

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A CRIATIVIDADE DO PEDAGOGO DIANTE DAS QUEIXAS  
ESCOLARES**

**FRANCISCA BONFIM DE MATOS RODRIGUES SILVA**

**BRASÍLIA/DF  
2013**

**FRANCISCA BONFIM DE MATOS RODRIGUES SILVA**

**A CRIATIVIDADE DO PEDAGOGO DIANTE DAS QUEIXAS  
ESCOLARES**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação na área de EAPS- Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação.

Orientadora: PROFESSORA DOUTORA ALBERTINA MITJÁNS MARTÍNEZ

**BRASÍLIA/DF  
2013**

**FRANCISCA BONFIM DE MATOS RODRIGUES SILVA**

**A CRIATIVIDADE DO PEDAGOGO DIANTE DAS QUEIXAS ESCOLARES**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação na área de EAPS- Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação.

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Albertina Mitjás Martínez**

**Orientadora**

---

**Prof<sup>a</sup>.Dr<sup>a</sup> Erenice Natália Soares de Carvalho**

**Examinadora**

---

**Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cristina Massot Madeira Coelho**

**Examinadora**

---

**Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maristela Rossato**

**Examinadora Suplente**

**BRASÍLIA/DF 2013.**

Dedico esta pesquisa à minha amada família que me ajudou a concluir essa jornada. E aos mais preciosos tesouros que enriquecem minha vida: meu esposo Luiz e meus filhos André Luiz e Analuiza, com muito amor e carinho.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me presentear em cada momento da minha vida, sempre me guardando surpresas valiosas como a oportunidade de concluir mais esse nível de estudo.

À minha orientadora, Professora Dra. Albertina, pela paciência e dedicação com que me conduziu durante esse período de curso, me ajudando a prosseguir frente aos desafios teóricos e por ter sido uma pessoa marcante na minha vida acadêmica.

Às professoras Maria Carmen Villela Rosa Tacca e Maria Eleusa Montenegro pela imensa contribuição com seus conhecimentos, experiências e reflexões para que essa pesquisa fosse adiante.

Aos meus pais, Francisco e Iméria, que acreditaram em mim, dando-me oportunidade para conquistar meus sonhos, obrigada por tudo, por todo o amor que sempre dedicaram a mim.

À minha amada irmã Sueli, pelo carinho, pelo apoio, pelas horas que se dispunha a me escutar e dialogar sobre as questões do meu trabalho, pela leitura atenciosa dos meus textos, por compartilhar comigo, sem medir esforços, muitos momentos. E ainda, não poderia deixar de lembrar, das minhas sobrinhas, Ester e Juliana, que também contribuíram com o pensamento positivo tão lindo que lhes concede a infância.

Às amigas: Fernanda Távora, Adriana Alves, Jacira Umbelino, Regina Furquim, Luciana Muniz, Valdívila Egler, Tatiana Arruda, Luciana Campolina, Pilar de Almeida, e a todos os colegas e familiares por terem me ajudado nesta jornada. Agradeço pelo apoio, respeito e, saibam que, de cada um, guardo boas lembranças.

Às queridas pedagogas que aceitaram participar desta pesquisa, que demonstraram muita disponibilidade e compromisso durante todo o tempo em que estivemos juntas. À Coordenadora Gedilene Lustosa da Coordenação Regional de Ensino do Núcleo Bandeirante, pelo seu imenso apoio na minha liberação junto à SEEDF para este período de estudos.

*“Um pedagogo-educador não pode deixar de ser um artista. Em um pedagogo, a total objetividade é um absurdo. O educador racionalista não educa ninguém”.*

*Vygotsky*

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>SEAA</b>	Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem
<b>SEEDF</b>	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases
<b>ISE</b>	Institutos Superiores de Educação
<b>ANFOPE</b>	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
<b>ANPEd</b>	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
<b>GDF</b>	Governo do Distrito Federal
<b>PAIQUE</b>	Procedimentos de Avaliação e Intervenção das Queixas Escolares e Níveis de Intervenção
<b>EEAA</b>	Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem
<b>USP</b>	Universidade de São Paulo
<b>NJCLD</b>	National Joint Committee on Learning Disabilities
<b>MEC</b>	Ministério da Educação

## LISTA DE QUADROS E FIGURAS

- Quadro 4.1** Instrumentos de pesquisa e seus objetivos
- Quadro 2.1** Sistematização das dificuldades de aprendizagem
- Figura 1.1** Esquema do PAIQUE



## RESUMO

As queixas dos professores sobre as crianças em situação de não aprendizagem confirmam a história de fracasso que marca a escola pública no Brasil, apontando para a premente necessidade de práticas pedagógicas criativas de ensino, que apresentem novas possibilidades de aprendizagem para os estudantes, considerando todas as facetas que este processo envolve. Diante da complexidade que permeia o ato educativo, a criatividade torna-se um recurso de importante destaque para todos os atores da realidade escolar brasileira, dentre estes, os pedagogos que trabalham em serviços especializados. Desta constatação, esta pesquisa objetivou caracterizar a criatividade dos pedagogos diante das queixas escolares, no âmbito do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, considerando sua significação para um trabalho eficiente em prol da superação das dificuldades de aprendizagem. O aporte teórico utilizado para dar sustentação ao estudo foi a abordagem teórica de criatividade de Mitjás Martínez, ancorada na teoria da subjetividade de González Rey na perspectiva histórico-cultural, na qual a criatividade é entendida como um processo complexo da subjetividade humana. O caminho metodológico baseou-se na Epistemologia Qualitativa proposta por González Rey e o método utilizado foi o estudo de caso. Participaram desse estudo três pedagogas do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem. Foi explorada a criatividade das pedagogas em diferentes momentos de sua atuação, bem como elementos da subjetividade vinculados a essa atuação. Para isso, foram utilizados os seguintes instrumentos: análise documental, observação, entrevistas semiestruturadas, completamento de frases, redação e técnica de explorações múltiplas. Como resultado essencial, foi constatado que a criatividade do pedagogo ainda é pouco expressa nas diferentes áreas de atuação analisadas, e que os entraves à expressão criativa se justificam tanto pelos elementos subjetivos individuais não favoráveis a sua atuação, quanto pela subjetividade social da escola.

**Palavras-chave:** Criatividade. Pedagogo do SEAA. Queixas Escolares.

## ABSTRACT

Complaints from teachers on children in non-learning confirm the story that marks the failure of public schools in Brazil pointing to the urgent need for creative pedagogical practices of teaching that showing new learning opportunities for students, considering all facets of this process involves. Against the complexity that permeates the educational act, creativity becomes an important feature to highlight all actors of Brazilian school reality. This finding, this study aimed to characterize the creativity of the teacher in front of school complaints within the Specialized Service of Learning Support the State Department of Education of the Federal District. The theoretical approach to give support to this study was based on the theoretical approach of creativity seconds Mitjáns Martínez, anchored in the theory of subjectivity González Rey in cultural-historical perspective, through which creativity is understood as a complex process of human subjectivity. The methodology was based on the Qualitative Epistemology proposed by González Rey. The method used in this research was the case study. Participated in this study three educators of Specialized Service of Learning Support. It explored the creativity of educators in different moments of his performance, as well elements of subjectivity tied to this performance. For this, we used the following tools: document analysis, observation, semistructured interviews, completing phrases, writing technique and multiple holdings. As essential result it was found that the creativity of the teacher is still poorly expressed, and that the barriers to creative expression are justified both by individual subjective elements not favorable to its performance, as the school social subjectivity.

**Keywords:** Creativity. Educator of the SEAA. School complaints.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO I DOS PEDAGOGOS COMO PROFISSIONAIS E DO PROCESSO DA SUA FORMAÇÃO .....	18
1.1 Da formação aos desafios da profissão.....	18
1.2 Do pedagogo no Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem - SEAA/SEEDF e do seu perfil profissional .....	29
CAPÍTULO II DAS QUEIXAS E DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM.....	42
2.1 Concepções a respeito da queixa escolar.....	42
2.2 Das dificuldades de aprendizagem .....	50
CAPÍTULO III DA CRIATIVIDADE COMO PROCESSO COMPLEXO DA SUBJETIVIDADE .....	59
3.1 A teoria da Subjetividade de González Rey .....	59
3.2 A criatividade no trabalho pedagógico.....	62
CAPÍTULO IV ESTRATÉGIA METODOLÓGICA .....	70
4.1 Objetivos.....	69
4.2 Caracterização da Pesquisa.....	70
4.3 Estudo de caso .....	71
4.4 Participantes da Pesquisa.....	72
4.5 Instrumentos para a construção da informação .....	73
4.6 Procedimentos .....	79
4.7 Análise da informação .....	79
CAPÍTULO V ANÁLISE DOS CASOS .....	81
5.1 Pedagoga Elen .....	82
5.1.1 Breve caracterização de Elen e de seu contexto de atuação .....	82
5.1.2 Elementos de criatividade no trabalho de Elen .....	82
5.1.3 Elementos subjetivos implicados na atuação profissional.....	93
5.2 Pedagoga Dara.....	100
5.2.1 Breve caracterização de Dara e de seu contexto de atuação.....	100
5.2.2 Elementos de Criatividade no trabalho de Dara .....	101
5.2.3 Elementos subjetivos implicados na sua atuação profissional .....	111
5.3 Pedagoga Nara.....	116
5.3.1 Breve caracterização de Nara e de seu contexto de atuação.....	116

5.3.2 Elementos de Criatividade no trabalho de Nara .....	117
5.3.3 Elementos subjetivos implicados na sua atuação profissional .....	126
5.4 Análise integrativa dos casos.....	131
5.5 Considerações finais.....	132
REFERÊNCIAS .....	138
APÊNDICE A Termo de consentimento livre e esclarecido.....	147
APÊNDICE B Roteiro da entrevista semiestruturada I.....	148
APÊNDICE C Roteiro da entrevista semiestruturada II .....	149
APÊNDICE D Roteiro da entrevista semiestruturada III.....	150
APÊNDICE E Completamento de frases .....	151
APÊNDICE F Redação 1 .....	155
APÊNDICE G Técnica de explorações múltiplas .....	156
ANEXO 1 Roteiro de observação da escuta ao professor .....	157

## INTRODUÇÃO

Diante de uma sociedade em constantes mudanças, decorrentes de um progresso científico e tecnológico e do próprio contexto cultural, fazem-se necessárias não apenas atitudes de compreensão das transformações sociais, mas também muita criatividade por parte dos profissionais da escola para vencerem o desafio do trabalho cotidiano.

Vários trabalhos nas áreas da Psicologia e da Educação têm como foco a criatividade. No entanto, estão voltados para a criatividade do aluno ou para a criatividade do professor. Apesar de haver muitas produções e avanços teóricos sobre o tema “criatividade”, não foram encontrados trabalhos acadêmicos acerca da criatividade do pedagogo em serviços de apoio à aprendizagem nas escolas públicas do Ensino Fundamental.

Justifica-se, portanto, essa pesquisa, uma vez que considera-se pertinente a elaboração e ampliação de estudos que se dediquem à importância da criatividade no contexto educativo. Percebe-se a importância desse recurso como forte aliado ao melhor desempenho dos profissionais que atuam na escola, principalmente, daqueles responsáveis pela assessoria pedagógica.

Diante da complexidade que permeia o ato educativo, a criatividade se apresenta como um recurso primordial, principalmente quando se objetiva, não somente a busca de soluções para as queixas durante o processo de ensino e aprendizagem, mas também a percepção de mudanças que possam evitar ou minimizar as consequências dessas queixas no desenvolvimento das crianças em fase de escolarização.

Nessa direção, compreende-se que a criatividade pode se constituir como um diferencial no contexto da escola, sobretudo, para os profissionais dos serviços de apoio, haja vista a capacitação teórica e profissional do pedagogo que o contexto educativo tem exigido, requerendo desse profissional capacidade de decisão, conhecimentos operativos e compromissos éticos, aspectos que estão muito além do perfil que se apresenta hoje (LIBÂNEO, 2001).

As queixas de professores sobre os alunos que apresentam dificuldades em seu processo de aprendizagem feitas aos profissionais da assessoria pedagógica, fazem parte da realidade escolar e contribuem para perpetuar a história de fracasso na educação, por isso

devem se apresentar como desafios pedagógicos, que requerem ações preventivas e interventivas dos agentes envolvidos no contexto educativo. Esse entendimento conduz à reflexão da necessidade de elaboração de estratégias, que sejam em alguma medida, criativas, e capazes de apresentar propostas diferenciadas para o trabalho pedagógico junto ao aluno em situação de dificuldade de aprendizagem. Não esquecendo de que o aluno nessa situação, possivelmente, já recebeu apoio de seu professor, mas esse apoio não resolveu seu impasse diante das tarefas mal sucedidas no cotidiano da sala de aula.

A crescente demanda relacionada às queixas dos professores, somadas à preocupação com melhores níveis de desempenho dos alunos, fortaleceram a necessidade de regulamentação do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEAA)<sup>1</sup>, no âmbito da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF), cuja responsabilidade é a implementação de ações que viabilizem a reflexão acerca de funções, papéis e responsabilidades dos atores da escola e que possam contribuir para a qualidade da educação.

Nesse serviço, atuam profissionais que assumem um papel significativo no apoio aos professores e alunos, são pedagogos e psicólogos, empenhados em gerar oportunidades que levem à reorganização das ações pedagógicas do professor, além disso, estimular a reflexão sobre as singularidades do desenvolvimento dos educandos e mostrar aos docentes as possibilidades do trabalho criativo, em especial, para favorecer uma intervenção que possa conduzir à superação das dificuldades escolares.

A singularidade dos sujeitos e a própria dinâmica das relações sociais estabelecidas cotidianamente fazem da sala de aula um ambiente de diversidades que exige do profissional a aplicação de diferenciadas e criativas estratégias de organização pedagógicas e a compreensão das diferenças subjetivas dos alunos, já que cada um traz consigo uma história pessoal e cultural.

Documentos oficiais que regem o ensino e até mesmo o discurso das instituições educativas depositam na formação integral do indivíduo o caminho para o sucesso escolar. Entretanto a dificuldade de se considerar, efetivamente, o educando em sua integralidade leva a um entendimento de um ensino ainda fragmentado e do desenvolvimento linear e determinista em relação à criança que não aprende. Daí a ideia tão presente, no senso comum, ao propor que, se a criança não avança nas atividades pedagógicas é porque há nela algo

---

<sup>1</sup> Regulamentação publicada na Seção III, art. 29 do Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, GDF, 2009. (DISTRITO FEDERAL. SEE, 2009).

errado, e a solução para esse problema ainda permanece na saída da criança do ambiente de sala de aula para submeter-se ao julgamento de outros profissionais que irão conduzi-la ao enquadramento, conforme moldes da escola.

Esta forma de agir denuncia o demasiado valor que se dá ao aspecto cognitivo na apropriação dos saberes escolares, em detrimento do aspecto simbólico-emocional, que exerce importante papel no processo de ensino e aprendizagem. E também denunciar a pouca importância que se dá à diversidade do contexto escolar e do cotidiano de sala de aula.

Neste ponto, é importante considerar as dificuldades do professor no desempenho de suas atividades pedagógicas, em especial, no que se refere ao planejamento de um ensino personalizado direcionado àqueles que não acompanham o ritmo acadêmico. O que acontece é que o número elevado de alunos em sala, a escassez de recursos pedagógicos, as lacunas existentes na formação profissional, a falta de cursos de formação continuada, dentre outros motivos, podem ou não se constituir em barreiras para o trabalho pedagógico. Não se trata de justificar o fracasso escolar, tampouco eximir os professores de sua principal função que é ensinar, mas de apontar alguns fatores, presentes no cotidiano de sala de aula, que interferem na realização de um ensino personalizado.

Buscando essa personalização e singularidade da aprendizagem, supervisores pedagógicos, coordenadores, orientadores educacionais, pedagogos e psicólogos são acionados para oferecer suporte pedagógico aos docentes, que se queixam dos percalços em sala de aula. Pressupõe-se, portanto, que os profissionais da assessoria pedagógica compreendem os alunos de forma integral, e com isso não correm o risco de fazer uma avaliação reducionista, e não ignorem questões de não aprendizagem, que são coletiva e historicamente construídas. O apoio de profissionais assumirá um caráter singular, à medida em que destinarem um olhar diferenciado para as queixas, especialmente, quando há o reconhecimento de que a origem destas está no próprio contexto escolar.

Esta pesquisa teve como objetivo central compreender como se expressa a criatividade do pedagogo no atendimento às queixas escolares, bem como analisar os elementos subjetivos implicados nessa atuação. Para tanto, considerou-se, nessa investigação, a abordagem teórica de Mitjans Martínez (1997) acerca da criatividade, ancorada na teoria da subjetividade de González Rey na perspectiva histórico-cultural. Optou-se por tais vertentes teóricas por compreendê-las como elaborações que intencionam a desconstrução de concepções

cristalizadas no âmbito da escola e favorecem mudanças e transformações dentro desse contexto.

Nessa perspectiva teórica, considera-se que a aplicação de práticas criativas são capazes de possibilitar a inserção do indivíduo na sociedade como sujeito ativo e capaz de atuar de maneira autônoma, bem como de permitir um novo pensar que encaminhe os profissionais da educação ao desenvolvimento de um trabalho pedagógico criativo que favoreça o aprender escolar e contribua para a formação de estudantes críticos e autores de sua aprendizagem.

O embasamento teórico para a pesquisa apresenta aspectos relevantes como a formação do pedagogo, pedagogo do SEEA, queixas escolares, dentre outros necessários à caracterização da criatividade do pedagogo. O objetivo é identificar elementos subjetivos contextuais e individuais que contribuem na expressão da criatividade na atuação do referido profissional.

O estudo de caso, do qual participaram três pedagogas, foi determinante na construção das informações. Esse instrumento possibilita um estudo no qual o pesquisado participa direta e intensivamente da pesquisa. É importante destacar que o ambiente da pesquisa foram duas regionais de ensino da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e a construção da informação foi embasada em instrumentos como análise documental, observação, entrevista semiestruturada, redação, completamento de frases, técnica de explorações múltiplas, além de instrumentos orais.

Para melhor apresentação e organização das informações obtidas em campo, os três casos foram registrados de acordo com uma sequência de tópicos, tais como a caracterização da pedagoga e de seu contexto de atuação, a análise da criatividade no trabalho da profissional em momentos diversos de atuação e elementos subjetivos implicados na expressão criativa presentes em sua atuação.

Enfim, para organização deste trabalho, optou-se por dividi-lo em cinco capítulos. O capítulo I contemplou um breve estudo sobre a formação do pedagogo, trazendo a história do curso de Pedagogia desde sua criação até a atualidade, bem como apresentou uma reflexão a respeito dessa formação diante dos desafios atuais da profissão. Nele ainda se incluiu um breve histórico do SEEA/SEEDF, mencionando o perfil e a função do pedagogo deste serviço.



O capítulo II buscou apresentar a relação entre as queixas escolares e o fracasso escolar e ainda evidenciar os diferentes enfoques sobre as dificuldades de aprendizagem, sugerindo-se uma nova abordagem dessa questão, a partir de uma abordagem histórico-cultural.

O capítulo III destinou-se a expor a importância da Teoria da Subjetividade de González Rey (2005) para compreensão dos elementos constitutivos da expressão criativa do pedagogo bem como a apresentar a perspectiva teórica de criatividade assumida neste estudo.

No capítulo IV apresentou-se a metodologia adotada nesta pesquisa, cujo embasamento está proposto na Epistemologia Qualitativa (GONZÁLEZ REY, 2005, 2002). Já no capítulo V estão organizados os estudos de caso das três participantes dessa pesquisa. A análise desses casos foi organizada a partir de três tópicos. No primeiro, foram apresentados o perfil e o contexto de atuação profissional. No segundo, buscou-se caracterizar a criatividade do pedagogo em diferentes momentos de sua atuação e, por último, os elementos subjetivos implicados nessa atuação.

O capítulo V destinou-se à análise integrativa dos casos evidenciando os pontos convergentes e divergentes relativos à caracterização da criatividade na atuação das pedagogas. Na sequência, foram apresentadas as considerações finais, parte em que ficou evidente que a criatividade ainda é pouco presente na atuação do pedagogo, o que contribui para identificar também uma intervenção pouco eficiente diante das dificuldades de aprendizagem. Por fim, foram apresentadas as referências bibliográficas, os apêndices e os anexos.

