendência com algumas situações.

O exemplo mais marcante é a situação do turno vespertino, no qual era muito evidente a realização de um trabalho menos estruturado e produtor, em função do rearranjo feito diante do afastamento de uma das coordenadoras e da restrição da contribuição de C5 a atividades que não envolvessem o uso prolongado da fala. Isto sobrecarregou C6, que permanecia em um constante esforço de atender às múltiplas demandas do dia-a-dia do turno, ao mesmo tempo em que buscava junto com C5 meios desta aproveitar bem suas possibilidades, tendo por consequência que diversos aspectos do trabalho escapavam de serem bem cuidados.

Além disso, no matutino, constatamos um descompasso entre as demandas de um grupo de professoras e a perspectiva de atuação da coordenadora responsável por acompanhá-las. Isso se evidenciava no esquema de condução dos grupos de estudo, cujo planejamento era mais distante das práticas das professoras, com uma troca menos intensa de experiências entre estas e a coordenadora. Isso gerou um quadro em que, uma dupla de professoras se articulou entre si, em certa “auto-coordenação”, enquanto outra dupla conduzia o trabalho em uma articulação frágil face ao todo da escola.

Um aspecto a ser questionado é a associação entre a função de coordenação e o enfrentamento de problemas de saúde. Das seis participantes de nosso estudo, quatro

tinham sua história de entrada ou permanência no exercício de coordenação pedagógica na EMPEER associada a limitações de continuidade na condução de classes de alunos, por motivos de doença pessoal ou familiar. Destas quatro, apenas duas relataram a convergência deste fator com um momento de avanço na formação acadêmica. Tais dados contradizem, em parte, o que nos foi relatado pela direção sobre o processo de seleção das coordenadoras, por não ter havido menção à consideração das condições de saúde das profissionais como um critério avaliado. Além disso, questionamo-nos quais as implicações de se institucionalizar que o lugar da coordenação pedagógica seja aquele em que atuam bons professores sem condições de lecionar.

Em síntese, é possível afirmar que a EMPEER se diferencia pelo modo como se constituiu seu esquema de trabalho no decorrer de sua história. Os objetivos definidos ainda antes da criação da escola são constantemente retomados, bem como se manteve o esquema de gestão participativa, marcada pelo esforço de diálogo contínuo e de integração entre os diferentes elementos da comunidade escolar. Nesse contexto, a coordenação pedagógica se desenvolveu essencialmente voltada para a formação de professores, assumindo papel de extrema relevância na concretização de uma prática docente bem estruturada, em permanente avaliação e renovação, coerente com a dinamicidade própria do trabalho pedagógico. Assim, temos uma organização do trabalho pedagógico e, mais especificamente, do trabalho de coordenação que tem implicações sobre as possibilidades de atuação em psicologia escolar. É sobre isso que discorreremos mais detidamente no item a seguir.

## **5.2. Sobre a psicologia escolar**

Na literatura, a confusão entre o lugar do psicólogo e do pedagogo é associada aos movimentos de (re)construção da identidade profissional dos psicólogos escolares

(Araújo & Almeida, 2005). Em nossa experiência pessoal, tal confusão mostrava-se, também, articulada em muito à desestruturação do trabalho pedagógico muito comum nas redes de ensino público, por razões diversas. Na experiência de estágio que suscitou as questões que originaram este trabalho, por exemplo, as dificuldades enfrentadas pelas coordenadoras eram relacionadas com o planejamento, a sistematização e o acompanhamento do trabalho das professoras, sendo para a condução dessas questões que as coordenadoras solicitavam o apoio da psicologia.

Tal como dissemos ao final do item anterior, a realidade na EMPER é bastante diferente deste contexto. Na escola em questão, o trabalho pedagógico se desenvolveu numa estrutura bem organizada e articulada, de forma que os profissionais, entre eles as de coordenação pedagógica, têm clareza e segurança sobre como conduzir suas atividades. Para nós, tal fato implica diretamente sobre as expectativas das coordenadoras em torno da atuação do psicólogo escolar, considerando as respostas dadas a nós.

Primeiramente, é importante destacar que as coordenadoras da EMPER afirmam unanimemente reconhecer na psicologia um campo de conhecimento que teria em muito a contribuir para o trabalho ali realizado. Entretanto, já não há consenso se o psicólogo deveria estar ou não inserido no espaço da escola. As falas que se seguem ilustram claramente esse dado:

**C6** - (...) *eu penso que tem como colaborar, mas eu não tenho claro se seria na escola que ele deveria estar.*

**C1** - (...) *não adianta você querer – ah! Mas a escola não é lugar de se cuidar, não é clínica! – concordo, a escola não é clínica, mas é uma instituição. E nós temos um profissional pra trabalhar na instituição, né. O psicólogo pode trabalhar, ele pode ser institucional, não é isso? Fazer um trabalho dentro da instituição. Eu acho assim ... e já disse isso por diversas vezes, já disse isso muitas vezes na academia, nos lugares onde eu tenho condição que é muito importante. Se não for pra trabalhar diretamente com o aluno, mas pra tá ajudando os educadores, né, orientando.*

Independente do espaço onde estivesse, observamos que a expectativa das participantes de nosso estudo era de que o psicólogo pudesse colaborar na atenção a questões específicas, para as quais os recursos teórico-metodológicos de que elas dispõem, enquanto pedagogas, não permitem elaborar respostas efetivas ou satisfatórias. Com isso, essas profissionais nos dão a sua definição sobre qual seria a especificidade da atuação em psicologia no campo escolar.

Em síntese, essa especificidade estaria no domínio de conhecimentos aprofundados nos campos da saúde mental, da cognição, do desenvolvimento e da sexualidade humanos, bem como das relações inter-pessoais. Tais conhecimentos deveriam ser colocados a serviço dos diferentes elementos da comunidade escolar, de acordo com as necessidades particulares de cada um. Aí, caberia tanto uma atuação como psicoterapeuta, na perspectiva da clínica tradicional, voltada para as questões internas de indivíduos, quanto como educador, socializando os saberes relevantes para a formação dos profissionais da escola, bem como para os familiares dos alunos.

De modo geral, o alunado surgiu nas respostas dadas individualmente como principal grupo a ser objeto de atenção da psicologia. Entretanto, o conjunto das respostas das coordenadoras aponta para a possibilidade de atuação do psicólogo junto à comunidade escolar de forma geral, havendo inclusive uma diferenciação dos tipos de atividades a serem desenvolvidas junto a cada grupo. Assim, consideramos ser possível afirmar que, neste grupo, está em adiantado processo a superação da imagem do psicólogo clínico responsável somente pelo atendimento individual de alunos com dificuldades de aprendizagem.

Mesmo quando estes surgem como os principais sujeitos do trabalho do psicólogo na escola, a perspectiva é de que esse trabalho complemente ações de cunho essencialmente pedagógico. Além disso, tal como apontado em alguns referenciais da

literatura recente em psicologia escolar (Araújo & Almeida, 1997; Freller, 1997; Neves & Almeida, 1997), as coordenadoras apontam que esse tipo de trabalho deva levar em consideração a história pessoal e familiar dos alunos tanto quanto suas histórias escolares.

Acrescendo a isto o fato de que todas as demandas trazidas pelas profissionais originaram-se em situações enfrentadas cotidianamente por elas na escola, vemos reforçado o que encontramos na literatura sobre a importância de uma ampla compreensão do fenômeno educacional pelo psicólogo (Yamamoto, 2001). Somente inserido no cotidiano da escola, sustentado por uma boa noção dos principais elementos que concorrem contra e a favor de um bom funcionamento da dinâmica escolar, bem como por uma clara concepção de sujeito, sociedade e mundo, é que é possível ao psicólogo definir as suas possibilidades e estratégias de intervenção nesse contexto.

## **6 - Considerações finais**

Nos momentos iniciais de realização deste trabalho, ainda durante as aulas das disciplinas básicas que compõem o curso, muitas vezes estivemos, entre os alunos, discutindo nossas angústias de pesquisadores iniciantes, sofrendo em abrir mão de ambiciosos projetos para poder realizar estudos concretos. Agora, diante do texto escrito que resume o longo e delicado processo de realização de uma pesquisa de mestrado, prevalecem os sentimentos de alívio e satisfação diante do reconhecimento dos muitos ganhos alcançados a cada passo dado.