# CAPÍTULO I

## DOS PEDAGOGOS COMO PROFISSIONAIS E DO PROCESSO DA SUA FORMAÇÃO

### 1.1 Da formação aos desafios da profissão

A palavra pedagogia tem origem na Grécia antiga, resultante da junção das palavras *paidós*, que significa criança e *agodé*, condução, fazendo alusão a uma das funções do escravo à época, que consistia em conduzir os meninos até o *paedagogium*. Atualmente, pela amplitude de seu objeto de estudo, que é a educação, está claro que a pedagogia abrange um campo de atuação, seja no ambiente escolar, seja extraescolar bem mais amplo ao que se depreende da origem etimológica do termo, definido como a condução de crianças à escola. (SOARES, 2002).

Pontua Hypólito (1997) que o conhecimento da história da formação docente em nosso país proporciona maior compreensão sobre as circunstâncias que conceberam o curso de pedagogia, bem como os pressupostos e objetivos dessa formação sempre submetidos aos interesses e às necessidades governamentais de cada época.

Sobre sua origem, o curso de Pedagogia nasce como bacharelado, por meio do Decreto Lei nº 1.190 de 4 abril de 1939 (BRASIL, 1939), na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, numa “Seção de Pedagogia”. Esclarecem Sheibe e Aguiar (1999) que a criação desse curso se deu como consequência da preocupação em preparar docentes para a escola secundária, além de servir de modelo para outros cursos ofertados por outras Instituições de Ensino Superior - IES.

O Decreto instituiu um currículo fechado e desvinculado da investigação sobre os temas e problemas pelos quais passava a educação. Tal configuração só foi modificada no ano de 1961, com a aprovação da Lei nº 4.024 de 20 de outubro de 1961 (BRASIL, 1961), que aprovou a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A formação de bacharel em Pedagogia, à época, se dava em três anos. Os bacharéis poderiam atuar na administração pública e na área de pesquisa. A formação do licenciado em

Pedagogia, para o magistério do Curso Normal, envolvia apenas a agregação da seção de didática ao bacharelado.

Como bacharel, o pedagogo poderia ocupar cargo de técnico de educação, do Ministério da Educação, campo profissional muito vago quanto às suas funções. Como licenciado, seu principal campo de trabalho era o curso normal, um campo não exclusivo dos pedagogos, uma vez que pela Lei Orgânica do Ensino Normal (1946), estava autorizado que para lecionar nesse curso era suficiente o diploma de ensino superior.

Destaca Libâneo (2002) que não se pode esquecer de que os estudos pedagógicos tiveram início sob forte influência do positivismo, que estava embasado numa visão de sociedade, estabelecendo a partir de seus valores e normas os conteúdos da educação. Dessa forma, pelo enfoque tradicional que a embasava, a pedagogia assume um caráter de ciência unitária, com um sistema orgânico de conceitos em busca de fins e métodos em educação. São propostos vários projetos de reforma de ensino, mas, no geral, não havia base doutrinária sólida e, além disso, uma política educacional satisfatória, no sentido de organizar o ensino em nível nacional.

Como relação aos ideais positivistas, novas propostas surgem para o estudo dos problemas da educação à luz da escola nova, que tinha como preocupação a formação de pessoas conforme suas capacidades individuais, focalizando o trabalho como elemento de formação moral, de aperfeiçoamento da atividade produtiva e de preparo para ingresso no mercado de trabalho.

De acordo com Libâneo (2002), os ideais escolanovistas fundamentavam-se em princípios tais como: restabelecimento do equilíbrio social; vinculação da escola com o meio social; escola unificada para todos, pautada na laicidade, gratuidade e obrigatoriedade.

A partir da introdução do movimento da escola nova, iniciado na Europa no século XX, a noção de Pedagogia como ciência unitária começa a ser questionada. Esse movimento tem como marco a pedagogia experimental, que apresentava a defesa da verificação dos fatos. Tinha como representante Dewey, defendendo que a ciência da educação deveria ser tratada com objetividade científica. (LIBÂNEO, 2002)

Para Brzezinski (1996), o contexto socioeconômico das décadas de 1940, 1950, e 1960 demandou mão de obra especializada e, em consequência, forçou a necessidade de expansão

do ensino secundário, ocasionando a expansão do ensino superior nas faculdades de filosofia, já que naquele período cabia a elas a formação de professores para atuarem nesse nível de ensino.

O Parecer nº 251 de 1962 (BRASIL, CFE, 1962), do Conselho Federal de Educação, que estabeleceu o currículo mínimo e a duração do curso, referente ao bacharelado se constituiu no segundo marco legal do curso de pedagogia. Tal parecer já sinalizava a necessidade de formação superior do professor primário, ficando a formação do pedagogo técnico de educação para estudos subsequentes. (SILVA, 1999).

No entanto, o curso de pedagogia continuou dividido entre bacharelado e licenciatura, formando profissionais para atuar como técnico de educação ou especialista de educação, ou administrador de educação, ou profissional não docente do setor educacional, além do professor de disciplinas pedagógicas do Curso Normal.

A Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 (BRASIL, 1968), fixou novas normas de organização do ensino superior, contribuindo para a definição das bases da reforma universitária. Tal evento provocou a desagregação das Faculdades de Filosofia em departamentos, institutos ou faculdades correspondentes às suas áreas de conhecimento. Nesse contexto, a seção de pedagogia deixa de existir para dar lugar à Faculdade de Educação, responsável a partir de então pelo Curso de Pedagogia.

Este curso também poderia ser oferecido por departamentos de educação, compreendido como a menor fração da estrutura universitária após a reforma. A Lei nº 464, de 11 de fevereiro de 1969 (BRASIL, 1969), fixou a organização mínima referente ao conteúdo e à duração do curso de pedagogia. Em 1972 uma novidade foi introduzida pelo Conselho que consistia na exigência de magistério aos pretendentes ao curso de pedagogia (SAVIANI, 2005).

Comenta Pinto (2006) que, por meio do Parecer nº 252/1969 do Conselho Federal de Educação (BRASIL, CFE, 1969), torna-se regulamentado o curso de Pedagogia, conforme os princípios da Lei nº 5540, de 28 de novembro de 1968 (BRASIL, 1968), Lei da Reforma Universitária, que juntamente com a Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971), reorganizam o ensino brasileiro, adequando-o ao regime decorrente do golpe militar de 1964.

O Parecer nº 252/1969 (BRASIL, CFE, 1969) muda estruturalmente o curso de pedagogia, introduzindo um núcleo de formação básica e uma parte diversificada em habilitações específicas para a formação de profissionais não docentes da área do magistério, que passam a ser chamados de especialistas da educação, os mesmos existentes a partir dos anos 30, habilitados em Orientação Educacional, Supervisão, Administração e Inspeção Escolar. Além da formação desses especialistas da educação, o parecer previa também uma habilitação para formar o professor do ensino das disciplinas e atividades práticas do curso normal, que passou a ser conhecida como habilitação para o magistério. Caso as instituições julgassem necessárias outras habilitações, tinham respaldo legal neste parecer para criá-las. (PINTO, 2006). Sobre esse assunto critica Soares 2002, p. 61:

A educação era, visivelmente, atrelada ao projeto de desenvolvimento econômico-social da burguesia e buscava formar profissionais mais produtivos e capazes de planejar, dirigir e controlar a educação, com o objetivo de aumentar a produtividade. Em meados da década de 70, a polêmica acerca do curso de Pedagogia tende a radicalizar-se, distinguindo: de um lado, os que defendiam o curso, propondo, inclusive, a criação de novas habilitações e de novos campos de abrangência; e, de outro, os que defendiam a tese de que o curso não tinha domínio e identidade própria e, portanto, não tinha razão de ser (SOARES, 2002, p. 61).

Na década de 1980, destaca-se o crescimento da ação dos educadores progressistas, com a abertura política e sob a influência da teoria crítico-reprodutivista e do marxismo. Essa época é marcada pelo fortalecimento dos fóruns representativos da categoria dos profissionais da educação que se manifestam criticamente às políticas educacionais. SOARES (2002).

Soares (2002), destaca Paulo Freire, com a Pedagogia Libertadora, que utilizava a educação como instrumento de reconhecimento da realidade, dos códigos culturais desde uma postura crítica. Nessa direção, surge a Pedagogia Libertária, ou Institucional, apresentando resistência à burocracia como instrumento da nação dominadora do estado, tendo como um de seus representantes Miguel Arroyo.

Libâneo (2002) pontua que nesse período, os estudos específicos da Pedagogia, influenciados pela ciência social, privilegiavam as investigações de cunho macrossocial e, ao mesmo tempo, esvaziava-se da teoria de cunho pedagógico.

Prossegue Soares (2002) afirmando que esse esvaziamento provoca reação e rompe a corrente Crítico-Social dos conteúdos da Pedagogia Histórico-Crítica, tendo como um de seus representantes Dermeval Saviani. Esse movimento parte dos conteúdos vivos, concretos e engajados na prática social, visando à democratização da sociedade.

Araújo (2006) aponta as contribuições da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), em defesa da unidade de formação, na busca da superação das dicotomias presentes na formação de professores e na defesa da concepção de uma formação de caráter profissional ampla, destacando ainda a proposta da ANFOPE em favor de uma base comum nacional para a formação dos profissionais da educação, por meio de uma proposta construída coletivamente em diferentes espaços pedagógicos.

Para Araújo (2006), essa ideia teve origem no I Encontro Nacional, realizado em 1993, em contraposição à Pedagogia generalista, que tomou corpo a ideia de uma base comum nacional para a formação dos profissionais de educação, que foi adquirindo relevo, culminando nos princípios norteadores para a organização curricular dos cursos de formação, contidos no documento Diretrizes Curriculares para os Cursos de Formação dos Profissionais da Educação, elaborado na reunião anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), em 1988.

O curso de Pedagogia porque forma o profissional da educação para atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação é, ao mesmo tempo, uma licenciatura - formação de professores - e um bacharelado - formação de educadores/cientistas da educação (ANFOPE, 1998, p. 23).

O Decreto nº 3276, de 6 de dezembro de 1999 (BRASIL, 1999), instituiu que a formação em nível superior de professores para a Educação Infantil e para os quatro anos iniciais do Ensino Fundamental seria feita exclusivamente nos Cursos Normais Superiores, sendo alterado no ano seguinte, por meio do Decreto nº 3554, de 7 de agosto de 2000 (BRASIL, 2000), o termo exclusivamente por preferencialmente. O curso de Pedagogia voltou-se a partir de então, principalmente, para as áreas de administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional (ARAÚJO, 2006).

Contrários à concepção da docência como base da formação, Libâneo e Pimenta (1999) afirmam que o princípio da docência e da base comum nacional reduz a formação do pedagogo e esvazia a formação da teoria pedagógica, em virtude da descaracterização do campo teórico-investigativo da Pedagogia e das demais ciências da educação.

Conclui Soares (2002), que a ação pedagógica não se resume à ação docente, de modo que, “se todo trabalho docente é trabalho pedagógico, nem todo trabalho pedagógico é docente”. A autora estabelece uma inter-relação entre o pedagógico e o docente, mas os

concebe como conceitualmente distintos. Portanto, pensa que limitar a ação pedagógica à docência é reproduzir um reducionismo conceitual, ou seja, um estreitamento do conceito de Pedagogia e não existe suporte teórico para justificar a ideia de docência ampliada.

São vários os autores que se dedicam ao estudo da trajetória histórica do curso de Pedagogia, no intuito de pontuar quais os aspectos desse percurso refletem na atualidade. A principal questão abordada no que se refere à caracterização que melhor contemple o curso é: se licenciatura, se bacharelado. De outra maneira, uns apontam para um curso inserido em um contexto educacional amplo, formando o cientista da educação para atuar na prática educativa em suas diversas formas e modalidades, espaços e tempos; outros defendem a formação do pedagogo docente; e outros, o percebem com a identidade bastante confusa e indefinida.

A propósito, nesses mais de 60 anos de existência, o questionamento a respeito das funções do pedagogo encontrou sua correspondência na dificuldade em se indicar a categorização do curso enquanto bacharelado e/ou licenciatura bem como em se estabelecer a relação entre eles. Instalados como cursos distintos - licenciatura e bacharelado - em 1939, tenta-se, em 1962, a concomitância entre esses dois tipos de curso. Em 1969, opta-se por um só diploma - o de licenciado [...] após a aprovação da nova LDB, com o risco do curso de Pedagogia perder sua condição de licenciatura, o foco das atenções passou a se dirigir para essa antiga questão (BISSOLI, 1998, p. 20).

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional (Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996)), preconiza em seu Título VI - Dos Profissionais da Educação, sobre os princípios norteadores da formação e da carreira dos profissionais da educação.

Aspectos importantes são previstos para maior qualificação do professor, quando se prevê para este profissional a possibilidade de uma capacitação em serviço e o aproveitamento de experiências anteriores no exercício da docência. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino [...] terá como fundamentos o Art. 61 da LDB:

- I - A associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
- II - Aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. (BRASIL, MEC, 1996).

A atuação do pedagogo é tangenciada na medida em que o documento tributa aos professores novas incumbências, não mais restritas ao contexto de sala de aula, implicando não apenas um profissional exclusivo para a docência, mas também habilitado para a

participação no coletivo, na organização do trabalho pedagógico, no planejamento avaliativo e na integração com as famílias dos alunos e com a comunidade escolar como um todo. No Art.13 da LDB os docentes incumbir-se-ão de:

- I - Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - Elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - Zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - Estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - Ministras os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI - Colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, MEC, 1996).

O artigo sugere certo cuidado no que diz respeito à qualidade da educação pública, quanto à preocupação com a formação docente, já que é essencial uma formação adequada para este profissional como protagonista de um sistema de educação comprometido com sucesso do processo educativo. No entanto, a única referência da LDB ao curso de pedagogia está no Art. 64, que preceitua sobre a formação desses profissionais:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica será feita em cursos de graduação de Pedagogia ou em nível de pós-graduação a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, MEC, 1996).

O artigo 87 da LDB, no parágrafo 4º, propõe que, “Até o final da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. Certamente, para agilizar essa formação, a mesma Lei cria uma nova modalidade de curso, o normal superior. A mesma Lei, em seu Art. 62, insere no cenário educacional, outro *locus* de formação de profissionais de educação, os Institutos Superiores de Educação (ISE). Vejamos:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, MEC, 1996).

Conforme, Kishimoto (1999), regulamentados os Institutos Superiores de Educação, criou-se a polêmica que abria discussões sobre o fato de que somente ao normal superior caberia a formação do profissional de educação infantil. Foram levantados alguns pontos de



discussão entre os teóricos do campo, que questionavam se a qualidade da formação profissional estaria garantida face à necessidade de expansão dessa formação, se haveria valorização do profissional da educação infantil, entre outros. De tal modo que a própria LDB provocou uma situação conflituosa, diante da existência dos cursos normais superiores convivendo com o curso de Pedagogia.

Sobre esse assunto discorrem Sheibe e Aguiar (1999) que, a LDB, ao criar o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental, diante da continuidade do curso de Pedagogia, também houve o questionamento de como interpretar o próprio curso de Pedagogia a partir deste documento, em especial na atualidade, quando esse curso continua a graduar profissionais para as séries iniciais do Ensino Fundamental.

Há ainda, entre os teóricos do campo, uma discussão que envolve a abrangência da formação em pedagogia, ou seja, se deve formar especialistas, restringindo-se ao aprofundamento de estudos que envolvem as ciências da educação, ou se deve formar professores, envolvendo-se com questões de formação docente. (KISHIMOTO, 1999)

Não só a legislação, mas também os estudos acadêmicos que envolvem a formação do pedagogo vêm instigando discussões, pontuando a necessidade de melhor definição da formação do profissional da educação, da estruturação do currículo de forma que contemple mais amplamente a formação do professor, uma vez que o sucesso escolar depende, não exclusivamente, dessa discussão, mas do correto encaminhamento que se dá a esta temática.

Sobre a formação de professores Coelho (2012) apresenta um estudo sobre os professores que, em suas falas, indicam a falta de formação adequada para o enfrentamento dos desafios no contexto de inclusão escolar. Embora seja uma questão evidenciada para a uma realidade inclusiva, a autora reconhece que a formação inicial de professores realmente apresenta inadequações e recorre a uma pesquisa feita por GATTI (2009, apud, COELHO, 2012) que analisou 71 instituições de Ensino Superior nos cursos de Pedagogia, Matemática, Letras e Biologia, identificando ser muito mais intensa a formação específica para a licenciatura, que o preparo mais aprofundado para a prática educacional.

A esse respeito questiona Libâneo (2005, p.54), onde e como têm sido preparados profissionais da educação para a gestão do currículo e promoção do desenvolvimento profissional dos professores na escola? Quem ajuda os professores nas dificuldades com a

aprendizagem dos alunos? Quem na escola responde pelas práticas de organização e gestão como instâncias formativas? São raras as instituições que cuidam de modo sério e competente da formação desses profissionais, pois a teoria pedagógica e as formas específicas de ação pedagógica estão ausentes dos cursos de Pedagogia.

Gadotti (1980) e Bello (2008) fortalecem o questionamento dessa questão ampla e complexa que é a formação do pedagogo,.

[...] não está bem configurado o perfil profissional da educação tanto do lado do mercado de trabalho, como do lado das agências formadoras (escolas), persistindo a velha tendência em manter indefinida e imprecisa a formação do educador e, ao mesmo tempo, manter a inadequação entre a sua formação e a função exercida (GADOTTI, 1980, p. 19).

É nesse cenário, em que ainda se polemizam se licenciados ou bacharéis, que se encontram os pedagogos na atualidade. De um lado, os profissionais com formação em Pedagogia, que atuam em sala de aula, cuja função está centrada efetivamente na docência. De outro lado atuam na administração, na supervisão, na coordenação e apoio escolar. Portanto, exercem diferenciados papéis, embora a formação ofereça lacunas para o desempenho profissional do pedagogo, em funções não docentes, no contexto da escola.

Quem é esse pedagogo? Como se constituiu profissional? Mais que conhecê-lo melhor, é necessário refletir sobre os requisitos que o preparam para acompanhamento da realidade escolar, principalmente, das queixas que inquietam o fazer docente. Compreender aspectos da atuação ao pedagogo que dá suporte ao trabalho do professor em sala de aula, no desempenho de outras funções como o pedagogo do SEAA, atuando diretamente com as queixas escolares, é o nosso interesse.

Ao pedagogo se impõe um espaço que requer formas personalizadas, diversificadas, no mínimo criativas, de planejamento para um trabalho de assessoria aos professores, para que, desse modo, possa fortalecer-se como sujeito de suas ações e ganhar a confiança do professor.

Essa função exercida pelo pedagogo, em que um trabalho de assessoria é prestado ao professor para ajudar os alunos com dificuldades escolares, demanda certo grau de criatividade que deve ocorrer desde o recebimento da queixa ao encaminhamento de sugestões de intervenção junto às demandas dos professores.

Acredita-se que estratégias criativas na atuação do pedagogo poderão favorecer seu plano de ação na escola em direção à superação das queixas escolares, em especial, por ser um campo de necessidade do professor e não se pode agir de maneira impositiva para com ele. Principalmente pelo fato de não se tratar de perfis profissionais competitivos, antes cooperativos, visto que o resultado de todo trabalho pedagógico tem como meta a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

Assim, torna-se imprescindível um ambiente de atuação favorável ao planejamento do pedagogo, para que, se necessário, ele possa construir com os docentes a reorganização do trabalho pedagógico, as reflexões sobre as relações em sala de aula, e ainda ampliar as discussões sobre assuntos relevantes para o ensino. Sobre isso, Libâneo (2002, p. 153) explica:

A inserção do pedagogo na condição pós-moderna os obriga a uma abertura científica e tecnológica, de modo a desenvolver uma prática investigativa e profissional interdisciplinar. Precisamente porque a Pedagogia envolve trabalho com uma realidade complexa, é necessário que invista na explicitação do seu objeto, no refinamento de seus instrumentos de investigação, na incorporação dos desenvolvimentos científicos e tecnológicos [...].

Libâneo (2005) acrescenta ainda que um especialista, profissionalmente preparado, poderá contribuir para minimizar as desigualdades promovidas pela escola, como, por exemplo, as práticas de exclusão social, de exclusão pedagógica, de marginalização cultural, de discriminação racial, de produção do fracasso escolar, entre outras.

Assim, a exigência na assessoria ao processo educativo solicita um perfil de profissional capaz de se posicionar, promover discussões e criar novas experiências nas suas diferentes realidades, possibilidades e especificidades. Nesse sentido, suscita a reflexão sobre as ações requeridas ao pedagogo no contexto escolar, as quais o mobilizam ao resgate do conhecimento necessário para preencher e superar as lacunas deixadas no processo de sua formação.