Avaliamos que crescemos muito revisitando a história da psicologia e suas interfaces com a educação. Alcançamos uma melhor compreensão dos elementos que compõem essa história e do modo como eles se relacionam entre si, compondo uma das



mais complexas teias sociais que a humanidade já produziu. Fizemos novas leituras e interpretações de textos já conhecidos, rearticulamos idéias, percebemos novas conexões, desfizemo-nos de algumas certezas. Nos angustiamos em vários momentos, ao percebermos o quanto algumas mudanças muito discutidas e desejadas ainda estão longe de serem realidade.

Constatamos que na pedagogia não é muito diferente. Ao entrarmos nesse universo em muito desconhecido, fomos encontrando os mesmos questionamentos em torno da identidade profissional, uma história de contribuição com os processos de exclusão social, a luta pelo reconhecimento e valorização profissional, o reencontro com a importância da pesquisa para um exercício profissional consistente, de qualidade, crítico. Como tudo que é novo, tal como ratificado pelas falas de nossas participantes, essa foi uma etapa difícil, cansativa, envolta em receios. E ao mesmo tempo muito envolvente, apaixonante, instigante.

Quando entramos em contato com o cotidiano da Escola Municipal Professora Emília Ramos muitos desses conhecimentos revisados e recém-aprendidos foram ressignificados, pelo modo como a realidade ali reforçava e/ou contradizia o que estava posto nas teorias. No contexto bastante particular e privilegiado da EMPER, vimos problemas acontecendo e sendo administrados, muitas vezes da melhor forma imaginável, outras apenas da forma possível. Vimos também problemas acontecendo e sendo negligenciados, sendo isto cabível diante das limitações inerentes ao humano e das muitas adversidades que perpassam a história da educação pública brasileira.

Diante dessa realidade positivamente surpreendente, foi necessário bastante cuidado para não nos deixamos perder num certo “encantamento” por ela, a ponto de perdermos de vista nossos objetivos ou cegarmos aos vieses e contradições ali existentes. Tal como afirmado no capítulo sobre os aspectos metodológicos, nossa

perspectiva era de que cada escola é única, se constituindo num espaço historicamente construído por cada um daqueles que a compõem (Machado & Souza, 1997). Por isso é que afirmamos que podemos ver na EMPER *uma possibilidade* de como transformar em realidade propostas teóricas que muitas vezes parecem utopias inalcançáveis, mas sem a ilusão de considerá-la como um modelo a ser seguido.

Pelo contrário, o que nosso trabalho reforça é a idéia de que é indispensável a uma boa intervenção em qualquer escola o contato aprofundado e cuidadoso com o seu esquema de funcionamento, seja essa intervenção em pedagogia ou em psicologia. Certamente há exemplos a serem tirados da experiência da EMPER, mas só é possível pensar a pertinência de qualquer exemplo a uma outra escola sabendo quais são as necessidades, dificuldades, facilidades, propensões e expectativas das pessoas que a fazem.

Diante desses dados, pensando especificamente na psicologia e na pesquisa na interface com o campo escolar, consideramos que nosso trabalho reafirma a importância de uma reaproximação com o cotidiano escolar, por meio de estratégias que respeitem sua complexidade e dinamicidade. É evidente que diferentes partes do processo de pesquisa poderiam ter sido melhor planejadas e executadas, bem como o volume de dados obtidos excede o necessário para atender nossos objetivos. Ainda assim, o fato de conseguirmos fazer boas conexões entre esses dados e os aspectos teóricos mostra que nossas escolhas metodológicas serviram bem ao seu propósito.

Destas conexões, consideramos a mais importante a associação entre os tipos de demandas à psicologia escolar e o modo de estruturação do trabalho pedagógico nas escolas. Na EMPER, com sua equipe de coordenação pedagógica bem organizada e preparada, promovendo a formação continuada como principal função, com bastante consciência e criticidade sobre o próprio trabalho, as demandas à psicologia escolar têm

um desenho próprio, diferenciado da prática pedagógica. À psicologia caberia aquilo que as coordenadoras não conseguem resolver, aquilo para o quê anos de estudos e práticas de ensino não têm resposta.

Em termos de atividades, as coordenadoras da EMPER esperavam que houvesse oferta de diagnóstico e atendimento de alunos, orientação às famílias, colaboração na formação dos profissionais e escuta clínica dos profissionais da escola. Algumas dessas práticas podem ser consideradas como “tradicionais”, não condizentes com um trabalho realizado no espaço da escola ou com as novas propostas de atuação em psicologia escolar. Entretanto, se consideramos a perspectiva de atuação subjacente às atividades enunciadas, as reflexões tomam outro sentido.

De acordo com as respostas das coordenadoras estudadas, a expectativa era de que a psicologia se servisse de seus conhecimentos e práticas específicos sobre assuntos e/ou temas de interesse para atividades já desenvolvidas por elas diariamente. Assim, percebemos a noção do psicólogo como um profissional capaz de *colaborar* com o trabalho da escola, que viria somar esforços, dar sua contribuição, e não ensiná-las a fazer o próprio trabalho e muito menos fazer por elas. As respostas deixam claro que a expectativa era de que o psicólogo viesse *fazer junto*, trabalhando em *constante diálogo* com os outros profissionais da escola. Desses dados, destacamos alguns aspectos.

Em primeiro lugar, observamos que nossas participantes reconhecem a importância de tudo o que se passa na escola para o devido acompanhamento das questões nela surgidas. Com isso, vemos um posicionamento diferente do usual, que se define por uma atenção ampla às questões escolares, que não enfoca exclusivamente as dificuldades de aprendizagem dos alunos. Assim, observamos um esforço de resolução dos *problemas da escola* no espaço dela própria e, ao mesmo tempo, a superação da

noção de responsabilização dos alunos e/ou de suas famílias por quaisquer dificuldades apresentadas por aqueles no seu desenvolvimento escolar.

Tal situação favorece o segundo aspecto a destacar, que é a abertura para uma atuação em psicologia melhor definida e mais consoante com as novas proposições teóricas do campo. Fica evidente a necessidade de o psicólogo assumir uma postura de busca por conhecer a escola como um todo, seus elementos internos e externos, humanos e estruturais. Além disso, é preciso assumir um posicionamento teórico em psicologia que lhe dê referências que orientem o uso desses conhecimentos, de modo que o profissional possa oferecer um bom atendimento às demandas a ele dirigidas.

Entre as demandas, a análise mais detida das respostas das participantes do estudo mostrou muitas questões ligadas à saúde, seja na perspectiva da prevenção, da promoção, da cura ou da reabilitação. Em algumas das respostas, as coordenadoras afirmam que só existem certas demandas de atendimento na escola pela abertura desta para o acolhimento das famílias, que se agrega à falta de atendimento psicológico satisfatório na rede pública de saúde. Como exemplo, elas citam a dificuldade de conseguirem atendimento para crianças com necessidades especiais já diagnosticadas ou, ainda, orientação e apoio a famílias de usuários de álcool e/ou outras drogas.

Tal dado chama nossa atenção para a íntima ligação entre práticas em educação e saúde, de forma que se torna delicado definir as fronteiras de uma atuação em psicologia num campo e noutro. Isto evidenciou a importância de certo domínio de conhecimento sobre o funcionamento da rede pública de saúde e as peculiaridades das práticas em psicologia nesse campo, como elementos norteadores da atuação junto a escolas públicas.

Com esse conjunto de dados e com essa discussão, acreditamos ter alcançado os objetivos a que nos propusemos da melhor forma possível. E esperamos sinceramente

que essa produção possa contribuir com outros caminhos acadêmicos e profissionais, para os quais seja importante o resumo que aqui apresentamos e que pode ter diferentes continuações.