No entendimento de Pinto (2006), o pedagogo deve trabalhar com os professores e não somente para os professores. Trabalhar com os professores implica em compartilhar a elaboração e o desenvolvimento do Projeto Político-Pedagógico da escola, identificando junto com eles as dificuldades e os limites institucionais da sua implementação. Do contrário, o pedagogo corre o risco de, na busca de somente suprir as necessidades imediatas de

professores e alunos, não estabelecer o seu campo de atuação no interior da escola, que efetivamente poderá contribuir com a melhoria das aprendizagens dos alunos.

Como já mencionado, é fato que existem consideráveis dificuldades do professor em sala de aula para o desempenho de suas atividades pedagógicas, em especial, no que se refere ao planejamento de um ensino personalizado direcionado àqueles que não acompanham o ritmo acadêmico, sobre os quais incidem suas queixas.

Sobre essas dificuldades, Camana (2007) observa que, alguns fatores estão bem evidentes, e repercutem negativamente na visão dos docentes, como a heterogeneidade das turmas, o enfraquecimento do *status* social resultante da péssima imagem junto à sociedade e o fosso entre os esforços do professor e os resultados escolares.

Pinto (2006, p.129), em sua pesquisa de doutoramento, também discorre sobre o assunto, explicando que

[...] O que queremos defender é que o trabalho do pedagogo nas escolas não pode fundar-se na ausência das condições de trabalho do professor e de aprendizagem dos alunos. Fosse assim à medida que os professores tivessem atendido a todas as condições necessárias para o exercício da docência, não haveria mais espaço para a atuação do pedagogo, e desse modo, negaríamos o seu campo de trabalho.

Dessa maneira, a criatividade do pedagogo se constitui como um elemento fundamental para o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para as singularidades dos alunos da Educação Básica. Além disso, as relações estabelecidas no contexto escolar podem ter impacto no desenvolvimento das crianças e também dos professores. Nesse sentido, haverá a atuação do pedagogo de forma significativa na constituição da subjetividade<sup>2</sup> social do contexto educativo e também ao participar da constituição da subjetividade individual dos alunos atendidos e dos docentes.

Para melhor compreender as especificidades do trabalho do pedagogo sobre o qual se voltou essa pesquisa, tornou-se necessário conhecer suas especificidades dentro do quadro que esses profissionais ocupam na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal que é o Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem. Esse serviço constitui um apoio técnico

---

<sup>2</sup> São os recursos psicológicos desenvolvidos pelo sujeito que direcionam em maior ou menor grau suas ações criativas nos contextos sociais em que atua. Considerando que, nestes contextos, as implicações afetivas e motivacionais estão intimamente interligadas para a expressão criativa em maior ou menor grau do sujeito. (MITJÁNS MARTINEZ, 1997).

pedagógico, formado por uma equipe multidisciplinar e oferece apoio educacional especializado às instituições de ensino. Tem como objetivo principal contribuir para a superação das dificuldades presentes no processo de escolarização dos estudantes, conforme apresentado a seguir.

## **1.2 Do pedagogo no Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem - SEAA/SEEDF e do seu perfil profissional**

Entendida como uma instituição social, a escola é um espaço para aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, e o papel dos profissionais que atuam nesse contexto consiste em ajudar esses discentes na promoção do processo de aprendizagem, visando à transformação pessoal e social de cada educando.

Gadotti (2009, p. 2) explica que [...]“quando a escola pública era para poucos, era boa só para esses poucos. Agora que é de todos [...] ela precisa ser apropriada para esse novo público, ela deve ser de qualidade sociocultural.” Ao se referir à qualidade da escola, o autor coloca em relevo a importância de um ensino que considere a singularidade do aluno, compreendendo-o como sujeito social e histórico. Nas entrelinhas, propõe uma crítica ao modelo escolar atual, cuja acessibilidade não implica qualidade de ensino.

Derivada da relação qualidade *versus* acesso, a realidade escolar brasileira vivencia um contexto em que um número considerável de crianças com queixas escolares são encaminhadas para avaliação. A preocupação com esses alunos em quadros diversificados de dificuldades de aprendizagem em seu percurso escolar motivou a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal a criar um serviço de apoio aos professores no atendimento às queixas escolares.

Este serviço, regulamentado em 2008 e, em sua versão mais atual, foi denominado como Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem. Tal setor existe no âmbito da SEEDF desde 1968, à época havia apenas um pólo de atendimento na Escola Parque 308, situada na Asa Sul. Contudo a regulamentação deste serviço consta de 2008. Esse serviço passou por modificações e reestruturações durante quatro décadas.

De acordo com a Orientação Pedagógica do SEAA<sup>3</sup>, ao longo de sua história, passou por mudanças nos âmbitos estruturais e metodológicos, sobre as quais tecem-se considerações adiante.

1. Em 1971, após três anos de funcionamento, foi transferido para o COMPP<sup>4</sup>. O serviço tinha como principal objetivo realizar diagnóstico diferencial e complementar dos educandos com história de fracasso escolar, queixa de dificuldade de aprendizagem e necessidades educacionais especiais (PENNA MOREIRA, 2007).
2. Em 1974, o aumento da demanda por parte das instituições educacionais de alunos com necessidades educacionais especiais encaminhados ao diagnóstico diferencial resultou no retorno do serviço para a antiga Fundação Educacional, hoje, Secretaria de Educação do Distrito Federal em sua nova configuração para Equipe de Diagnóstico/Avaliação Psicopedagógica do Ensino Especial. Tal secretaria passou a funcionar no Centro de Ensino Especial 01 de Brasília. A equipe responsável objetivava atender os alunos do Ensino Especial ou da comunidade, com intuito de diagnosticá-los e encaminhá-los aos atendimentos especializados oferecidos pela Rede Pública (PENNA MOREIRA, 2007).
3. Em 1980, grande parte dos alunos encaminhados com queixas escolares era das séries iniciais do Ensino Fundamental e a SEDF tomou como decisão ampliar o atendimento para todo o sistema público de ensino do Distrito Federal. É importante lembrar que, nessa época, os serviços de apoio da Rede Pública de ensino do DF, ainda estavam pautados em pressupostos teóricos que preconizavam a visão de que os alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem estariam acometidos por alguma doença, estabelecida em algum nível orgânico e individual, conforme as concepções de desenvolvimento humano que vigoravam nas décadas de 1970 e 1980 (NEVES, 2001).
4. Outro fator que merece destaque é que, até então, não existiam documentos que orientassem os atendimentos especializados existentes na rede.

---

<sup>3</sup> Documento produzido como resultado da parceria firmada, por meio de convênio, entre a SEEDF e a Rede de Informação tecnológica Latino Americana RITLA, neste documento estão apresentadas as diretrizes técnicas e pedagógicas para atuação dos profissionais que compõem o SEAA.

<sup>4</sup> Centro de Orientação Médico Psicopedagógico (COMPP), pertencente à Fundação Hospitalar do DF, atualmente, Secretaria de Saúde do DF.

5. A partir da década de 1990, pesquisas acadêmicas (ARAÚJO, 1995, 2003; NEVES, 1994, 2001) contribuíram para criação de espaços de discussão e reflexão relacionados às concepções de desenvolvimento e de aprendizagem, estratégias diferenciadas e enfoques em ações coletivas e relacionais. Outro avanço nesse período foi a articulação acadêmico profissional da Universidade de Brasília e da Secretaria de Educação do Distrito Federal, quando foi criado o “Projeto Permanente de Extensão Integração Universidade/Psicologia Escolar” (ARAÚJO, 2003).
6. No ano de 1992 foram publicadas as Orientações Pedagógicas nº 20 e 22 (DISTRITO FEDERAL, FEDF, 1994) que orientavam as atividades do atendimento especializado da Rede Pública de Ensino. Após a publicação destas orientações, a equipe do serviço de apoio permanecia com a mesma configuração, presença conjunta dos profissionais da psicologia e da Pedagogia.
7. A partir do ano 2000, os serviços de apoio multidisciplinares tiveram de assimilar redefinições político-pedagógicas da legislação nacional, especialmente aquelas contidas nas Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, da Secretaria de Educação Especial (SEESP), à época, do Ministério da Educação (BRASIL, MEC, 2001). As novas diretrizes, ao propor o estudo das mudanças dos indivíduos em seu caráter processual e nos âmbitos biológico, cultural e social, resultaram numa evolução nos modelos de avaliação, que, até então, vinham norteando o ensino.
8. Em 2004, os avanços teóricos no campo acadêmico, em conjunto com as novas propostas da legislação nacional convergiram para mudanças nos serviços multidisciplinares, propondo a fusão das Equipes de Diagnóstico e das Equipes de atendimento Psicopedagógico e um único serviço, denominado Equipes de Atendimento/Apoio à Aprendizagem (EAAA), composto pelos mesmos profissionais já existentes. Nesse período, as EAAA foram designadas para atender um quantitativo de aproximadamente 1.500 alunos e foram divididas em três grupos de atuação, são eles: Educação Infantil, Ensino fundamental e Centros de Ensino Especial.
9. No ano de 2006, foi publicada a orientação pedagógica das Equipes de Atendimento/Apoio à Aprendizagem, que passou a orientar o serviço após a sua fusão. Embora com um atraso de dois anos, com relação à nova formatação do serviço, esse

documento trouxe avanços, quanto ao atendimento preventivo - como sendo a principal função das equipes - bem como com o rompimento com as antigas concepções e práticas dos serviços especializados, adotando uma nova dinâmica de avaliação flexível e com terminalidade.

10. Em 2008, destaca-se a retomada da aproximação com a Universidade de Brasília, mais propriamente com o Laboratório de Psicogênese do Instituto de Psicologia, com a valorização do Projeto Permanente de Extensão Integração Universidade/ Psicologia Escolar, que culminou com a realização de uma assessoria ao trabalho das Coordenadoras Intermediárias das EAAA, durante o segundo semestre desse mesmo ano. Também neste ano, visando potencializar o trabalho prestado pelas EAAA, a SEDF iniciou algumas reformulações necessárias à melhoria de suas práticas. Dentre elas, a composição do serviço foi alterada passando a contar com a participação do Orientador Educacional juntamente com Psicólogos e Pedagogos que já atuavam nas equipes. Em meados de dezembro de 2008, foi publicada a portaria número 254, que assinalou a primeira oficialização legal do serviço, sendo denominado a partir daí Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem (EEAA).

11. No ano de 2009, por meio da parceria entre Universidade de Brasília e a Secretaria de Educação do Distrito Federal foi realizado o curso de extensão, intitulado Novas diretrizes Pedagógicas para Atuação das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem. O objetivo geral do curso foi possibilitar que todos os profissionais das áreas de Psicologia e de Pedagogia participassem dos estudos e das discussões acerca das diretrizes pedagógicas que estavam sendo construídas para o serviço, o que culminou na publicação do documento Orientação Pedagógica.

Dentre as ações delineadas para a mais atual versão do serviço de apoio, a partir da publicação da Orientação Pedagógica do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem, destaca-se umas das ações prioritárias:

Construção de ações que viabilizem a reflexão de funções, papéis e responsabilidades dos atores da escola, principalmente, professores [...] favorecendo a apropriação de conhecimentos, e o desenvolvimento de recursos que favoreçam a oxigenação e a renovação das práticas educativas (MARINHO ARAÚJO E ALMEIDA, 2005).



Três grandes eixos pautam esse serviço, são eles: mapeamento institucional das instituições educacionais, assessoria ao trabalho coletivo dos professores e acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem. Conforme a documentação que o rege, não devem acontecer de forma estanque, como se fossem uma sucessão de etapas hierarquizadas, mas devem ser desenvolvidos concomitantemente, articulados dialeticamente ao longo da atuação das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem (EAA).

Em correspondência aos três principais eixos de atuação descritos no documento, nesta dissertação foram analisados: i) a atuação do pedagogo na assessoria ao trabalho coletivo e ii) o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem.

Um dos eixos do serviço está constituído na elaboração de um mapeamento institucional, em suas várias dimensões (pedagógica, administrativa, social, cultural, entre outras) considerando que estas são promotoras de sucesso e/ou de fracasso no âmbito do espaço escolar. A realização do mapeamento tem como objetivos:

- I. Conhecer e analisar as características da instituição educacional tais como: espaço físico, localização, quadro funcional, modalidade de ensino, turmas, turnos, o processo de gestão escolar e as práticas educativas entre outras.
- II. Investigar, evidenciar e analisar convergências, incoerências, conflitos ou avanços a partir da análise documental e da observação das práticas escolares (DISTRITO FEDERAL, SEE, 2010, p. 71).

Outro aspecto importante dentro da atuação do SEAA está no assessoramento à comunidade escolar, que acontece por meio da inserção dos profissionais que o compõem no cotidiano da escola. Vale ressaltar, que o próprio documento que traça as diretrizes para o SEAA, ressalta a importância da participação do psicólogo e do pedagogo nos espaços institucionalizados, próprios do contexto educacional, tais como: coordenações pedagógicas; conselhos de classe; reuniões ordinárias (bimestrais de pais e mestres) e extraordinárias; projetos e eventos escolares diversos; e formação continuada do corpo docente.

Como metas para a atuação dos profissionais do SEAA no que se refere à assessoria aos professores estão previstas nas OP<sup>55</sup> as seguintes ações:

1. Contribuir, com conhecimentos especializados acerca dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem, para a formação continuada dos professores, viabilizando a aquisição de conhecimentos teóricos, o desenvolvimento de habilidades

---

<sup>55</sup> Orientação pedagógica

e de recursos para a mobilização de competências, e a construção de conhecimentos que atendam às especificidades do contexto de cada instituição educacional.

2. Contribuir, em parceria com os demais profissionais, para a promoção da análise crítica acerca da identidade profissional dos atores da instituição educacional, principalmente do corpo docente, de modo a provocar a revisão e/ou a atualização de suas atuações.
3. Fornecer subsídios para que as ações escolares ocorram tanto em uma dimensão coletiva quanto individual, valorizando os saberes dos professores, suas práticas, suas identidades profissionais, suas experiências de vida; estimulando a inovação dos modos de trabalho pedagógico.
4. Promover a reflexão junto aos atores da instituição educacional sobre como esses planejam, executam e avaliam seus trabalhos de uma forma geral. Para tanto, o envolvimento do psicólogo e do pedagogo com as questões pedagógicas não pode se confundir com ou se sobrepor às funções do coordenador pedagógico, que é responsável pelas atividades de planejamento e de execução das atividades pedagógicas específicas da instituição (DISTRITO FEDERAL, SEE, 2010, p. 71).

Na assessoria ao trabalho coletivo, os profissionais do SEAA podem contribuir, segundo sua especificidade, com reflexões e com conscientização das concepções de desenvolvimento, de aprendizagem e de ensino. Essas ações podem ocorrer subjacentes às práticas pedagógicas que podem ser mediadas em discussões junto aos professores e por meio de reflexões acerca dos métodos de ensino e de aprendizagem, levando em consideração aspectos particulares do contexto e da comunidade.

Quanto ao terceiro eixo, que é o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, partindo da compreensão de que o trabalho das equipes relaciona-se amplamente com esses dois processos, pode-se dizer que essa dimensão de intervenção permite o estabelecimento de momentos de reflexão acerca das ações pedagógicas. Ou seja, aos profissionais do serviço especializado cabe reflexão junto aos atores da instituição educacional, de como esses planejam suas aulas, executam e avaliam seus trabalhos de uma forma geral.

Além das ações institucionais e preventivas a serem desenvolvidas pelos profissionais do SEAA, estes também devem promover intervenções no contexto escolar que, em sua maioria, relacionam-se a situações de queixa escolar. São demandas que partem dos coordenadores pedagógicos, dos docentes, que solicitam, frequentemente, avaliações e intervenções especializadas junto aos estudantes com história de multirrepetência, defasagem idade/série, fragmentação do processo de alfabetização, suspeita de necessidades educacionais especiais, dentre outros. (DISTRITO FEDERAL, SEE, 2010, p. 74).

Na atuação do SEAA diante das queixas escolares estão previstos os seguintes objetivos:

1. Realizar ações de intervenção educacional junto aos professores, às famílias e aos alunos encaminhados com queixas escolares, individualmente ou em grupo, de acordo com a demanda apresentada, com vistas ao sucesso escolar.
2. Desenvolver estratégias que favoreçam o comprometimento dos professores no processo de acompanhamento/intervenção aos alunos com queixas escolares, superando a distância existente entre a prática dos especialistas e a dos professores.
3. Avaliar, de maneira contextual, os alunos para encaminhamentos necessários, sendo que, no caso dos Centros de Ensino Especial, será realizada a avaliação funcional, podendo contar com a participação de outros profissionais do contexto escolar.
4. Promover a adequação curricular, propiciando subsídios às intervenções docentes no âmbito da instituição educacional.
5. Acompanhar as classes especiais, onde houver, em articulação com as coordenações intermediárias das EEAA e do Ensino Especial, supervisor e coordenador pedagógico da instituição educacional, coordenador de inclusão do Centro de Ensino Especial e professores da sala de recursos, com vistas à inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais.
6. Promover estudos de caso nas situações em que haja necessidade de adequação ou de mudança de atendimento aos alunos que já tenham sido avaliados pela EEAA e possuam Relatório de Avaliação e Intervenção Educacional.

7. Elaborar documentos e Relatório de Avaliação e Intervenção Educacional apresentando a conclusão de cada caso e indicando as possibilidades de atuação pedagógica no âmbito da SEEDF (DISTRITO FEDERAL, SEE, 2010, p. 20).

Vale ressaltar que o documento oficial prevê as ações dos profissionais do SEAA ao lidar com as queixas escolares e também apresenta os procedimentos para intervenção nessas situações, que são descritos em um modelo proposto por Neves (2001) denominado Procedimentos de Avaliação e Intervenção das Queixas Escolares e Níveis de Intervenção (PAIQUE), do qual se desdobram três níveis: da escola, da família e do aluno, conforme descritos abaixo:

### **Nível 1 – Professor/Escola**

Entrevistar o professor e outros atores da instituição educacional, quando necessário, com o objetivo de:

1. Acolher a demanda do professor (encaminhamento dos alunos);
2. Ampliar a problematização dos motivos do encaminhamento;
3. Conhecer o trabalho do professor, inteirando-se de suas realizações e dificuldades;
4. Identificar as percepções e as concepções do professor sobre o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno;
5. Constatar as ações que já foram desencadeadas e seus resultados;
6. Mediar conhecimentos especializados que auxiliem o professor na condução da queixa formulada (DISTRITO FEDERAL, SEE, 2010, p. 102).

Nesse nível, também fica recomendado aos profissionais a relevância da construção, de maneira conjunta e integrada com o professor, da história escolar do aluno, reconstruindo e contextualizando a escolaridade. Nessa intenção, figuram as seguintes ações: analisar as produções escolares do aluno, compreender o histórico escolar do aluno e, por último, realizar atividades e projetos, em parceria com o professor, que favoreçam a intervenção nas situações de queixa escolar, no contexto de sala de aula.

### **Nível 2 – Família**

As ações do SEAA nesse nível dizem respeito à importância dos profissionais em comunicar às famílias sobre a demanda de queixa escolar, bem como apresentar o trabalho

desenvolvido com as crianças com dificuldade escolar, tanto pela instituição educacional, quanto pela equipe.

Outros aspectos importantes do trabalho da equipe são: conhecimento das atividades desenvolvidas pelo aluno no ambiente familiar, realização de reflexões acerca das atribuições familiares e as atribuições da instituição educacional. As orientações advindas do conhecimento psicológico e pedagógico que instrumentalizem a família na condução de questões com os filhos também estão previstas nesse nível. Cabe destacar que as ações desempenhadas pelo pedagogo no atendimento às famílias não foram objetos de análise nessa pesquisa.

### **Nível 3 – Aluno**

No nível da intervenção escolar, o trabalho com o aluno deve ter um tempo previsto de realização; conforme editado no documento. Sugere-se que este seja de um semestre letivo. Após esse tempo, as diretrizes de ação da OP<sup>6</sup> recomendam a reorganização dos encaminhamentos.

O diálogo com o aluno sobre o encaminhamento e os procedimentos a serem realizados, bem como as percepções e expectativas que ele tem a respeito de sua vida escolar, são pontos fundamentais para o atendimento individualizado. O objetivo é que o aluno sintase parte desse processo rumo à superação das dificuldades escolares.