## 7 - Referências bibliográficas

- Almeida, S. F. C. (1999). O psicólogo no cotidiano da escola: re-significando a atuação profissional. In R. S. L. Guzzo. (Org.), *Psicologia escolar: LDB e educação hoje* (pp. 77-90). Campinas: Editora Alínea.
- Araújo, C. M. M. A., & Almeida, S. F. C. (2005). Recriando identidades, desenvolvendo competências. In A. M. Martinez. (Org.), *Psicologia Escolar e compromisso social* (pp. 243-259). Campinas: Alínea.
- \_\_\_\_\_. (2006). Psicologia Escolar institucional: desenvolvendo competências para uma atuação relacional. In S. F. C. de Almeida. (Org.), *Psicologia Escolar: ética e competências na formação e atuação profissional* (pp. 59-82). Campinas: Alínea.
- Bardin, L. (2004). *Análise de Conteúdo*. (3ª ed., L. A. Reto, & A. Pinheiro. Trads.). Lisboa: Edições 70. (Texto original publicado em 1977).
- Bruno, E. B. G. (2005). O trabalho coletivo como espaço de formação. In L. H. da S. Christov et al. *O coordenador pedagógico e a educação continuada* (pp.13-16). São Paulo: Edições Loyola.
- Bruno, E. B. G., & Christov, L. H. S. (2005). Reuniões de escola: oportunidade de comunicação e saber. In: E. B. G. Bruno, L. R. Almeida, & L. H. S. Christov. (Orgs.), *O coordenador pedagógico e a formação docente* (pp. 55-62). São Paulo: Edições Loyola.

Campelo, E. (2001). *Alfabetizar crianças: um ofício, múltiplos saberes*. Tese de doutorado não-publicada, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

Campos, H. R., & Jucá, M. R. B. L. (2003). O psicólogo na escola: avaliação da formação à luz das demandas do mercado. In S. F. C. Almeida. (Org.), *Psicologia Escolar: Ética e competências na formação e atuação profissional* (pp. 37-56). Campinas: Alínea.

Chizzoti, A. (1998). *Pesquisas em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez.

Christov, L. H. S. (2005). Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In L. H. S. Christov et al. *O coordenador pedagógico e a educação continuada* (pp. 9-12). São Paulo: Edições Loyola.

*Conheça melhor o seu bairro – Cidade Nova*. (2005). Natal, RN: Prefeitura Municipal do Natal. Recuperado em 17 de março, 2006, de [http://www.natal.rn.gov.br/semurb/bairros/oeste/cidade\\_nova.php](http://www.natal.rn.gov.br/semurb/bairros/oeste/cidade_nova.php)

Correia, M. (2004). O desafio do cenário escolar para o profissional da psicologia: por onde começar? In. M. Correia. (Org.), *Psicologia e escola: uma parceria necessária* (pp.61-82). Campinas: Alínea.

Correia, M. F. B., & Campos, H. R. (2004). Psicologia Escolar: história, tendências e possibilidades. In O. H. Yamamoto, & A. C. Neto. (Orgs.), *O psicólogo e a escola: uma introdução ao estudo da psicologia escolar* (pp. 137-186). Natal: EDUFRN.

*Decreto n.º. 3.276.* (1999, 6 de dezembro). Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. Recuperado em 4 de abril, 2007, de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D3276.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3276.htm).

Escola Municipal Professora Emília Ramos. (2001). *Regimento Escolar*. Documento não-publicado.

Esteban, M. T. (2003). Sujeitos singulares e tramas complexas – desafios cotidianos ao estudo e à pesquisa. In R. L. Garcia. (Org.), *Método, métodos, contramétodo* (pp. 125-145). São Paulo: Cortez.

Fraga, A. (2006). Da rotina à flexibilidade: análise das características do Fordismo fora da indústria. *Revista Habitus: revista eletrônica dos alunos de graduação em Ciências Sociais – IFCS/UFRJ*, 3(1), 36-43. Recuperado em 30 março, 2006, de <http://www.habitus.ifcs.ufrj.br>.

Freitas, H. C. L. (1999). A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores. *Educação & Sociedade*, 20(68), 17-44.



Freller, C. C. (1997). Crianças portadoras de queixa escolar: reflexões sobre o atendimento psicológico. In A. M. Machado, & M. P. R. Souza. (Orgs.), *Psicologia Escolar: Em busca de novos rumos* (pp. 63-77) São Paulo: Casa do Psicólogo.

Fusari, J. C. (2005). Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. In E. B. G. Bruno, L. R. Almeida, & L. H. S. Christov. (Orgs.), *O coordenador pedagógico e a formação docente* (pp. 17-24). São Paulo: Edições Loyola.

Goldenberg, M. (2001). *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Record.

Kuenzer, A. Z. (1999). As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrando. *Educação & Sociedade*, 20(68), 163-183.

\_\_\_\_\_. (2002). Trabalho pedagógico: Da fragmentação à unitariedade possível. In M. A. S. Aguiar, & N. S. C. Ferreira. (Orgs.), *Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?* (pp. 47-78). Campinas: Papirus.

Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 23 de dezembro). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República. Recuperado em 04 de abril, 2006, de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm).

Lei Complementar nº. 58. (2004, 13 de setembro). Dispõe sobre o Plano de Carreira, Remuneração e Estatuto do Magistério Público Municipal de Natal, e dá outras

providências. Natal, RN: Prefeitura Municipal do Natal. Recuperado em 8 de fevereiro de 2006, de <http://www.natal.rn.gov.br>.

Lei Ordinária nº. 5.650. (2005, 20 de maio). Aprova o Plano Municipal de Educação do Município de Natal e dá outras providências. Natal, RN: Prefeitura Municipal do Natal. Recuperado em 8 de fevereiro de 2006, de <http://www.natal.rn.gov.br>

Machado, A. M. (1997). Relato de uma intervenção na Escola Pública. In A. M. Machado, & M. P. Souza. (Org.), *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos* (pp. 87-100). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Machado, A. M., & Souza, M. P. R. (1997). As crianças excluídas da escola: um alerta para a psicologia. In A. M. Machado, & M. P. R. Souza. (Orgs.), *Psicologia Escolar: Em busca de novos rumos* (pp. 35-50). São Paulo, Casa do Psicólogo.

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

Neves, M. M. B. J. & Almeida, S. F. C. (2003). A atuação da psicologia escolar no atendimento aos alunos encaminhados com queixas escolares. In S. F. C. Almeida. (Org.), *Psicologia Escolar: Ética e competências na formação e atuação profissional* (pp. 83-104). Campinas: Alínea.

*Parecer CNE/CP n.º 3. ()*. Reexame do Parecer CNE/CP n.º 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília, DF: Presidência da República. Recuperado em 04 de abril de 2007, de [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br).

*Parecer CNE/CP n.º 5. ()*. Sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília, DF: Presidência da República. Recuperado em 4 de abril de 2007, de.

Patto, M. H. S. (1997). Prefácio do livro *Psicologia Escolar: Em busca de novos rumos*.

In A. M. Machado, & M. P. R. Souza. (Orgs.), *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos* (pp. 7 - 12). São Paulo: Casa do Psicólogo.

\_\_\_\_\_ (1999). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T.A. Queiroz.

Placco, V. M. N. S. (2002). Formação de Professores: O espaço de atuação do coordenador pedagógico-educacional. In M. A. S. Aguiar, & N. S. C. Ferreira. (Orgs.), *Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?* (pp. 95-106). Campinas: Papirus.

\_\_\_\_\_. (2006). O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In L. R. Almeida, & V. M. N. S. Placco. (Orgs.), *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola* (pp.47-60). São Paulo: Edições Loyola.

*Resolução nº. 001/01-CME.* (2001, 11 de junho). Estabelece normas para o Sistema de Ensino do Município do Natal, em observância às disposições da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Diretrizes e bases da Educação Nacional. Natal, RN: Prefeitura Municipal do Natal. Recuperado em 8 de fevereiro de 2006, de <http://www.natal.rn.gov.br> .

*Resolução nº. 003/01-CME.* (2001, 26 de outubro). Estabelece diretrizes para a elaboração do Regimento Escolar das Unidades de Ensino da Rede Municipal de Ensino do Município do Natal. Natal, RN: Prefeitura Municipal do Natal. Recuperado em 8 de fevereiro de 2006, de <http://www.natal.rn.gov.br> .

*Resolução CNE/CP nº. 1.* (2006, 15 de maio). Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF: Presidência da República. Recuperado em 04 de abril de 2007, de [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br).

Roman, M. D. (2001). *O professor coordenador pedagógico e o cotidiano escolar: um estudo de caso etnográfico.* Dissertação de mestrado não-publicada, Universidade de São Paulo.

Romanelli, O. O. (2005). *História da educação no Brasil (1930-1973).* Petrópolis: Vozes. (Texto original publicado em 1978).

Scheibe, L., & Aguiar, M. A. (1999). Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. *Educação & Sociedade*, 20(68), 220-238.