Estão previstos no nível do aluno o uso de instrumentos específicos (psicológicos e pedagógicos), caso necessário, que complementem a investigação e a intervenção na situação de queixa escolar, bem como a realização de atividades pedagógicas que propiciem a interação com os alunos e possibilitem espaços de escuta.

A preocupação da equipe também deve voltar-se ao desenvolvimento de recursos pessoais e de estratégias metacognitivas, que possam contribuir com o processo de aprendizagem. Faz-se necessário e fundamental o agendamento de novos encontros com o professor para discutir e acompanhar a evolução do trabalho com o aluno. A finalidade é que os profissionais possam rever e ajustar procedimentos para realizar, caso necessário, encaminhamentos futuros aos docentes. (DISTRITO FEDERAL, SEE, 2010, p. 105).

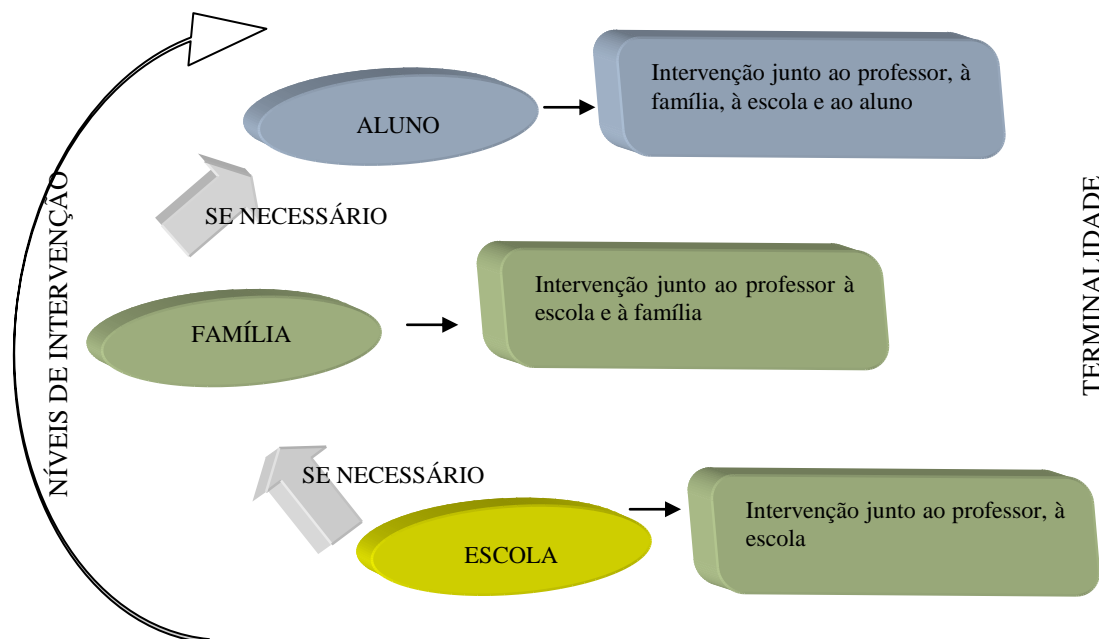
---

<sup>6</sup> Orientação pedagógica.

Conforme já mencionado, todas as fases de atuação da equipe ao lidar com as queixas escolares estão previstas no PAIQUE, que, após a última atualização, foi publicado em 2009, em sua nova versão, cuja estrutura dos níveis de intervenção passou de cinco para três níveis, são eles: Escola, Família e Aluno. O novo modelo foi estruturado de forma a possibilitar terminalidade do processo avaliativo em cada um dos níveis. Sobre isso, Neves e Almeida (2003, p.98) esclarecem:

Uma tentativa, na prática, de superação de visões reducionistas, que ora atribuem a causalidade ao fracasso escolar aos indivíduos ora às condições sociais, pretendendo apontar para uma modalidade de atuação em Psicologia Escolar que não tenha por base determinismos, sejam elas biopsicológicas ou socioculturais. Dessa forma, o modelo propõe uma atuação que prevê estratégias de intervenção com o professor, com a família e com os alunos.

A figura 1.1 traz a representação gráfica dos procedimentos de avaliação das queixas escolares e níveis de intervenção, conforme modelo proposto por Neves (2001).



**Figura 1.1** Esquema do PAIQUE  
**Fonte:** DISTRITO FEDERAL, SEE, 2010, p. 78.

Vale destacar ainda que, conforme previsto nas diretrizes de atuação do SEAA, o serviço não deve eximir o acompanhamento direto aos estudantes, contudo, necessário se faz ampliar essa atuação, privilegiando a busca por estratégias que possibilitem o entendimento das origens das dificuldades na aprendizagem, sem a consideração do fracasso como fruto de

um problema individual do educando ou de sua família. A esse respeito, comenta Neves (2001, p. 60-61):

É possível uma forma de atuação [...] nas equipes de Atendimento Psicopedagógico da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, que englobe o atendimento aos alunos sem, no entanto, deixar de oferecer um espaço de escuta psicológica aos professores, realizando o atendimento sob uma perspectiva psicológico-educativa, considerando o professor como coparticipante do trabalho junto ao aluno e, dessa forma, integrando as modalidades de atendimento psicopedagógico às modalidades de atuação que visam à promoção à saúde e ao sucesso escolar, trabalho de natureza essencialmente preventiva.

Segundo uma perspectiva de valorização das relações para a promoção da cultura de sucesso escolar, espera-se que a atuação multidisciplinar do SEAA possa adquirir clareza acerca dos desafios cotidianamente enfrentados na escola, de modo que consiga mobilizar ações e estratégias coletivas voltadas para a transformação das inúmeras situações vivenciadas.

Para maior alcance dessa perspectiva de promoção do desenvolvimento e da aprendizagem, por meio da valorização dos avanços e das ações bem sucedidas presentes no contexto da escola, a Orientação Pedagógica do SEAA apresenta recomendações a respeito do perfil do psicólogo escolar e pedagogo.

### O pedagogo

[...] que atua nas EEAA deve possuir formação em nível superior em Pedagogia, com o diploma devidamente registrado, fornecido por instituição de ensino superior reconhecida pelo Ministério da Educação (MEC) e deve atuar assessorando os professores no aprimoramento do seu desempenho em sala de aula por meio de formas, do procedimento e de métodos para que se cumpra o objetivo maior do ensino formal: o domínio do conhecimento sistematizado, científico.

No que se refere ao perfil do pedagogo, pode-se destacar, entre outros, os seguintes recursos mobilizadores de competências:

- compreensão acerca da elaboração, da execução e da análise da Proposta pedagógica;
- conhecimento acerca do desenvolvimento e da implantação de projetos de educação no contexto escolar;
- domínio de conhecimentos didáticos direcionados ao processo de ensino nos diversos componentes curriculares que compõem a educação infantil e as séries/anos iniciais do Ensino Fundamental;
- capacidade de assessoramento do planejamento pedagógico, quanto à seleção de conteúdos e à organização da metodologia de ensino mais adequada, em consonância com os objetivos na proposta pedagógica;
- domínio de conhecimentos que viabilizem acompanhar corpo docente na seleção de procedimentos de avaliação da aprendizagem, adequando-as às necessidades dos alunos;
- habilidade para definição de materiais e de equipamentos de uso didático-pedagógicos a serem utilizados;
- habilidade para incentivar e orientar o professor na seleção de recursos didáticos para o ensino e dos conteúdos escolares considerando as necessidades e interesses dos estudantes;

- habilidade para escutar e para orientar pais e familiares, em relação aos aspectos que interfiram direta ou indiretamente no desempenho escolar dos alunos, tais como relacionais, subjetivos, pedagógicos;
- habilidade para orientar e para assessorar o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem de alunos com queixas escolares (DISTRITO FEDERAL, SEE, 2010, p. 83).

Marinho-Araújo e Almeida (2005b) esclarecem que é fundamental, tanto para o pedagogo, quanto para o psicólogo, terem consciência da natureza, das concepções e das repercussões das suas identidades profissionais, que se constroem segundo uma articulação entre aspectos subjetivos, técnicos, culturais e históricos, tanto no que diz respeito ao seu papel como integrante do serviço, quanto às especificidades de cada profissão.

Ainda, segundo as autoras, antes de valorizar as especificidades de conhecimento e de atuação que caracterizam as áreas da Psicologia e da Pedagogia, deve-se reconhecer que, diante das exigências práticas de atuação do SEAA, existem alguns recursos e saberes que, de forma, geral, deveriam ser partilhados por todos os que compõem o serviço, independente de suas áreas profissionais, a saber: conhecimento dos processos e das relações entre o desenvolvimento e a aprendizagem, disponibilidade para rever conhecimentos, habilidade para elaborar projetos individuais de estudo e aperfeiçoamento profissional, capacidade de autonomia, posicionamento reflexivo, crítico e avaliativo.

Nesse enfoque, são feitos alguns questionamentos a respeito dos espaços institucionais que se abrem para o aperfeiçoamento dos profissionais da equipe, seja para atualização dos conhecimentos necessários à prática profissional, seja na preparação para o próprio ingresso no SEAA.

A regulamentação desse serviço na Secretaria de Educação trouxe uma uniformização das ações a serem realizadas pelos profissionais e apresentou um modelo de atuação composto por etapas para o atendimento às queixas escolares, para o trabalho de assessoria aos professores. Tal proposta demanda, cada vez mais, aperfeiçoamento na atuação do pedagogo e do psicólogo no desempenho de suas funções para alcançar sucesso diante dos encaminhamentos a eles apresentados.

Foram muitos esforços, que partiram, inclusive, dos profissionais integrantes do SEAA para que mudanças estruturais e metodológicas ocorressem, objetivando melhorias na qualidade da assessoria prestada à comunidade escolar e, conseqüentemente, à qualidade do ensino público do Distrito Federal. Mesmo diante dos avanços alcançados para a



reorganização do SEAA, permanecem ajustes institucionais no âmbito dos recursos humanos e materiais, para que esse serviço possa ser efetivado de maneira plena.

Ainda que existam pontos a serem resolvidos, visando à melhoria da qualidade do serviço, entende-se que a intencionalidade nas ações dos profissionais do SEAA deve estar pautada em conhecimentos consolidados. Para tanto, são exigidos preparo, compromisso, envolvimento e responsabilidade, sobretudo quando se trata da atuação em um campo que requer constante aperfeiçoamento crítico de suas atuações e busca contínua de atualização e capacitação para lidar com as demandas reais que emergem da realidade educativa no que se refere às queixas escolares, tópico discutido no próximo capítulo.

## CAPÍTULO II

### DAS QUEIXAS E DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

#### 2.1 Concepções a respeito da queixa escolar

Conforme Ferreira (1988), a queixa pode ser usada em contextos diferenciados e assume significados distintos dependendo da situação em que aparece. O verbo queixar apresenta acepções distintas de utilização, dentre elas destacam-se: “atitude de fazer queixa de alguém, manifestar descontentamento, apontar faltas, lastimar-se, lamentar-se”. Da tentativa de fazer uma aproximação a esses significados, infere-se que, queixar-se, no contexto escolar, está subentendido pelos docentes como as situações que são obstáculos à aprendizagem escolar das crianças e lhes causam descontentamento.

Souza (2007, p.100), a partir de um modelo de atendimento e orientação à queixa escolar, junto ao Serviço Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP), define a queixa como:

Aquela que tem, em seu centro, o processo de escolarização. Trata-se de uma emergente rede de relações que tem como personagens principais, via de regra, a criança/adolescente, sua escola e sua família. O cenário principal em que surge e é sustentada pelo universo escolar.

Em Machado *et al* (2005), as queixas escolares são frequentemente constituídas pelas ideias de anormalidade, de que falta algo naquele aluno, ou baseadas em preconceitos de que certa criança não aprende porque vem de uma família muito pobre ou desestruturada, por isso, não se interessa pela escola, é desnutrida e não terá capacidade para aprender. Essas ideias produzidas historicamente tornaram-se mitos. Portanto, o objetivo e o desafio dos profissionais que trabalham com crianças e adolescentes é rompê-los.

Muitos pais, professores e psicólogos questionam sobre os motivos que levam a criança a apresentar situações de não aprendizagem. Machado (2005), ao estudar o assunto, explica que nas queixas estão implícitas as ideias sobre: “O que falta àquela criança?”, “O que ela não faz?”, “O que ela não consegue? Além disso, essas queixas perpetuam uma cultura de fracasso escolar, na qual ganham ênfase os impedimentos em lugar das possibilidades de sucesso no aprendizado dos alunos.

Nesse entendimento, Machado *et al* (2005) explicam que alguns professores são levados para o conformismo, pela descrença de que não conseguem resolver as situações de insucesso na aprendizagem das crianças, passando a acreditar que os profissionais do apoio pedagógico poderão encontrar alternativas positivas para o processo de ensino e aprendizagem escolar.

Segundo Bernardes (2008), a queixa escolar tornou-se:

Uma prática cotidiana na escola contemporânea, na medida em que se apresenta como alternativa privilegiada para solucionar os problemas escolares. Os estudantes que não se apresentam conforme as normas escolares, não raras vezes são posicionados como “alunos-problema”, sendo encaminhados para diversos profissionais [...] como psicólogos, psicopedagogos, neuropsicólogos, fonoaudiólogos, neurologistas, psiquiatras etc.:

Merg (2008, p.08) realizou uma pesquisa, apresentando um estudo sobre o estado da arte da queixa sobre as crianças que buscam atendimento na clínica-escola<sup>7</sup>, nos últimos 30 anos, desde 1959 até 2008, no Brasil. Sua investigação visou a identificação das características da clientela infantil em relação às variáveis: sexo, faixa etária, escolaridade, fonte de encaminhamento para a psicoterapia e as queixas desta clientela.

Os resultados da pesquisa de Merg (2008) indicam que, em 30 anos, não houve mudança significativa nos motivos que levam a criança ao tratamento. Continuam sendo crianças até dez anos de idade, matriculadas nos primeiros anos de escolarização. O maior número encaminhamentos corresponde aos meninos que são encaminhados mediante queixas de comportamento agressivo, ansiedade/depressão, problemas de atenção, problemas de aprendizagem e problemas de relacionamento.

Em relação à classificação das queixas, a autora acima destaca que não encontrou, nos artigos pesquisados em sua revisão bibliográfica, correspondente aos estudos realizados entre os anos de 1979 a 2007, um padrão para identificá-las. Pontua a existência de queixas semelhantes com nomenclaturas diferentes e dividiu-as em três grandes áreas: aprendizagem, conduta e relacionamento afetivo. Dessa maneira, para as queixas relacionadas à aprendizagem, constavam diferentes registros, tais como distúrbio de aprendizagem, de

---

<sup>7</sup> Clínica-escola é um serviço de atendimento que funciona nos cursos de Psicologia nas instituições de ensino superior e nas instituições de formação em psicoterapia com o objetivo de praticar a clínica e atender à população de baixa e média renda.(MERG, 2008, p.15)

escolaridade, dificuldades escolares, problemas de aprendizagem, dificuldades em processos cognitivos, mau desempenho escolar etc.

Para as queixas relacionadas à conduta infantil, Merg (2008) constatou diversas nomenclaturas como: perturbações nas relações com o mundo exterior, agressividade, dificuldade na conduta, no comportamento, dentre outros. Da mesma maneira para as queixas sobre o relacionamento das crianças, elencou: nervosismo, dificuldades em habilidades sociais, problemas emocionais, ansiedade e depressão, distúrbio afetivo-emocional e outros.

O estudo apresenta sua contribuição quando aponta para as diferentes nomenclaturas relacionadas às queixas. O autor trata da importância de estudos que encontrem uma base comum com relação aos registros contidos nos encaminhamentos, de maneira que possa ser elaborada uma definição mais precisa e unificada das queixas, o que facilitaria o entendimento entre os profissionais e o atendimento das crianças.

Com relação aos problemas de aprendizagem, Merg (2008) os caracteriza como preocupantes pela frequência em vários artigos que deram base à pesquisa, não apenas pela frequência elevada, mas pelas consequências que incidem sobre a criança, “podendo afetar a inclusão social, produzindo um impacto negativo sobre seu autoconceito e prejudicando sua aprendizagem” (MERG, 2008, p. 33).

As queixas se formalizam por meio de registro escrito dos professores, quando solicitam apoio pedagógico em busca de identificar o “defeito” de seus alunos, tentando compreender o que os impede de aprender. Nesse sentido, os professores demonstram aguardar que o apoio pedagógico solicitado possa contemplar suas expectativas, frente ao desafio de “descobrir” a origem do problema.

A temática das queixas escolares não é exclusiva e nem restrita à realidade da educação no Distrito Federal, ao contrário, é um tema que alcança o mundo todo, que mobiliza e torna atualizado o diálogo entre a Psicologia e a Pedagogia em favor de melhorias na qualidade da educação. “Inúmeros estudos realizados, não só no Brasil como em outros países mostram que os mais atingidos pelo fracasso escolar são os alunos provenientes das camadas sociais mais pobres [...] o maior desafio é o baixo rendimento escolar” (SAWAYA, 2002, p. 197).

É fato que algumas crianças podem apresentar baixo rendimento ou passar por situações embaraçosas em seu processo de aprendizagem. Não é objetivo dessa pesquisa fazer essa discussão, mas é importante mencionar a existência de casos de encaminhamentos de crianças, embasados em equivocadas concepções de aprendizagem e que, vistos sob perspectivas teóricas diferenciadas, poderiam ser resolvidos na própria sala de aula, ou no âmbito do contexto escolar. Isso evitaria o desgaste tanto para as crianças, quanto para as famílias, quando orientados a buscar soluções médicas para as questões verdadeiramente escolares.

Diferentes áreas do conhecimento, como a educação e a psicologia têm discutido a questão das queixas escolares, trazendo à tona a ideia de que, se não houver práticas interventivas voltadas para esse motivo, por mais tempo se estenderá a história do fracasso escolar brasileiro. Sobre o fracasso escolar, Arroyo (2000, p.33) afirma:

Há problemas em nossas escolas que nos perseguem como um pesadelo. Não há como ignorá-los, nem fugir deles. Entre os pesadelos constantes está o fracasso escolar. Alguém dirá, mas está quantificado: altas porcentagens de repetentes, reprovados, defasados. O pesadelo é mais do que o quantificamos. Podem cair as porcentagens, que ele nos persegue. O fracasso escolar passou a ser um fantasma, medo e obsessão pedagógica e social.

Outros estudiosos do tema, Collares e Moysés (1996), também discorrem sobre a problemática da patologização do fracasso escolar e da culpabilização da criança e ainda de um processo que ganha cada dia mais amplitude que é o da medicalização nesse fracasso. Essas questões tornam-se preocupantes na medida em que a escola e a sociedade vão perdendo a obrigação e responsabilidade educativa que lhes cabem e como alternativa vão elevando o número de crianças encaminhadas com queixas escolares para os serviços de avaliação.

Assim, o fracasso escolar tem sido interpretado sob diferentes abordagens e contextos. Patto (1984), como precursora na pesquisa desse fenômeno, refez o percurso histórico, político e social produtor das ideias que responsabilizam a criança pelo seu fracasso. A autora atribui às teorias positivistas elaboradas no século XIX, justificativas para ocultar as diferenças individuais e impedir a mobilidade social.

Tanto as teorias racistas e do caráter nacional formuladas na Europa no decorrer do século XIX, como as teorias que sucederam com o surgimento da psicologia científica, serviram para justificar as condições de vida muito desiguais de grupos e classes sociais no mundo da suposta igualdade de oportunidades (PATTO, 1992, p.109).

Prossegue Patto (1984) explicando que, no final daquele século, à luz do espírito liberal da escola nova, foram iniciados os germinais da elaboração de testes psicológicos que serviriam para medir “diferenças de aptidões” e “talento individual”. Os instrumentos passaram a falar pelos homens, comprovando que os mais inteligentes ocupavam os melhores lugares. “Uma verdadeira cruzada psicométrica [...] cujo objetivo era não só identificar os escolarizáveis, como também aperfeiçoar instrumentos de medida de inteligência” (PATTO, 1992, p. 110). Sobre isso, acrescenta Machado (1997, p.75):

Assim, passamos a produzir ‘crianças com distúrbios’, ‘crianças deficientes’, bem como os ‘profissionais competentes para avaliar’, que têm instrumentos para medir essas coisas. Embora se falasse em diferenças individuais, grupos inteiros mantinham-se à margem. Começou a se formalizar a Teoria da Carência Cultural [...].