Souza, D. B., & Faria, L. C. M. (2004). Reforma do estado, descentralização e municipalização do ensino no Brasil: a gestão política dos sistemas públicos de ensino pós-LDB 9.394/96. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 12(45), 925-944.

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

Yamamoto, O. H. (2004). A educação e a escola. In O. H. Yamamoto, & A. C. Neto. (Orgs.), *O psicólogo e a escola: uma introdução ao estudo da Psicologia Escolar* (pp. 11-34). Natal: EDUFRN.

## Apêndice A

### Roteiro para observações

- 1. Estrutura física:** tem um espaço reservado específico pra esses profissionais? Se sim, o que há nesse espaço, como ele está organizado? Como ele é utilizado? Por que ele foi reservado, pensando em quê? Em que outros espaços da escola ele atua?
- 2. Rotina escolar:** a rotina, caso exista, é seguida regularmente? O que causa possíveis alterações? Quem delibera sobre isso? Esse profissional participa? De que forma? Os trabalhos iniciados são concluídos?
- 3. Relação com os diferentes elementos da escola:** como conversa com as pessoas? São diálogos legítimos ou monólogos disfarçados? Que tipo de postura tem com cada grupo? É diferenciada ou a mesma com todos?
- 4. O trabalho feito:** o que faz efetivamente? O trabalho é planejado? De que forma, em função de quê? Quais são os principais objetivos? Que recursos utiliza e como?

## Apêndice B

### Roteiro para entrevistas

1. **História profissional:** como chegou a ser profissional de educação? Que formação tem? Onde realizou seus estudos? Há quanto tempo concluiu? O que fez de estudos complementares e em quais instituições? Está ou não estudando no momento e o que motivou? Se lembra de ter visto nessa formação algo sobre a função que está exercendo agora? Quais cargos e funções já exerceu, desde o início do percurso profissional? Como chegou até eles? Como se preparava para exercê-los? Já atuou em sala de aula? Em que níveis de ensino? Em que tipo (s) de escola? (pública, privada, pequeno/médio/grande porte, bem/mal estruturada, em equipe ou não)?
2. **Atuação atual:** Como chegou a esta escola? Há quanto tempo? Exerceu outras funções nela? Se sim, por quanto tempo? Como foi a chegada ao cargo? Fez alguma preparação para assumi-lo? Como foi a receptividade dos colegas?
3. **Sobre a prática:** Tem uma rotina de trabalho? Em que ela se constitui? Como foi elaborada? É possível descrever um dia típico? Com os professores, que trabalho realiza? Como enxerga qual deva ser a função do professor, que expectativas ele tem sobre o seu trabalho, como se posiciona frente a ele? E com os alunos (idem professores)? E com as famílias (idem professores)? Que recursos utiliza? Que referenciais utiliza para orientar esse trabalho (concepção de educação, do processo de ensino-aprendizagem, da função da escola)? Pode definir qual seja a sua função na escola, em poucas palavras? O que há de melhor nesse trabalho? E o que é difícil? Como busca administrar essas dificuldades? Tem algum tipo de apoio interno e/ou externo à escola? Do que sente falta para a realização do trabalho? Acha que um psicólogo poderia colaborar consigo? Se sim, de que maneira?

## Apêndice C

### Roteiro para Entrevista com Direção

- Qual a história da coordenação da EMPER? – sempre houve, como se organizou, que finalidades tinha?
- Como chegaram a esse esquema atual? Como era antes desse esquema atual?
- Como definiram os modos de registro?
- Como escolhem quem convidam para o cargo?
- Desde quando passou a ser apenas escola de ensino fundamental? Como foi esse processo?
- Como tem sido a relação com a SME, quanto à organização desse trabalho?
- Qual a resolução da SME que determina o esquema de organização dos horários de estudo como está agora? De quando é? Como vão se posicionar quanto a isso no próximo ano?
- Regimento, Projeto Político e Pedagógico e cotidiano: suporte pedagógico, serviço de orientação educacional e *coordenação* – como surgem as diferentes denominações, o que está por trás de cada mudança, o que considera que seja efetivamente feito na escola, que nomenclatura define melhor;

Livro: Experiência do CEMEIPER, Maria da Glória Araújo;