Patto (1984) explica que as queixas sobre os estudantes de classes sociais menos favorecidas eram justificadas, porque apresentavam problemas psicológicos, ou biológicos, ou orgânicos, ou culturais. Essa afirmação patológica direcionada aos pobres, a patologização das dificuldades escolares acabava por eximir a escola de suas responsabilidades e a compreensão de que esses possuíam um “aparato psíquico pouco complexo”.

Após uma densa investigação, na qual se dedicou intensamente à observação detalhada das relações sociais no próprio contexto da escola, a autora pôde demonstrar a complexidade ali presente, que conduzia ao seu próprio insucesso. Ainda nessa perspectiva Patto (1990 *apud* Scotergagna; Levandowski, 2004, p. 03) acrescenta que no rendimento escolar da criança existe a influência de conflitos vivenciados por ela, sejam decorrentes de sua família ou não. Contudo, afirma que não se pode deixar de considerar que as relações estabelecidas com o aluno contribuem, modificam ou reforçam quaisquer que sejam esses conflitos.

O estudo de Patto (1984) avançou no sentido de esclarecer a relação do fracasso *versus* contexto escolar, bem como contribuiu para as ideias germinais de um novo pensar sobre os equívocos e incompreensões dos psicólogos com relação ao atendimento de crianças com queixas escolares, resultando em dois aspectos importantes para a educação. O primeiro que se refere ao compromisso ético e profissional com os estudantes excluídos do contexto educativo em virtude de baixo rendimento escolar e o segundo referente à superação de concepções teóricas oriundos de resquícios positivistas que têm levado à produção da exclusão dos alunos por meio de concepções equivocadas a respeito da queixa escolar.

Neste sentido, Angelucci *et al.* (2004), interessados em pesquisar o estado da arte sobre o fracasso escolar na rede pública de ensino fundamental, realizam uma retrospectiva histórica da pesquisa educacional no Brasil. Após análise de teses e dissertações defendidas entre 1991 e 2002 na Faculdade de Educação e no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, os autores chegaram ao entendimento do fracasso escolar sob três enfoques: como problema essencialmente psíquico; como problema técnico-institucional, como questão fundamentalmente política.

Ainda, conforme os estudos de Angelucci *et al.* (2004), algumas pesquisas teorizavam o fracasso escolar como problema psíquico que se justificava pelo entendimento de que o aluno teria disfunções orgânicas que o impediam de aprender, resultando em rendimento escolar insatisfatório. Em outros estudos, a questão do insucesso estava justificada na falta de preparo do professor gerada pelo seu processo de formação deficitário que não lhe capacitou para a docência. Por último, outras pesquisas justificam o fracasso, ora em questões da própria escola, ora em intenções políticas de alienação popular. Em concordância, acrescenta Leonardo *et al* (2011, p. 3):

Então, no universo escolar encontramos constantes queixas de alunos que não correspondem ao esperado (que aprendam, independentemente da realidade escolar, social, cultural, econômica), mas que estão atendendo ao que está traçado para eles (não aprender por causa de sua pobreza, de seus pais alcoólatras, de sua carência, deficiência etc.). Encontramos, também, lamentos sobre educadores cansados, que não ensinam, não sabem, não têm vontade, não têm formação ou não têm condições materiais e estruturais para ensinar.

Cabral e Sawaya (2001) afirmam que, nos últimos 20 anos, alguns estudos em Educação e em Psicologia (Andaló, 1993; Del Prette, 1993; Gatti *et al.*, 1981) realizaram uma análise crítica das práticas pedagógicas, da relação professor-aluno, da estrutura e funcionamento da escola pública oferecida às crianças e adolescentes de camadas populares, revendo as concepções que a escola tem do aluno e de sua família e do seu modo de atuação junto a eles. Como resultados observaram que essas pesquisas evidenciam causas intraescolares para os altos índices de fracasso escolar.

Sob enfoques distintos, essas pesquisas serviram de ponto de partida para investigações que viam na compreensão do fracasso gerado pelas queixas escolares, algo que não se podia aplicar um entendimento linear, ou sob um único aspecto, fazendo motivar o interesse de outros pesquisadores com um olhar modificado pela nova compreensão de

homem e da importância do seu contexto social. Nesse sentido, outros estudos foram agregando maior domínio e compreensão do tema (CABRAL; SAWAYA, 2001).

Neves e Almeida (2003) discorrem sobre a queixa escolar como um dos principais motivos de encaminhamento de crianças e adolescentes aos consultórios de psicologia, enfatizando que, ainda na atualidade, muitos profissionais, inclusive psicólogos, continuam atribuindo as dificuldades escolares apenas à criança e à sua família, excluindo a escola da responsabilidade e da participação no processo de aprendizagem.

Nessa direção, Scoz, Rubinstein e Barone (1999) observam que a avaliação da criança, a partir de uma queixa explícita da família ou da escola, não pode ser realizada sem levar em conta os aspectos intrínsecos na escola, uma vez que esse espaço pode estar gerando ou acentuando as questões que impedem o progresso escolar dos alunos.

Diante da quantidade de encaminhamentos de crianças com queixa escolar, torna-se necessário compreender, rever sua origem, propor e discutir alternativas com os profissionais envolvidos nesse contexto, de modo que as dificuldades encontradas no período de escolarização sejam problematizadas, em favor de um enfrentamento em busca de alternativas, ou soluções para uma aprendizagem efetiva, que faça sentido para os estudantes e possa lhes dar oportunidades de participação ativa nesse processo.

Muitas vezes a escola rotula como doença ou incapacidade, culpabiliza e estigmatiza alguns alunos por um fracasso que não é só seu. A manutenção do fracasso escolar pela escola ocorre pela incapacidade de entender as necessidades dos alunos para tentar sair do lugar de incapazes em que foram confinados, sem precisar recorrer a outros profissionais especialistas como médicos, psicólogos (SCOTERGAGNA; LEVANDOWSKI, 2004, p.138).

Nessa perspectiva, Cabral e Sawaya (2001), em pesquisa realizada no Estado de São Paulo, verificaram que 69% das crianças e adolescentes encaminhados aos psicólogos apresentavam queixas relacionadas às questões escolares e apenas 31% dos casos analisados não estavam associados às questões escolares como problemas de enurese, crianças vitimadas por agressão ou abuso sexual, uso de drogas e doenças psicossomáticas ou psicopatológicas mais severas, como psicoses, depressão e ansiedade. Acrescentam ainda que, a soma das queixas apresentadas revelaram um percentual de 61% relativas aos problemas de aprendizagem e de comportamento.



Scotergagna e Levandowski (2004), analisando os casos de meninos e meninas encaminhadas para atendimento psicológico numa localidade da região sul do país, observaram maior número de encaminhamentos de meninos, bem como a necessidade de intervenção junto às escolas para esclarecimento do trabalho do psicólogo e para a reflexão sobre as condições do processo de ensino-aprendizagem, especialmente do papel da escola e do professor. Na pesquisa dos autores, foi feita uma classificação das queixas em quatro categorias: problemas de aprendizagem, problemas de comportamento, problemas emocionais e outros também relacionados a questões escolares.

Muito se fala sobre a questão da qualidade na educação, tanto no contexto escolar, quanto nas políticas públicas propostas nesse intuito. Como pensar em qualidade, quando ainda permanecem níveis relevantes de repetência e evasão nas escolas do nosso país? É fato que menor número de crianças, na atualidade, está fora da escola, mas a qualidade vai além de metas quantitativas governamentais, uma vez que se torna obrigatório garantir não só a entrada, mas a permanência das crianças na escola. Nessa direção aponta Demo (1995, p. 19): qualidade “implica crítica e capacidade de ação, saber e mudar”.

Essas e outras reflexões vão surgindo à medida que se faz referência ao estudo da escola pública. A realidade encontrada nas escolas pode ser descrita como um contexto em que as queixas referentes às crianças que, por variados motivos, não aprendem, se tornam cada vez mais crescentes. Pais e professores, em especial, reclamam de impedimentos de ordem acadêmica no avanço dos escolares e procuram apoio na corrida contra o fracasso escolar.

O fracasso escolar, entendido pelos fenômenos das repetências escolares e da evasão, é considerado um grave problema no sistema educacional. O fato de os alunos não aprenderem e, por conseguinte, não atingirem os objetivos esperados, tem, ao longo dos anos, gerado uma busca incansável não só de pais e professores, mas da própria Pedagogia em favor de referenciais teóricos e procedimentos que façam frente a essa questão.

Toda essa problemática remete à análise da complexidade da relação ensino e aprendizagem. Nesse sentido, as queixas escolares soam como reflexos de uma educação que parece não enxergar o sucesso, seja pela formação insuficiente do professor ou do aluno, seja pelas injustas práticas avaliativas que produzem a exclusão daqueles que fogem aos modelos esperados de aprendizagem.

Frente a esses modelos esperados de aprendizagem é que se configura a queixa escolar. Sobre a qual o estudante torna-se refém de avaliações e diagnósticos que desconsideraram o processo de produção da queixa escolar, que não investigaram as relações e a realidade onde as dificuldades de aprendizagem ou os desvios de comportamento se constituíram (MACHADO *et al*, 2005).

Portanto, a questão das queixas escolares aponta para o grande desafio que tem se tornado o processo de ensino e aprendizagem, sobretudo quando se pensa nas crianças que, embora permanecendo vários anos na escola, não aprendem a ler, escrever e calcular. Essa reflexão, na verdade, culmina por revelar um ensino que apresenta deficiências e necessita de estratégias mais eficientes perante essas dificuldades.

O campo das queixas escolares apresenta-se muito amplo, uma vez que envolve diferentes situações do contexto escolar que geram descontentamento, especialmente, por parte dos professores. Aparecem como queixas no cotidiano escolar os problemas de comportamento, os alunos portadores de necessidades educacionais especiais, as dificuldades de aprendizagem entre outros.

Optou-se por apresentar, ainda que, de forma breve, um segmento presente nesse universo das queixas, que são as dificuldades de aprendizagem, um campo teórico ainda controverso e de múltiplas definições, conforme apresenta-se a seguir.

## **2.2 Das dificuldades de aprendizagem**

O campo de estudos sobre as dificuldades de aprendizagem teve origem por volta de 1800, a partir de pesquisas na área médica. Ao investigar lesões cerebrais, afasias motoras, sensoriais e de compreensão, estudos como os de Gall, Broca e Wernicke perceberam que as lesões cerebrais poderiam relacionar-se à perda de capacidades cerebrais em áreas específicas do cérebro. Através de estudos de diferentes casos clínicos ficou evidenciada também a existência de uma variabilidade fisiológica na dominância cerebral de crianças o que causava alterações tal como acontece na inversão de letras (p/q, d/b). TACCA (2008).

Tacca (2008) ressalta a contribuição desses estudos para o conhecimento humano, especialmente, para a neurologia e psicologia. No entanto avalia que esses estudos refletiram fortemente nas pesquisas relacionadas à aprendizagem escolar, o que serviram para a elaboração cada vez mais intensa de testes de aptidão de linguagem, de percepção, de

discriminação auditiva, aptidões linguísticas, etc. Perante esse quadro, foram se ampliando programas de intervenção tanto nas clínicas quanto nas escolas a fim de identificar as aptidões escolares das crianças. Os testes começaram a ser aplicados através prática generalizantes e reducionistas sobre os problemas de aprendizagem.

Até os anos 80, os modelos explicativos das dificuldades de aprendizagem convergiam para o entendimento de que as crianças que não aprendiam eram portadoras de distúrbios. A partir de avanços e retrocessos desses modelos surge um novo paradigma que se liga à análise de aspectos cognitivos e propõe o modelo de “estratégias” cognitivas e o da neuropsicologia cognitiva para explicar as dificuldades de aprendizagem. Esses paradigmas se aproximam por guardarem uma abordagem organicista e biologizante do sujeito visto em suas aptidões para aprender. (TACCA, 2008).

Atualmente, novos estudos propõem uma abordagem multidisciplinar sobre as dificuldades de aprendizagem por compreenderem que uma multiplicidade de fatores podem interferir na aprendizagem. O que para Tacca (2008) representa um avanço uma vez que a ênfase no aluno é tirada para entender o papel da escola, das oportunidades e das barreiras que nela são criadas. No entanto, apesar desse avanço, critica a autora, que esses estudos que apontam para as relações sociais na escola, ainda não ganharam força, nem provocaram mudanças substanciais nas concepções e práticas existentes no contexto escolar.

Na literatura sobre dificuldades de aprendizagem ainda são apresentados e enfatizados diferentes distúrbios específicos da aprendizagem e com diferentes nomenclaturas. A dislexia é um exemplo desses distúrbios, que engloba uma série de alterações na aprendizagem da leitura ou escrita. Outros nomes e classificações acompanham as concepções de dificuldades de aprendizagem tais como: disgrafia, disortografia, entre outros provindos da área médica e que compartilham de uma visão organicista do desenvolvimento e da aprendizagem. (TACCA, 2008)

Para dar uma visão mais ampliada das diferentes nomenclaturas atribuídas às dificuldades de aprendizagem, Pereira (2011) realizou uma pesquisa com base na leitura de diferentes autores como Fonseca (1995), Proença (2002) e Nunes e Silveira (2009), apresentando de maneira resumida como podem ser representadas as dificuldades de aprendizagem nos dias atuais. A autora enfatiza que há uma complexidade maior que envolve as definições, mas procurou dar destaque às diferentes nomenclaturas vigentes para a mesma

temática. O quadro 2.1, criado por Pereira (2011, p. 27) apresenta as dificuldades de aprendizagem e suas características:

Dificuldade de Aprendizagem	Características Gerais
Dislexia	Refere-se ao distúrbio grave na aquisição da leitura-escrita acarretando reversão, inversão e confusão de palavras e letras.
Disgrafia	Inabilidade ou atraso do desenvolvimento da linguagem escrita, ou seja, na apresentação legível da escrita (grafia destoante da estabelecida como padrão).
Disortografia	Dificuldade de escrever de maneira convencional (de forma ortográfica).
Dislalia	Relacionada ao não pronunciamento correto dos fonemas (omissões ou trocas).
Discalculia	Envolve a dificuldade com a linguagem matemática, que se manifestando em níveis diferentes e específicos (aritmética, processamento lógico matemático).
<i>Déficit</i> de Atenção	Dificuldade de concentrar-se e manter a atenção num objetivo central para discriminar, compreender e assimilar o foco central de um estímulo.
Hiperatividade	Caracteriza-se pela atividade psicomotora excessiva; comportamento impulsivo que se expressa na inquietação e agitação motora.

**Quadro 2.1** Sistematização das dificuldades de aprendizagem

**Fonte:** PEREIRA, Kátia Regina do Carmo. Diagnóstico de Dificuldades de Aprendizagem. Brasília, 2011.

Fonseca (1995), assim como Tacca(2008) e Pereira (2011) refletem que o estudo das dificuldades de aprendizagem têm representado um esforço relacionado à compreensão de suas causas e consequências, entretanto esses estudos, ora se distanciam, ora se aproximam de acordo com a vertente teórica em que as dificuldades de aprendizagem são analisadas. Para Fonseca (1995, p. 9), a problemática das dificuldades de aprendizagem se “[...] equaciona em paralelo com o desenvolvimento das sociedades.”

A partir dessa afirmativa, Fonseca (1995) explica que a escola, desde a sua criação no século XIII até o presente século, não acompanhou de maneira qualitativa as necessidades pedagógicas de ensino para as crianças, de maneira que foi impondo exigências, aumentando as taxas de escolarização, o que, como consequência implicou inúmeros processos de inadaptação ao que a escola propunha.

Entretanto Fonseca (1995, p.10) ao mesmo tempo em que parece criticar essa padronização exigida pela escola, em prol de mudanças qualitativas na escola, finda por evidenciar certa contradição ao dizer que as crianças têm de se ajustar “às exigências das tarefas educacionais, ou seja, às condições externas de aprendizagem, ou melhor, às condições de ensino inerentes ao professor e ao sistema de ensino, ou seja, aos seus processos de transmissão cultural”.

Já Martins (2003), quanto às distintas nomenclaturas atribuídas às dificuldades de aprendizagem, explica que os termos distúrbios, transtornos, dificuldades e problemas de aprendizagem dialoga com os outros autores já mencionados no sentido de reconhecer que são termos usados indistintamente para designarem a mesma situação. Entretanto, afirma que ainda não há consenso que aponte para uma compreensão mais apropriada para o termo dificuldades de aprendizagem, e que esta compreensão sempre estará ligada às concepções teóricas de aprendizagem e de desenvolvimento em que são estudadas. Para Martins (2003) o ponto de partida para o estudo das dificuldades de aprendizagem está no entendimento de que não se deve culpar o aluno que não aprende, pois não se trata de encontrar culpados, mas de investigar nas relações socioculturais os motivos que produzem a não aprendizagem escolar.

Os estudos de Martins (2003) observam que, nos prontuários de crianças encaminhadas para avaliação psicopedagógica, por apresentarem dificuldades de aprendizagem, existem diferentes registros para relatar o mesmo motivo de encaminhamento, são eles: problemas ocasionais, ou circunstanciais, problemas de comportamento, emocionais, de comunicação, problemas físicos ou orgânicos, ou ainda problemas conjugados, quando dois ou mais dentre os citados aparecem associados (MARTINS, 2003).

Embora as teorias psicológicas e a própria Psicologia tenham, nos últimos anos, passado por um processo de avanço e transformação em suas concepções teórico-metodológicas em relação ao fracasso escolar, traduzido pelas queixas, tal processo não parece ter acompanhado a formação dos profissionais da educação, o que se traduz em diferentes visões a respeito das dificuldades de aprendizagem.

Rossato (2009 p. 99) realizou, de forma rica e aprofundada, a revisão da produção científica sobre as dificuldades de aprendizagem, abrangendo as pesquisas registradas no Banco de dados da CAPES, num recorte de 2000 a 2008, em diferentes áreas como a psicopedagogia, neurologia e neuropsicologia, chegando às seguintes conclusões sobre as duas perspectivas em que podem existir as dificuldades de aprendizagem. São elas:

- 1) Quando há uma deficiência nas funções orgânicas, limitando as condições do aluno acompanhar o ritmo de aprendizagem imposto pelas séries escolares;
- 2) Quando a organização subjetiva do aluno, confrontada ao processo de ensinar-aprender, não apresenta condições favoráveis para dominar um sistema de conceitos científicos dentro do tempo e dos padrões avaliativos utilizados pela escola.

Se para os professores, as dificuldades de aprendizagem geram descontentamento, para os alunos causam maior prejuízo emocional, quando pesam negativamente sobre o seu autoconceito. Stevanato et al (2003, p.72) realizaram um estudo comparativo entre crianças com dificuldades de aprendizagem e de comportamento e crianças sem problemas de aprendizagem. Os resultados apontaram para um conceito mais negativo de si para as crianças com dificuldades de aprendizagem. Quando compararam o perfil das crianças com dificuldades de aprendizagem, ao perfil das crianças com bom desempenho acadêmico, os autores observaram que:

[...] as crianças com dificuldades de aprendizagem tendem a ver a si mesmas como diferentes, atormentadas, experimentando sentimentos de inferioridade, insatisfação e ansiedade, identificando em si mesmas, indicadores de dificuldades acadêmicas, sociais e familiares. Comparativamente a estas crianças, aquelas com bom desempenho parecem sentir-se mais felizes e satisfeitas, identificando-se com indicadores de sucesso acadêmico social e familiar.

Dias *et al* (2004, p. 430) comentam que ainda são diversas as definições teórico-metodológicas no campo das dificuldades de aprendizagem. Há uma heterogeneidade de conceitos que incluem diferentes variáveis que podem afetar o desempenho acadêmico.

Ainda acrescentam os mesmos autores que, além dos aspectos conceituais e avaliativos das dificuldades de aprendizagem, ainda existem aqueles relacionados às expectativas de pais e professores sobre o desempenho da criança e a percepção desse desempenho pela própria criança, o qual, geralmente, é associado a baixas expectativas de sucesso. “Assim para essas crianças é reservada pouca margem de sucesso, ou mesmo de talento criativo a ser desenvolvido” (DIAS, ENUMO, 2006, p.69).

Suehiro (2006, p. 59), no levantamento das pesquisas realizadas sobre esse tema, observou que as dificuldades de aprendizagem são estudadas pelos autores sob três enfoques: do determinismo ambiental, da maturação do indivíduo e dos fatores cognitivos (memória e atenção). Para a autora, as dificuldades de aprendizagem se constituem como uma das áreas mais complexas de se conceituar em decorrência da variedade de teorias, modelos e definições que visam esclarecer o problema.

Como se não bastasse a controvérsia na investigação das dificuldades de aprendizagem, ainda permanecem estudos que apontam para uma visão preconceituosa da diversidade. É aquela que se refere ao aluno com dificuldade em seu processo de aprendizagem. Conforme afirma Romero (1995, p. 59), equivocadamente, “o aluno com

dificuldade de aprendizagem diferencia-se de seus colegas por uma maior lentidão no desenvolvimento, o que dificulta, quando não impede, a realização das mesmas aprendizagens, no mesmo período escolar”.

Face às várias definições que existem para a expressão “dificuldade de aprendizagem”, a que mais se encaminha para um consenso entre os estudiosos do campo, foi a apresentada pela *National Joint Committee on Learning Disabilities* (NJCLD), no ano de 1988, cuja importância está no destaque que se dá nas habilidades acadêmicas. Assim de acordo com o NJCLD (1988, apud, GARCÍA, 1998:31-32):

Dificuldade de aprendizagem é um termo geral que se refere a um grupo heterogêneo de transtornos que se manifestam por dificuldades significativas na aquisição e uso da escuta, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas. Esses transtornos são intrínsecos ao indivíduo, supondo-se devido à disfunção do sistema nervoso central, e podem ocorrer ao longo do ciclo vital. Podem existir, junto com as dificuldades de aprendizagem, problemas nas condutas de autorregulação, percepção social e interação social, mas não constituem, por si próprias, uma dificuldade de aprendizagem. Ainda que as dificuldades de aprendizagem possam ocorrer concomitantemente com outras condições incapacitantes (por exemplo, deficiência sensorial, retardamento mental, transtornos emocionais graves) ou com influências extrínsecas (tais como as diferenças culturais, instrução inapropriada ou insuficiente), não são o resultado dessas condições ou influências.

É fato que os estudiosos desse campo apontam para uma tentativa de delimitar a definição das dificuldades de aprendizagem. No entanto, esta última, da NJLCD, ainda que tenha se tornado referência para as investigações dessa temática, apresenta alguns aspectos questionáveis como a responsabilização do indivíduo pelos transtornos e a atribuição do caráter organicista da aprendizagem.

À medida que avançaram os estudos sobre as dificuldades de aprendizagem, várias definições surgiram e outras abordagens foram se acrescentando ao tema, bem como apresentando suas contribuições no sentido de tirarem o enfoque biológico do termo. Com isso, tornou-se possível evidenciar que não só as crianças de classes sociais menos favorecidas apresentavam dificuldades escolares, diferentemente, passaram a ser evidenciadas outras situações em que indivíduos com alto coeficiente de inteligência, provenientes de classes econômicas favorecidas, também poderiam apresentar algum tipo de dificuldade de aprendizagem.

Importante considerar que o início das investigações do termo “dificuldade de aprendizagem” foi marcado pela centralização do problema no aluno, algo que ainda

reverbera significativamente na escola da atualidade. A busca em direção a uma nova compreensão do tema, que permitisse um olhar diferenciado sobre as dificuldades de aprendizagem, possibilitou aproximação da perspectiva histórico-cultural. (TACCA, 2008).

A abordagem histórico-cultural possibilitou uma nova concepção de homem, que se desenvolve por meio da interação dinâmica com o outro e com o meio. Além disso, veio contribuir para o entendimento de que a singularidade do sujeito vai sendo construída em sua interface com o mundo, por meio de suas experiências de aprendizagem. “Dessa forma, Vygotsky nega o desenvolvimento psicológico como um processo descontextualizado e universal e resgata a singularidade do indivíduo” (AMARAL, 2011, p.79).

Falar da perspectiva de Vygotsky é falar da dimensão social do desenvolvimento humano. Vygotsky tem como um de seus pressupostos básicos a ideia de que o ser humano constitui-se enquanto tal na sua relação com o outro social. A cultura torna-se parte da natureza humana num processo histórico que, ao longo do desenvolvimento do indivíduo, molda o seu funcionamento psicológico. Assim, a partir da cultura, na qual ocorrem as relações sociais se dão diversas aprendizagens (OLIVEIRA, 1992, p.24).

Vygotsky vê a relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem atrelada ao fato de o ser humano viver em meio cultural, sendo a cultura como alavanca para estes dois processos. Isso quer dizer que, a aprendizagem impulsiona e estimula o desenvolvimento, sendo capaz de acelerar funções em estado de maturação (VYGOTSKY, 2001).

Importante destacar que os estudos de Vygotsky (2001) conduzem à compreensão de que a aprendizagem permite que o desenvolvimento aconteça, na medida em que estimula e reconhece a potencialidade do sujeito. Nesse sentido, o autor defende que “um passo de aprendizagem pode significar cem passos de desenvolvimento” (VYGOTSKY, 2001, p. 303).

Para melhor esclarecer esta ideia se faz necessário retomar outras contribuições dos estudos de Vygotsky que estão em sua obra Fundamentos da Defectologia (1997), cuja abordagem se volta para a investigação peculiar da deficiência. Nesse estudo, o autor apresenta o desenvolvimento humano como inteiramente diverso, e constituído por um vai e vem criativo de enfrentamento do sujeito perante suas necessidades próprias de desenvolvimento. Nessa direção, traz elementos relevantes para uma melhor compreensão do sujeito que, por algum motivo, apresenta uma forma diferenciada de aprender.



Para Vygotsky, a criança, independente de ter ou não algum “defeito”, tem um desenvolvimento singular e por isso precisa ter o seu processo de aprendizagem investigado, o que não significa ignorar o “defeito”. Ao contrário, é preciso investigar como este se integra no desenvolvimento da personalidade da criança. Nessa perspectiva, compreender as dificuldades de aprendizagem significa não focar as dificuldades apresentadas pelos sujeitos, mas sim considerar como o contexto e as relações sociais vividas impactam esse sujeito.

Os sujeitos que apresentam algum “defeito” utilizam o que ele denomina de *compensação*, que se constituem como formas de desenvolvimento utilizadas em direção à superação ou não desse defeito. No entanto, ressalta Vygotsky (1997) que este processo de superação pode ter desfechos extremos, tanto de vitória, quanto de derrota.

Tacca (2008) questiona: se o sujeito que possui um defeito orgânico sério, uma deficiência mental, por exemplo, deve ser educado tendo em vista a superação do defeito, considerando os caminhos isotrópicos do desenvolvimento, por que não repensar outras possibilidades de aprendizagem para a criança que acompanha de forma diferenciada a proposta que lhe foi apresentada? Para esse entendimento, a autora chama a atenção para:

Há necessidade de serem estabelecidas relações genuínas entre os alunos e professor de modo que os processos de ensinar possam ser conduzidos na conjunção da diversidade humana, evitando que muitos dos alunos sejam estigmatizados, rotulados, marginalizados por apresentarem uma forma diversa na construção de sua aprendizagem (TACCA, 2008, p.131).

Diante do exposto, entende-se que, frente às dificuldades de aprendizagem, faz-se necessária uma via de trabalho que valorize e perceba o professor como um colaborador do desenvolvimento. Colaborador no sentido de organizar o ambiente de aprendizagem do aluno, apresentando-lhe chances de atuar ativamente na construção de seu conhecimento. Nesse propósito, retira-se o enfoque do defeito apenas para superá-lo, mas para enxergar o aluno como um sujeito de possibilidades. Tacca (2009, p. 59) posiciona-se a esse respeito, explicando que:

Nada poderá se alterar se elas (as crianças) apenas forem identificadas como aquelas que apresentam as chamadas dificuldades de aprendizagem se nada mais se investigar sobre seu processo de aprender na sua história escolar. Entretanto, ao contrário, consolida-se cada vez mais a ideia da importância de se identificarem transtornos, problemas ou uma dificuldade de aprendizagem no sujeito, pela qual se passa a considerar que algo a menos ou em excesso lhe impede de seguir ou até mesmo de iniciar um processo de aprendizagem perfazendo uma escolarização contínua.

Diante disso, entende-se que a criatividade poderá potencializar o trabalho do pedagogo, uma vez que, na trama relacional de sala de aula, surgem os desgastes, as dificuldades tanto dos alunos quanto dos professores. A atuação desse profissional nesse espaço conflituoso requer atitudes criativas que podem tornar-se valiosas para os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. É preciso considerar que a realidade escolar atual submete a aprendizagem a uma gama de regras que desconsidera os processos subjetivos nela envolvidos.

O próximo capítulo apresenta algumas considerações sobre a criatividade como uma via que pode contribuir amplamente na intervenção pedagógica diante das queixas escolares, em especial, as dificuldades de aprendizagem escolar. Para melhor compreensão da criatividade como um processo complexo da subjetividade humana, apresentamos a seguir, de forma breve, a teoria da subjetividade de González Rey.

## CAPÍTULO III

### DA CRIATIVIDADE COMO PROCESSO COMPLEXO DA SUBJETIVIDADE

#### 3.1 A teoria da Subjetividade de González Rey

Para melhor compreender a criatividade como processo complexo da subjetividade humana, concepção assumida nesta pesquisa, faz-se necessário referenciar as categorias de subjetividade social e individual, sujeito, personalidade, sentido subjetivo e configurações subjetivas presentes na Teoria da Subjetividade criada por González Rey (2003).

Subjetividade social, subjetividade individual, sujeito, personalidade, configuração subjetiva e sentido subjetivo funcionam como lentes investigativas da subjetividade humana. Mitjans Martínez (2005) comenta que a Teoria da Subjetividade está organizada em um *corpus* teórico, definido e articulado, por meio de categorias, que expressam um caráter sistêmico, de maneira que a articulação entre tais categorias se dá em diferentes contextos da ação do sujeito e do desenvolvimento do sistema geral que se implicam.

Além disso, a importância dessa teoria está na coerência e especificidade que constituem as categorias por meio das quais se explicam a subjetividade humana. González Rey (2003) as apresenta separadamente, para maior compreensão didática, mas elas coexistem e estão estreitamente relacionadas entre si.

A plasticidade das construções teóricas do autor, a partir dos aprofundamentos realizados em seus estudos, permite constantes revisões e avanços na definição das categorias que ele tem proposto dentro da teoria da subjetividade. A esse respeito, enfatiza Mitjans Martínez (MITJANS MARTÍNEZ, 2005, p. 23) que o principal “desafio para desenvolver e trabalhar com a Teoria da Subjetividade no momento atual é precisamente estudá-la, conhecê-la a fundo e enxergá-la como uma teoria em aberto, em processo”.

Na elaboração de González Rey (2003, p.75), perante o desafio de apresentar a psique a partir da perspectiva histórico-cultural, oposta ao caráter determinista que a acompanhou na grande maioria das teorias psicológicas, a subjetividade está representada por um macroconceito que conduz a uma definição da psique “[...] em uma nova dimensão complexa, sistêmica, dialógica e dialética”. Nesse conceito amplo, a subjetividade se expressa tanto no nível individual como no nível social de maneira simultânea e contraditória.

A subjetividade social, conforme o autor, está definida como a configuração dos processos de significação e sentido no espaço social. Por meio dessa categoria, caracterizam-se, delimitam-se e sustentam-se os espaços sociais em que se inserem os sujeitos, perpetuando-se e modificando as relações que estabelecem entre si. González Rey (2003) afirma que, na escola, a subjetividade social deste espaço, está relacionada aos elementos de sentido procedentes de outros espaços sociais, demonstrando, com isso, as relações entre os diversos espaços sociais e a complexidade de sua proposta teórica.

A respeito desse assunto, Mitjans Martínez (2006, p. 08) também argumenta que a subjetividade social da escola é integrada por significados e sentidos que envolvem o “clima emocional, as formas de relação, o sistema de crenças e valores em relação ao ensinar, ao aprender, ao aluno e ao trabalho pedagógico [...]”.

Assim, conforme González Rey (2005, p. 25), não só na escola, mas em qualquer instituição, as pessoas compartilham uma série de códigos explícitos e implícitos em suas diversas práticas sociais, que se naturalizaram e se institucionalizaram antes mesmo que ocupassem determinado espaço social. Tais práticas tornam-se socialmente aceitas, e só serão transformadas pela ação crítica e diferenciada dos sujeitos concretos que vivem nessa realidade.

González Rey (2003) atribui um caráter ativo ao sujeito como autor da realidade e não como mero reprodutor dela. O autor possibilita o distanciamento da compreensão do sujeito como “produto do meio”, algo tão presente no senso comum, que se caracteriza por ser profundamente reducionista. À luz de González Rey (2003), compartilha-se, neste trabalho, a ideia de um sujeito dinâmico que, ao mesmo tempo, muda e também provoca mudanças.

Ser sujeito, portanto, implica um posicionamento ativo, interativo, consciente, singular, pensante e emocional, que favorece o indivíduo assumir seu lugar no curso de uma atividade (GONZÁLEZ REY, 2011, p.214-215). Nas palavras do autor:

O sujeito é a pessoa capaz de abrir espaços próprios, específicos, de produção subjetiva dentro dos espaços sociais múltiplos e simultâneos em que desenvolve sua prática social. O reconhecimento do caráter gerador da psique nos permite reconhecer duas formas da pessoa relacionar-se com o mundo social; como produtor de espaços singulares dentro dos espaços sociais em que atua, ou como produtor mimético das práticas no interior desses espaços, não só no plano da ação, mas também no plano subjetivo.

A criatividade do pedagogo envolve o seu posicionamento como sujeito no contexto de sua atuação, uma vez que a criatividade implicada nessa condição pode favorecer novas produções subjetivas na escola, “capazes de melhorar as suas próprias dinâmicas, assim como os estados subjetivos das pessoas envolvidas” (González Rey, 2007, p.169). No entanto, ressalta o autor que essa criatividade não pode estar voltada [...] apenas para a mudança das pessoas individuais que participam em um espaço social, mas também à modificação da subjetividade social hegemônica em tais espaços (GONZÁLEZ REY, 2007, p.173).

A subjetividade individual e a social estão implicadas na expressão criativa do pedagogo em sua atuação diante das queixas escolares e demonstram a relevância da consideração desta subjetividade para ampliar a lente de pesquisa a fim de perceber os elementos subjetivos que justificam essa ação criativa. Sobre aspectos do contexto que participam das ações criativas, porém sem determiná-las, destaca Mitjans Martínez (2003, p. 79) “o social oferece possibilidades e limites para a expressão criativa, mas é o sujeito quem constrói sua própria expressão criativa, a qual nunca é determinada em última instância por fatores externos a ele”.

Por configuração subjetiva, González Rey (2003, p. 204) compreende “o núcleo dinâmico de organização que se nutre de sentidos subjetivos muito diversos, procedentes de diferentes zonas de experiência social e individual”, o que implica a constante mobilidade do sujeito e a produção de sentidos que ele produz em suas relações sociais. Para o autor, as configurações subjetivas são móveis e dinâmicas e são constituídas nas subjetividades sociais e individuais. Assim, as configurações subjetivas não se constituem apenas a partir das influências externas, mas também pelas próprias ações e produções do indivíduo (GONZÁLEZ REY, 2007).

Uma categoria que se coloca como eixo central da Teoria da Subjetividade é o que o autor denomina sentido subjetivo. Esse conceito foi desenvolvido a partir do conceito de sentido de Vygotsky (2001), cuja compreensão representava uma formação psíquica que integrava a personalidade e a compreensão da palavra. González Rey amplia a visão dessa categoria para além da palavra:

Os sentidos subjetivos permitem transcender qualquer tipo de relação linear entre o interno e o externo, remetendo-nos sempre a uma complexa rede de configurações subjetivas nas quais a relação recursiva entre a subjetividade social e individual é inevitável, todos esses aspectos não foram desenvolvidos por Vigotsky. (GONZÁLEZ REY 2011b, p. 209)

Com essas considerações a respeito da subjetividade humana, torna-se possível um melhor entendimento da criatividade do pedagogo como um processo complexo da subjetividade. Esta teoria funciona como “pano de fundo” da criatividade a partir da compreensão do caráter recursivo entre os elementos da subjetividade social e da subjetividade individual implicados na expressão criativa.

Essa lente teórica pode dar visibilidade aos níveis de criatividade do pedagogo presentes no atendimento aos professores e aos alunos encaminhados com queixa de aprendizagem, uma vez que participam da criatividade tanto as configurações subjetivas do sujeito, quanto as configurações subjetivas do espaço escolar e de outros espaços sociais vinculados a ele (MITJÁNS MARTINEZ, 2006, p. 76).

### **3.2 A criatividade como um processo complexo da subjetividade**

Mitjás Martínez (1997) informa que, ao se adentrar a importante e complexa área da criatividade, desde o início, surge um problema conceitual: o que entender por criatividade? Ressalta a autora que os problemas terminológicos são abundantes; há mais de 400 acepções diferentes do termo, além da utilização de palavras com significados similares.

A palavra criatividade no senso comum é entendida como uma dádiva, talento, dom, privilégio de poucos. É um termo comumente empregado para qualificar resultados de trabalhos de natureza artística e literária. Como sinônimo de criatividade são empregadas as palavras como produtividade, originalidade, inventividade, capacidade criadora e outras.

Vários autores se dedicaram ao estudo sobre a criatividade, elegendo aspectos diferenciados sobre os quais se aprofundaram, cada um no seu enfoque. Aspectos individuais, traços psicológicos, processos criativos, cognição foram focos da investigação do fenômeno da criatividade. Percebe-se, assim, que o estudo neste campo tem assumido diferentes abordagens, ora compreendendo a criatividade como algo inato e restrito ao indivíduo, ora como fenômeno que se constitui essencialmente do aspecto social.

Existe um número considerável de pesquisas que procuram identificar, determinar ou isolar características, traços ou qualidades das pessoas criativas. Todos esses trabalhos têm em comum, precisamente, a intenção de descrever as pessoas criativas, de especificar o que as caracteriza e as diferencia, em última instância, das não-criativas (MITJÁNS MARTÍNEZ, 1997, p.15).

Outros modelos relevantes de estudo da criatividade são apresentados em Alencar e Fleith (2003). São pesquisas diferenciadas de outras em alguns aspectos, que convergem na consideração do contexto nos processos criativos, com destaque para a Teoria do Investimento em Criatividade de Sternberg e Sternberg e Lubart; o Modelo Componencial da criatividade de Amabili e a Perspectiva de Sistemas de Csikszentmihalyi.

Csikszentmihalyi (1994) compreende a criatividade como uma construção social, diferenciando-a de talento, constituindo-se como uma habilidade que envolve indivíduo, o domínio e o campo. O domínio como a cultura e as áreas do conhecimento e o campo como o sistema social de normas e indivíduos que atuam como juizes. A perspectiva teórica desse autor possibilitou uma nova visão acerca da criatividade. Csikszentmihalyi contribuiu de forma decisiva para a mudança de enfoque na concepção da criatividade e na ampliação dos fatores considerados relevantes para sua compreensão (ALENCAR; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2001, p. 100).

Mitjás Martínez, em seu livro “Criatividade, personalidade e educação”(1997), apresenta diferentes abordagens da criatividade, referenciando autores expoentes de distintas correntes teóricas. Não desconsiderando as contribuições daqueles autores, Mitjás Martínez avança no estudo dessa temática ao distanciar-se das perspectivas tradicionais da criatividade, que se limitavam a identificar se a pessoa era ou não criativa.

Os estudos de Mitjás Martínez representaram avanços significativos na compreensão do desenvolvimento da criatividade, em seu caráter personológico, subjetivo e complexo (Mitjás Martínez, 2000 p. 18). A concepção de criatividade desenvolvida pela autora desde o início, “[...] rompe com duas tendências que têm sido muito fortes no campo da criatividade: a consideração da criatividade como um processo inerente à natureza humana e à separação entre o individual e o social na criatividade (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2007 p. 54)[...]”

O nosso estudo, à luz de Mitjás Martínez (2008, 2006, 2004, 2000, 1997), teve como embasamento teórico, a compreensão da criatividade como um processo complexo, que não é oriunda de um ou outro fator isolado, mas de um conjunto de elementos expressos pela subjetividade humana. Sob este enfoque, a criatividade não está relacionada a elementos intrapsíquicos, mas à articulação dos elementos subjetivos do sujeito e do contexto o qual se insere. Nas palavras da autora “[...] criatividade é um processo complexo da subjetividade humana na sua simultânea condição de subjetividade individual e subjetividade social que se

expressa na produção de algo novo e valioso em determinado campo da ação humana [...]” Mitjans Martínez (2006, *apud* Mitjans Martínez 2006).

Sob esta perspectiva, criatividade é um processo complexo da subjetividade humana implicado na relação recursiva entre as dimensões social e individual. Sendo a subjetividade constituída pelos significados e sentidos que o individuo construiu ao longo de sua história de vida e que se conformam em um conjunto de configurações na sua personalidade.

No ambiente escolar, Mitjans Martínez (2006) pontua duas principais formas de manifestação da criatividade, a saber: no trabalho pedagógico e na aprendizagem. Acrescenta a autora que o trabalho pedagógico para cumprir seus objetivos de educar e ensinar necessita, em alguma medida ser criativo, lembrando que a criatividade pode se expressar em diferentes graus e níveis, para que não se corra o risco de avaliá-la em extremos.

Foi fundamental o embasamento teórico a partir do que já havia sido produzido por Mitjans Martínez (2006) no que se refere à criatividade na direção do trabalho pedagógico dada a ausência de pesquisas, no campo acadêmico, que evidenciassem como foco de interesse a criatividade do pedagogo. No entanto, é pertinente destacar que, a produção da autora acima citada está voltada para o pedagogo como docente, mas se constituiu como ponto de partida para construção e análise das informações acerca desse foco de interesse.

Dois critérios são necessários para que o trabalho pedagógico seja considerado criativo, são eles: a novidade e o valor, além disso, que as mudanças introduzidas possibilitem ampliação da aprendizagem e do desenvolvimento dos alunos. A novidade, incluindo situações em que essa novidade se dá para o sujeito, e o valor, julgado em determinado contexto social, vinculando-se com certas exigências de um cenário social, evidencia o caráter relativo do conceito e sua relação com o contexto social. (MITJANS MARTÍNEZ, 1997, p 53-54).

Ainda sobre o critério de valor, que esteja relacionado a aprendizagens significativas por parte dos alunos, à construção de habilidades e competências, à superação de dificuldades, ao desenvolvimento de valores, autovalorização adequada, reflexão e formulação de projetos. Aspectos que envolvem tanto o professor como o aluno. (MITJANS MARTÍNEZ, 2006, P. 70).



Diante da evidencia dos critérios de novidade e de valor nas ações pedagógicas, a criatividade pode apresentar diferentes níveis, “que podem englobar desde transformações e descobertas realmente importantes para a sociedade até produções cuja novidade e cujo valor são significativos para um grupo muito mais reduzido” (MITJÁNS MARTÍNEZ, 1997, p 56).

No contexto escolar, o critério de valor possui um significado peculiar. É algo importante pelo seu aspecto favorecedor da aprendizagem e desenvolvimento dos alunos e, se atrelado à novidade, pode resultar numa ação criativa na realização de um trabalho interventivo diante das queixas escolares.

No entanto é importante que a novidade não apenas como a introdução de atividades inéditas, ou a diversificação de métodos, recursos ou dinâmicas e jogos vivenciais. Ao contrário, que essa novidade tenha algum tipo de valor para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Aspecto considerado por Mitjás Martínez (2006) como essencial na consideração de um trabalho pedagógico criativo.

Para Mitjás Martínez (2006) a possibilidade de expressão da criatividade no trabalho pedagógico envolve precisamente a mudança da representação da sala de aula a partir de práticas pedagógicas que considerem a diversidade apresentada pelos alunos e a complexidade e singularidades dos processos de aprendizagem e desenvolvimento destes. Mitjás Martínez (2006) destaca o caráter sistêmico, complexo e subjetivo da criatividade no trabalho pedagógico, ressaltando que a criatividade nesse campo requer mais que atividades pontuais.

A criatividade não pode ser expressa de forma generalizada nos sujeitos, já que dela participam as configurações criativas do sujeito e as implicações afetivas e motivacionais dos contextos sociais em que os sujeitos atuam. Considerando que, nem sempre todos os recursos personológicos participam da expressão criativa dos sujeitos, Mitjás Martínez (1997) elaborou a categoria configuração criativa. A utilização desse termo, nas palavras da autora, ocorre para “aludir à integração dinâmica dos elementos personológicos que intervêm na expressão criativa do sujeito” (MITJÁNS MARTÍNEZ, 1997, p.82).

Embora não exista uma personalidade única, é possível analisar e reconhecer alguns elementos personológicos, comuns aos sujeitos que apresentam um comportamento criativo, são eles: motivação, flexibilidade, abertura à experiência, independência, e a capacidade cognitiva. (MITJÁNS MARTÍNEZ, 1997).

Faz-se necessário lembrar que os elementos subjetivos envolvidos na configuração criativa possuem um caráter complexo e singular. De acordo com Mitjás Martínez (1997, 2006), em suas pesquisas com profissionais altamente criativos, entre eles professores, foram encontrados alguns elementos comuns, são eles:

Alto grau de desenvolvimento da motivação para a profissão: a profissão é uma tendência orientadora da personalidade;  
 Clara orientação de futuro na esfera profissional;  
 Força da individualidade: a autovalorização como importante elemento dinâmico da expressão criativa;  
 Orientação muito ativa para a superação profissional;  
 Orientação consciente para a criação (MITJÁS MARTÍNEZ, 2006, p.76).

Conforme Mitjás Martínez (2006, p.75) o processo de produção de algo novo e com valor, é possível pelo interjogo de configurações subjetivas constituídas no sujeito no percurso de sua história de vida individual, da sua própria condição de sujeito e das configurações da subjetividade social constituídas no seu espaço social em que o sujeito realiza sua ação. Assim, para a autora, três elementos participam da criatividade do professor no trabalho pedagógico, são eles: as configurações criativas do professor, a sua condição de sujeito e as configurações da subjetividade social da escola (Mitjás Martínez, 2006).

As configurações criativas se constituem como um dos elementos que participam da criatividade do professor no seu trabalho pedagógico e são formadas no decorrer de sua história de vida e envolvem sua motivação para a profissão. As configurações criativas que vão direcionar em maior ou menor grau suas ações criativas nos diferentes espaços de sua atuação (MITJÁS MARTÍNEZ, 1997).

A condição do professor como sujeito é também um elemento importante para a criatividade no trabalho pedagógico. O sujeito compreendido como o “indivíduo concreto, portador de personalidade que, como características essenciais de sua condição, é atual, interativo, consciente, intencional e emocional” (González Rey, 1995, *apud* Mitjás Martínez, 2006, p. 77). Na sua condição de sujeito, compreende-se que o pedagogo planeja e desenvolve sua atuação a partir de suas configurações subjetivas, e das características da subjetividade social do contexto em que atua. (Mitjás Martínez, 2006).

As configurações da subjetividade social do contexto em que o sujeito atua, a escola nesse caso, dizem respeito ao terceiro elemento da criatividade no trabalho pedagógico. Nas configurações subjetivas do contexto perpassam ainda as subjetividades sociais de outros

espaços, envolvendo os sentidos e significados mais amplos da sociedade, das famílias e das comunidades com as quais a instituição está intimamente relacionada.

Compreendemos que a criatividade pode resultar num diferencial na atuação do pedagogo, especialmente, frente à necessidade de criar alternativas assertivas diante das queixas escolares. Alternativas que se vinculam à promoção de novos níveis de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos em se processo aprendizagem escolar.

Para a promoção desses novos níveis, também compreendemos a importância da consideração dos aspectos do contexto de vida e da subjetividade individual dos alunos, bem como aspectos da subjetividade social que perpassam as relações do cotidiano de sala de aula. Sob esta ótica deve estar ancorada a atuação criativa do pedagogo e que possa, em alguma medida, contribuir para a inclusão das crianças com dificuldades escolares. Segundo Mitjás Martínez (2006):

A possibilidade da criatividade no trabalho pedagógico existe em qualquer um de seus elementos constitutivos, desde a formulação dos objetivos de aprendizagem até o sistema de avaliação e as formas de relacionamento com os alunos. Perante a complexidade dos processos de aprendizagem e desenvolvimento, mudanças sistêmicas de aspectos constitutivos do trabalho pedagógico podem contribuir em maior medida que mudanças isoladas para incentivá-las e favorecê-las (MITJÁS MARTÍNEZ, 2006, p. 72).

De acordo com Mitjás Martínez (2006), as mudanças sistêmicas de aspectos constitutivos do trabalho pedagógico podem favorecer os processos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, entretanto, a reprodução de práticas já legitimadas no contexto escolar, as demandas em termos de avaliação e de projetos que a escola possua, podem, ou não inibir processos criativos. Deste entendimento não se pode deixar de considerar a importância do papel da motivação e de sua implicação na profissão do pedagogo, uma vez que:

Introduzir mudanças no trabalho pedagógico nas condições muitas vezes difíceis nas quais o professor trabalha e vencer obstáculos, muitos dos quais provenientes da instituição escolar como espaço social complexo, implica altos níveis de motivação em relação à atividade profissional (MITJÁS MARTÍNEZ, 2006, p.77).

Assim, os níveis de criatividade na atuação do pedagogo poderão gerar “formas de realização de trabalho pedagógico, que representam algum tipo de novidade e que resultam valiosas de alguma forma para a aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos envolvidos no processo educativo” (MITJÁS MARTÍNEZ, 2006, p.70).

A complexidade dos fatores relacionados à ação do pedagogo, nas etapas de sua atuação interventiva, sugere a reflexão de um trabalho para além do domínio técnico, ou cumprimento de normatizações, já que se tem como principal objetivo um trabalho de suporte educativo que possa repercutir em qualidade no seu sentido mais amplo. A este respeito Mitjáns Martínez (2006, p 74) afirma que a criatividade no trabalho pedagógico não é apenas importante para o objetivo central da aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, mas também para o próprio professor, para o seu bem estar emocional e desenvolvimento.

Assim, dando enfoque ao pedagogo, é importante lembrar que para realizar seu trabalho interventivo junto às queixas escolares, desde o momento de escuta ao professor, o pedagogo vivencia, não poucas vezes, situações em que necessita confrontar concepções teóricas diferenciadas em relação aos temas de desenvolvimento e aprendizagem. Essa situação de confronto também ocorre com o coordenador pedagógico, com a equipe gestora etc. O posicionamento rigoroso do pedagogo, ou de embate, pode impedir a continuidade do atendimento à queixa, penalizando a criança que seria beneficiada nesse processo.

Assim a necessidade de atender as queixas oriundas do próprio contexto escolar requer criatividade do pedagogo para que possa estabelecer parceria harmoniosa com os professores, a fim de estabelecer vínculos e evitar a ruptura no diálogo que deve existir com estes que lhe apresentam a queixa escolar.

Apontar alternativas de reorganização do trabalho pedagógico do professor é um aspecto desafiador para o pedagogo em sua atuação, uma vez que no diálogo com o professor se vê diante de uma situação em que permanecem ideias de produção de fracasso escolar embasadas em visões teóricas ultrapassadas, necessitando pensar estratégias que viabilizem o vínculo com o professor e que possam abrir um canal comunicativo para reflexões atualizadas nessa temática, sobretudo quando se tratam de visões deterministas com finalidade de culpabilizar os alunos pelo insucesso escolar. Conforme afirma Neves (1994), a questão do fracasso escolar dentro da história pedagógica brasileira, infelizmente, guarda a crença de que a origem das dificuldades escolares se concentra na criança e em sua família.

Nesse entendimento, compreende-se que, a criatividade se dá, verdadeiramente, na medida do reconhecimento das necessidades do aluno. Esta situação se evidencia quando o profissional, ao focar todo o seu trabalho na investigação das significações do estudante,

enxerga a possibilidade de atingir explicações das possíveis rupturas no seu processo de desenvolvimento, gerando ideias, necessariamente, criativas que serão eficientes na intervenção pedagógica.

Com essa lente investigativa, buscando caracterizar a criatividade do pedagogo perante as queixas escolares é que foi realizada a pesquisa de campo descrita no capítulo seguinte.

## CAPÍTULO IV

### ESTRATÉGIA METODOLÓGICA

#### 4.1. Objetivos

Compreender como se expressa a criatividade do pedagogo no atendimento às queixas escolares e quais os elementos subjetivos implicados nesta atuação constituiu-se como o **objetivo geral** desta pesquisa.

Partindo deste foco central, desdobraram-se cinco objetivos específicos a fim de atingir a complexidade do objetivo geral, que se organizam na seguinte ordem:

- Analisar como o pedagogo acolhe e problematiza a demanda do professor.
- Caracterizar a relação estabelecida do pedagogo com o professor para favorecer a intervenção na queixa escolar.
- Analisar a atuação do pedagogo em diferentes espaços do contexto educacional relacionados com a sua função.
- Caracterizar os procedimentos de intervenção do pedagogo junto aos alunos encaminhados com queixa escolar.
- Caracterizar aspectos da subjetividade do pedagogo que possam estar se expressando na sua atuação profissional.

#### 4.2. Caracterização da Pesquisa

Realizar uma pesquisa sobre a criatividade do pedagogo, reconhecendo esse fenômeno como um processo subjetivo, implicou uma abordagem metodológica que pudesse dar suporte à complexidade do tema e contemplar os objetivos aqui propostos. A partir desse entendimento, justifica-se a opção pela perspectiva epistemológica qualitativa, elaborada por González Rey (2002).

Para além de coleta de dados e tabulação de resultados, a abrangência viabilizada pela Epistemologia qualitativa permite compreender a produção de conhecimento não como algo

meramente despersonalizado e rígido, mas, ao contrário, como uma construção interpretativa em constante significação e ressignificação. Como observa González Rey (2002, p.31), [...] O conhecimento não é uma soma de fatos definidos por constatações imediatas do momento empírico. Seu caráter interpretativo é gerado por e pela necessidade de dar sentido às expressões do sujeito estudado.

Conforme González Rey (2005, p. 11-15), o fundamento da Epistemologia Qualitativa reside em três princípios, que se relacionam e se sustentam mutuamente:

**O caráter construtivo interpretativo do conhecimento**, onde o conhecimento é uma produção humana, e não algo que está pronto para conhecer uma realidade ordenada de acordo com categoria universais do conhecimento;

**A singularidade como nível legítimo da produção do conhecimento.** O alcance dado a esse princípio está relacionado à atividade pensante e construtiva do pesquisador.

**O caráter interativo do processo de produção do conhecimento.** Esse princípio pressupõe uma constante relação entre o pesquisador e o pesquisado. Sendo, ambos, elementos centrais da pesquisa e a comunicação como a via em que os participantes se tornarão sujeitos implicados no problema de pesquisa.

#### **4.3. Estudo de caso**

Considerando a natureza da pesquisa e os princípios da Epistemologia Qualitativa, elegeu-se o estudo de caso como um método que possibilitou analisar intensamente as peculiaridades e elementos subjetivos dos participantes desta investigação. A respeito de tais considerações, Yin (2005, p. 4) afirma que o estudo de caso contribui para a compreensão dos fenômenos sociais complexos e permite uma investigação que preserve as características holísticas e significativas da vida real.

De acordo com André (2005), o estudo de caso possui diferentes conceitos com características distintas. Sua utilização se dá em diversas áreas do conhecimento por meio de métodos e finalidades diferenciados.

Para Mítjans Martínez (1997, p. 125), são muitos os benefícios advindos do estudo de caso, especialmente, pela possibilidade que oferece de estudar direta e intensivamente o

sujeito e alcançar a complexidade da determinação psicológica, algo que não pode ser compreendido por estudos psicométricos ou experimentais parciais, revestidos pelas características quantitativas ou relativamente artificiais.

Na perspectiva de González Rey (2002), a relevância do estudo de caso está na sua contribuição para a produção de conhecimento sobre a constituição da subjetividade em seus níveis social e individual. Nas palavras do autor, “ao estudo de caso outorgamos lugar central na pesquisa qualitativa”. Assim, o estudo de caso é compreendido como uma forma privilegiada de investigação, que possibilita o acesso à constituição subjetiva do sujeito e do contexto que o envolve.

O estudo de caso, portanto, contemplou o caráter singular que envolveu a questão dessa pesquisa no sentido de caracterizar a criatividade do pedagogo diante das queixas escolares. Nesse aspecto, a relevância na escolha dessa abordagem situou-se na consideração da criatividade como um processo subjetivo, com implicações do sujeito e de sua personalidade na sua expressão criativa.

#### **4.4. Participantes da Pesquisa**

Foram selecionadas três Coordenações Regionais de Ensino da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, para a escolha dos participantes. A pesquisa nas dependências da SEEDF foi iniciada após a assinatura do Termo de Compromisso nas referidas Coordenações Regionais.

As coordenadoras intermediárias das três Regionais foram bastante receptivas, prestaram informações sobre o trabalho desenvolvido pelo SEAA, e sobre o número de profissionais existentes nas respectivas regionais. O que foi lembrado em duas das regionais foi o período de duração da greve e a falta de disponibilidade de tempo para a apresentação do projeto de pesquisa ao grupo de profissionais do SEAA.

A coordenadora de uma das Regionais, embora houvesse essa preocupação com o tempo, propôs a imediata participação da pesquisadora no espaço da coordenação coletiva das equipes, as quais ocorriam às sextas-feiras, no turno matutino, em locais previamente acordados.



Sendo a reposição dos dias letivos prejudicados pela greve um aspecto relevante, não foi possível criar o cenário de pesquisa, por meio do qual seria apresentado um filme com a temática a ser investigada e, em seguida, lançado o convite ao grupo de profissionais do SEAA a fim de que os interessados em participar da pesquisa pudessem se manifestar.

Diante disso, as coordenadoras das três Regionais sugeriram nomes de algumas profissionais, que demonstravam ser solícitas e receptivas diante das ações requeridas pela própria coordenação intermediária. Além disso, demonstravam interesse pelo estudo e intenção em ingressar na pós-graduação. Por estas razões, justificavam as coordenadoras, que as pedagogas poderiam aceitar o convite para participar da pesquisa e tornarem-se colaboradoras na investigação do tema proposto nesta dissertação.

Ao conversar com as profissionais indicadas pelas coordenadoras intermediárias, duas, dentre as demais, pedagogas de uma das Regionais escolhidas, embora demonstrassem interesse, não puderam participar, pois estavam envolvidas com a preparação do fórum sobre dificuldades de aprendizagem que ocorreu no segundo semestre de 2012. Como resultado da conversa com as profissionais de Regionais de Ensino, foi confirmada a intenção de cinco pedagogas interessadas em contribuir com a pesquisa.

Quando tudo parecia definido e já em meio às atividades propostas, duas pedagogas optaram pela não participação da pesquisa. Uma por motivo de acompanhamento de um familiar que estava doente e a outra por aceitar o convite para uma função junto à equipe gestora de outra escola. Mesmo diante dessa situação preocupante, a única opção foi aceitar a desistência, no entanto, com base em González Rey (2005), há a liberdade do sujeito para deixar a pesquisa. Por fim, três pedagogas participaram e permaneceram até o final com bastante seriedade e interesse na investigação.

As três pedagogas participantes são servidoras efetivas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e atuam em escolas que atendem às Séries Iniciais do Ensino Fundamental de 09 anos. Ressalta-se que, na intenção de preservar a identidade de cada uma delas, foram escolhidos os nomes fictícios: Elen, Dara e Nara, para apresentá-las nesse estudo.

#### **4.5. Instrumentos para a construção da informação**

Conforme González Rey (2005, p. 42), os instrumentos se constituem como fonte de informações acerca do objeto de estudo, os quais possuem sentido dentro do conjunto das

informações produzidas pelo sujeito estudado. Conforme o autor, o instrumento está definido como toda situação ou recurso que permita ao outro expressar-se no contexto de relação que caracteriza a pesquisa.

González Rey (2005) acrescenta ainda que, os instrumentos representam apenas o meio pelo qual o pesquisador favorece a expressão aberta e comprometida do sujeito, seja por meio de estímulos, seja pelo uso de situações convenientes, que tornam possível a construção do tecido informacional.

Muitas informações sobre a atuação das participantes foram obtidas em campo por meio de observações da sua prática no atendimento às queixas escolares. Além da observação, outros instrumentos foram considerados importantes como indutores na construção das informações para esta pesquisa, a saber: análise documental, entrevista semiestruturada, completamento de frases, redação e a técnica de alternativas múltiplas.

#### **4.5.1 Análise documental**

Os documentos analisados foram: as fichas de encaminhamento dos alunos e de escuta ao professor, a agenda de organização semanal dos pedagogos, cadernos individuais de anotações, livro de registro de alunos encaminhados, livro de reuniões do SEEA e o material de planejamento para atendimento individualizado aos alunos.

#### **4.5.2 Observação**

A observação constituiu-se como valiosa para essa pesquisa, uma vez que permitiu a elaboração, a problematização e o confronto das informações acerca do problema desta pesquisa na realidade do contexto estudado.

Para o sucesso dos momentos de observação, foi primordial a inserção da pesquisadora na instituição de ensino de forma que, tanto as pedagogas participantes, quanto os outros profissionais e alunos da escola foram bastante receptivos e não agiram com estranhamento, uma vez que a pesquisadora se tornou integrante daquele ambiente escolar e isso contribuiu para que os objetivos da observação fossem alcançados de maneira satisfatória.

As observações, no espaço de trabalho das pedagogas, no qual realizavam suas atribuições, seja nas coordenações pedagógicas, seja nos espaços e momentos de atendimento ao professor e aos alunos encaminhados para avaliação, foram importantes para a construção de informações sobre a subjetividade individual dos sujeitos. Para tanto, foram considerados aspectos como indicadores de motivação pessoal, comportamentos gestuais, característica das interações sociais e outros, evidenciados ao longo do processo, e que se tornaram relevantes para a pesquisa.

É necessário destacar que, para observar os momentos de escuta ao professor, bem como as etapas de atendimento individualizado ao aluno foi utilizado um roteiro (ANEXO I), criado a partir da proposta de Alcântara e Gurgel (2012), cuja finalidade foi a de analisar a expressão da criatividade das pedagogas, desde o acolhimento das queixas às estratégias pedagógicas utilizadas junto ao aluno encaminhado com dificuldades de aprendizagem.

#### **4.5.3 Entrevista semiestruturada**

De acordo com González Rey (2002), as entrevistas constituem-se em momentos de diálogos. Nesse entendimento, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, objetivando construir indicadores sobre a expressão criativa do pedagogo em diferentes contextos de sua atuação.

As experiências relacionais também foram fundamentais em nossa imersão no contexto educativo, uma vez que essas interações também contribuíram para interação com as participantes tornando os momentos de entrevista como espaços de diálogo e contribuindo para revelar os elementos subjetivos implicados na atuação profissional das pedagogas.

#### **4.5.4 Redação**

Esse instrumento foi utilizado por González Rey e Mitjans Martínez (1989), em diferentes pesquisas, objetivando oportunizar aos participantes expressarem-se de maneira individual e aberta, sem o contato direto, embora sob influência, do pesquisador com as participantes. Conforme os autores mencionados, esse instrumento, pelo seu caráter totalmente aberto, apresenta a vantagem de permitir a obtenção de informações individualizadas e portadoras de múltiplos indicadores emocionais e personológicos.

Conforme afirma González Rey (2005, p. 62) a redação representa excelente via de produção de “[...] trechos de informação em sujeitos motivados e envolvidos com o tema proposto, pois elas permitem um envolvimento reflexivo possível apenas por meio do compromisso dos sentidos subjetivos do sujeito”. Assim justifica o autor que, por meio da redação, os sujeitos são levados à reflexão sobre seus interesses as quais devem ser estruturadas na produção escrita. Encerra González Rey (2005) dizendo que ainda que esteja direcionada pela intencionalidade do sujeito, a redação representa uma “[...] fonte rica de indicadores sobre os sentidos subjetivos [...]”, os quais permanecem além das possibilidades conscientes da pessoa estudada.

A contribuição da redação nesta pesquisa se caracterizou por favorecer a expressão de informações sobre elementos subjetivos implicados na atuação profissional das pedagogas. “Ser pedagogo do SEAA” foi o tema proposto para a composição textual pelas participantes. Essa proposta temática foi escolhida por favorecer a expressão das pedagogas a respeito do vínculo e motivação pela profissão, além de outros elementos subjetivos representativos de conteúdos individualizados sobre a esfera profissional.

#### **4.5.5 Instrumento de completar frases**

Este instrumento consiste na aplicação de frases incompletas, a partir das quais o participante deve completar com a primeira ideia que vier a sua mente. Foi idealizada por Rotter (1950 apud ANASTASI; URBINA, 2004). Na elaboração dessa ideia por González Rey e Mitjás Martínez (1989), o objetivo foi o de favorecer a expressão do sujeito a partir dos vários aspectos relacionados à sua subjetividade e que convergiram para o tema dessa pesquisa. Ressaltam-se algumas adequações no instrumento original.

#### **4.5.6 Técnica de Explorações Múltiplas**

Este instrumento criado por González Rey e Mitjás Martínez (1989) foi inicialmente proposto para pacientes hipertensos e permitiu importantes resultados ao revelar o conteúdo emocional associado às ações dos sujeitos investigados.

Nesse instrumento são apresentadas situações do cotidiano, que implicam relações familiares, relações interpessoais, políticas sócio-profissionais. Nesta pesquisa, esse instrumento foi adaptado por meio da formulação de questões subjetivas implicadas na

motivação profissional do pedagogo, na intenção de construir informações sobre sua capacidade de estruturar-se e projetar-se na profissão.

O Quadro 4.1 representa uma síntese dos instrumentos utilizados na pesquisa com seus respectivos objetivos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	INSTRUMENTOS	OBJETIVOS DA UTILIZAÇÃO DO INSTRUMENTO
Analisar como o pedagogo acolhe e problematiza a demanda do professor	<p style="text-align: center;"><b>Análise documental</b></p> Fichas de encaminhamento; Planejamento semanal; Planejamento de atendimento; individual ao aluno; Ficha de escuta ao professor; e Caderno individual de registro do pedagogo	Construir indicadores <sup>8</sup> sobre: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aspectos operacionais do serviço do pedagogo;</li> <li>- As principais queixas apresentadas pelos professores;</li> <li>- Formas de expressão da criatividade do pedagogo no atendimento ao professor, na problematização da queixa escolar e no planejamento do atendimento individual do aluno.</li> </ul>
	<p style="text-align: center;"><b>Observação</b></p> Encontros direcionados ao atendimento ao professor	Construir indicadores sobre: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aspectos comunicativos que demonstrem a problematização da queixa apresentada pelo professor;</li> <li>- Aspectos emocionais que permeiam a relação pedagogo/professor;</li> <li>- Como o pedagogo acolhe e encaminha a queixa;</li> <li>- Formas de expressão da criatividade do pedagogo no atendimento ao professor.</li> </ul>
	<p style="text-align: center;"><b>Entrevista semiestruturada I (APÊNDICE B)</b></p>	Construir indicadores sobre: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflexões do pedagogo sobre a queixa;</li> <li>- Dificuldades enfrentadas no momento de escuta ao professor;</li> <li>- elementos subjetivos relacionados às queixas escolares</li> </ul>
Caracterizar a relação estabelecida do pedagogo com o professor diante queixa escolar.	<p style="text-align: center;"><b>Observação</b></p>	Construir indicadores sobre: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aspectos relevantes para o fortalecimento da relação entre o professor e o pedagogo</li> </ul>
	<p style="text-align: center;"><b>Entrevista semiestruturada II (APÊNDICE C)</b></p>	Construir indicadores sobre: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Como se constrói a relação do pedagogo com o professor a partir do recebimento da queixa;</li> <li>- As concepções do pedagogo sobre desenvolvimento e aprendizagem</li> </ul>

<sup>8</sup> Os indicadores são aqueles elementos que adquirem significado graças à interpretação do pesquisador, isto é, que seu significado não é acessível, de forma direta à experiência, nem aparece em sistemas de correlação (...) o indicador somente se constrói sobre a base de informação implícita e indireta. (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 145 *apud* GONZÁLEZ REY, 1999, p. 113)

continuação

<p>Analisar a atuação do pedagogo nos diferentes espaços do contexto educacional relacionados com a sua função</p>	<p><b>Observação</b></p>	<p>Construir indicadores sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aspectos da subjetividade individual do pedagogo e da subjetividade social da escola.</li> <li>- O clima emocional estabelecido entre o pedagogo e os demais profissionais da escola;</li> <li>- A qualidade da interação do pedagogo em seu contexto de atuação;</li> </ul>
<p>Caracterizar os procedimentos de intervenção do pedagogo junto aos alunos encaminhados com queixa escolar</p>	<p><b>Análise documental</b></p>	<p>Construir indicadores sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O cumprimento da Orientação Pedagógica a respeito das fases de atendimento à queixa escolar;</li> <li>- A expressão da criatividade do pedagogo na organização do planejamento para atendimento individualizado ao aluno</li> </ul>
	<p><b>Observação</b></p>	<p>Construir indicadores sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O contexto de atendimento individualizado para identificar indicadores da expressão criativa a partir das estratégias de intervenção junto ao aluno encaminhado com queixa escolar;</li> </ul>
	<p><b>Entrevista semiestruturada III (APÊNDICE D)</b></p>	<p>Construir indicadores sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Formas de expressão da criatividade na intervenção pedagógica diante das queixas escolares.</li> </ul>
<p>Caracterizar aspectos da subjetividade do pedagogo que se expressam na sua atuação profissional</p>	<p><b>Redação (APÊNDICE F)</b></p>	<p>Construir indicadores sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- elementos subjetivos relacionados a profissão;</li> </ul>
	<p><b>Instrumento de completar frases (APÊNDICE E)</b></p>	<p>Construir indicadores sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- As formas de expressão criativa do pedagogo a partir da análise dos elementos de sua subjetividade e níveis de criatividade expressos na sua atuação</li> </ul>
	<p><b>Técnica de Exploração Múltipla (APÊNDICE G)</b></p>	<p>Construir indicadores sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elementos subjetivos do pedagogo referentes à profissão;</li> </ul>

**Quadro 4.1** Instrumentos de pesquisa e seus objetivos

**Fonte:** o autor

#### **4.6 Procedimentos**

No período de imersão no campo (de 07/05/2012 a 9/11/2012) ocorreram muitos encontros e desencontros, evidenciando a realidade do trabalho das profissionais do SEAA. Algumas atividades tiveram de ser desmarcadas em função da itinerância de uma das pedagogas, ou de questões burocráticas como entrega de documentação na Regional, ou para reuniões de caráter administrativo.

A utilização dos instrumentos partiu da seguinte ordem: conversa informal e análise documental; observação das pedagogas em diferentes espaços de sua atuação, por exemplo: acolhida da queixa, momento de escuta ao professor, atendimento individual ao aluno, coordenações coletivas, conselhos de classe etc. Em seguida, ocorreram as entrevistas semiestruturadas, que tiveram duração, cada uma, de aproximadamente uma hora e dez minutos; o completamento de frases seguiu-se após a realização das entrevistas; a redação e a técnica de explorações múltiplas foram os últimos instrumentos a serem utilizados.

Os instrumentos escritos foram realizados na escola de atuação das pedagogas e com a presença da pesquisadora. Antes das participantes realizarem cada instrumento escrito, foram lidos e explicados, detalhadamente, os comandos referentes ao que se pedia em cada instrumento. As pedagogas foram esclarecidas sobre os pontos sobre os quais tinham alguma dúvida. Tal procedimento ocorreu em todos os instrumentos escritos da pesquisa: o completamento de frases, a redação e a técnica de explorações múltiplas.

Para o estudo dos aspectos subjetivos, a proposta principal de trabalho foi construir diálogos com os pedagogos que participaram da pesquisa. Partindo dessa rede relacional e interativa, buscou-se o fortalecimento de vínculos e espontaneidade entre a pesquisadora e as participantes, a fim de que os elementos subjetivos pudessem surgir na espontaneidade da relação e contribuíssem para compreender, em que medida estariam favorecendo a expressão criativa das pedagogas.

#### **4.7 Análise da informação**

Na epistemologia qualitativa, o processo de análise da informação não se configura como um momento posterior. Ao contrário, as análises foram realizadas a partir da proposta construtivo-interpretativa, de maneira que o conhecimento foi se construindo no percurso da pesquisa. Nesse sentido, o esforço teórico se constituiu como uma constante, suscitando

reflexão, criticidade, confronto de informações, aprofundamento teórico, que contribuíram qualitativamente para clarificar e construir o texto à luz dos objetivos traçados.

A utilização dos instrumentos foi flexível de forma que não houve impedimentos no processo de análise das informações em decorrência de rigidez em relação à ordem, ou formato de aplicação dos instrumentos. Vale ressaltar que a análise das informações caracterizou-se pela processualidade, a partir do acompanhamento de todos os momentos da pesquisa por meio da interpretação dos instrumentos, que foram obtidas em diferentes fontes.

A interpretação e construção das informações implicou detalhamento na análise dos instrumentos orais e escritos. As informações retiradas dos instrumentos escritos foram selecionadas a partir da leitura minuciosa de cada um deles. Em seguida, foram levantados indicadores que viabilizaram a elaboração de hipóteses que iam se confirmando ou não, à medida em que se confrontavam estes instrumentos. A partir desses procedimentos, foi possível chegar às construções que serão apresentadas no próximo capítulo. Tais procedimentos também foram realizados com os instrumentos orais.



## CAPÍTULO V

### ANÁLISE DOS CASOS

Os casos serão apresentados seguindo uma sequência de tópicos. Os momentos de atuação em que se buscou explorar a criatividade das pedagogas estão previstos no documento oficial que orienta as ações dos profissionais do SEAA e fazem parte de suas atribuições no que se refere aos atendimentos dentro do trabalho a ser realizado no nível da escola e do aluno. Segue a ordem de apresentação das análises realizadas em cada caso:

- a) A caracterização da pedagoga e de seu contexto de atuação.
- b) Análise da criatividade no trabalho da pedagoga nos seguintes momentos de atuação:
  - Na acolhida da queixa.
  - Na relação com os professores.
  - Na atuação em diferentes espaços do contexto escolar.
  - Nos procedimentos de intervenção junto aos alunos.
- c) Elementos subjetivos implicados na sua atuação profissional

## **5.1. Pedagoga Elen**

### **5.1.1. Breve caracterização de Elen e de seu contexto de atuação**

Elen tem 45 anos, é divorciada e tem duas filhas. Formou-se como normalista em Estado da Região nordeste. cursou pedagogia em Brasília e, pouco tempo após diplomada, passou no concurso da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal para o cargo de professora das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Antes de atuar no SEAA, Elen foi professora regente de turmas de alfabetização e do Ensino Especial. Exerceu funções de coordenadora pedagógica e de vice-diretora. Desenvolve suas atividades como pedagoga do SEAA há 11 anos. Sua lotação é fixa na escola, já que o número de alunos lá existente atende ao quantitativo que permite o exercício de um profissional da área de pedagogia com dedicação exclusiva.

Localizada em uma cidade satélite do DF, a escola em que a pedagoga trabalha atende as séries iniciais do Ensino Fundamental, com um quantitativo de 14 turmas, distribuídas nos turnos matutino e vespertino e possui o Serviço de Orientação Educacional e a Sala de Recursos. A psicóloga, integrante do Serviço, atua em mais duas escolas e por esse motivo só comparece na escola de Elen uma vez por semana.

A sala destinada ao SEAA é parte do laboratório de informática da escola, que ainda não foi montado. Cortinas improvisadas e uma chapa de isopor delimitam o espaço utilizado. Os móveis da sala foram doados ou emprestados de outros espaços e o computador não funciona por falta de manutenção.

### **5.1.2. Elementos de criatividade no trabalho de Elen**

#### **5.1.2.1. Na acolhida da queixa**

Na escola de Elen, as principais queixas apresentadas pelos professores estão relacionadas às dificuldades das crianças na aquisição da leitura e da escrita, em especial, as

que se encontram no terceiro ano do BIA<sup>9</sup>, ao transtorno de *déficit* de atenção e hiperatividade - TDAH e ao transtorno do processamento auditivo - TPA.

A criatividade de Elen no que diz respeito à acolhida da queixa foi analisada a partir de observações do momento de escuta ao professor, de leituras de documentos tais como ficha de encaminhamento do aluno, formulário de escuta ao professor, caderno pessoal de anotações, livro ata para registro dos atendimentos e de entrevista. Esses documentos já utilizados na rotina do Serviço Especializado são formulários padronizados e fica à critério das coordenações locais, ou até mesmo dos profissionais tanto a utilização quanto à mudança na estrutura dos formulários. Elen utiliza as fichas já existentes. Seu caderno de anotações pessoais destina-se ao agendamento dos encontros com os professores, às anotações que realiza nas reuniões coletivas locais e com a coordenação intermediária do SEAA e, ainda, ao planejamento semanal.

Nessa primeira fase do atendimento, na qual o principal objetivo é o contato com o professor, não foram identificados elementos de criatividade no trabalho de Elen. Ao contrário, na forma como acolhe a queixa, constatou-se a dificuldade da profissional na busca de parceria com professor e, ainda, um comportamento essencialmente técnico, marcado por protocolos formais.

Para conversar com o professor sobre a necessidade escolar dos alunos, Elen solicitava que fosse preenchida uma ficha individual de encaminhamento, na qual deve constar a data da solicitação, seguida das assinaturas da direção, do orientador e dos pais ou responsáveis pela criança. Embora esse procedimento provocasse maior demora no atendimento ao aluno, Elen o considerava como obrigatório e condicionante para acolhida do professor.

Em cumprimento a essa via burocrática os professores demonstram não ficarem à vontade para conversar com Elen e, ainda, pressionados diante da exigência dela sobre a necessidade do registro escrito das informações pedidas na ficha de encaminhamento do aluno. Tal formulário parecia inibir os docentes, como ficou evidenciado, em um dos momentos de observação quando, uma professora, na tentativa de comunicar a dificuldade escolar de uma criança na sala de aula, foi interrompida pela pedagoga Elen com a entrega da referida ficha. Elen pediu que a professora preenchesse o documento e somente depois disso

---

<sup>9</sup> Bloco Inicial de Alfabetização, criado em 2005 pela Secretaria de Educação do DF para incorporar as crianças de 6 anos de idade ao Ensino fundamental de 9 anos

poderiam conversar. A professora agradeceu e não mais retornou para solicitar apoio. Ao contrário, foi pedir ajuda à coordenadora pedagógica da escola, que foi à sala de Elen questionar a sua recusa em atender o aluno da referida professora.

A pedagoga assim justificou sua ação:

*Colega (se dirige à coordenadora), eu vou ser sincera, você deve até estar pensando que eu sou muito burocrática, mas faz parte da organização do meu serviço na escola. E pode perceber que os professores querem ajuda, mas é só dar a ficha que eles somem. Se você não sabe, a professora "X" veio aqui dizendo ter um "problemão" em sala. Na hora que pedi pra ela formalizar o pedido de apoio, sumiu! (observação, junho/2012).*

A organização do planejamento semanal de trabalho de Elen ocorria no início da semana. Ela separava sua agenda em dias de atendimentos específicos aos professores, aos alunos e aos pais. Era inflexível quanto à mudança dos dias pré-estabelecidos em sua agenda semanal, e nas coordenações coletivas com os professores sempre enfatizava esse aspecto em sua fala, conforme expressava:

*Pessoal, quero que vocês observem que a quinta-feira é dia de atendimento aos pais. Tem professor que fica me esperando, e acha que porque estou lá sozinha, não estou fazendo nada, mas é porque tenho agendamento com os pais e, mesmo que eles não compareçam, tenho que ficar lá à disposição, aguardando. Não é má vontade não, mas quero que compreendam que o dia de vocês é na terça. Assim me organizo melhor. (observação, julho, 2012).*

A flexibilidade para Mitjans Martínez (1997, p.61) exerce papel importante na potencialidade criativa do sujeito, mas na forma de atuação de Elen fica constatada que “a falta de flexibilidade na proposição de alternativas de solução condicionam a falta de criatividade”.

Sobre a documentação utilizada por Elen, como já mencionamos, são os formulários padronizados do SEAA. Cabe destacar dentre os documentos, a “Ficha de Encaminhamento do Aluno” (ANEXOS), que se compõe de questões objetivas nas quais o aluno é evidenciado como aquele que não aprende. Apenas uma questão nessa ficha exige a redação do professor quanto ao que o aluno é capaz de realizar. Ressalta-se que o único campo destinado ao registro do desempenho do aluno nas áreas de leitura, escrita e matemática, normalmente, aparecia em branco em algumas fichas analisadas na escola de Elen.

Elen enfatizava junto ao professor o preenchimento da ficha, mas depois disso não questionava o que havia sido registrado, revelando que a maior necessidade daquele momento era o preenchimento do formulário e não a problematização das informações para dialogar com o professor que lhe encaminhava a queixa.

A esse respeito, Tacca e González Rey (2008, p.144) lembram que, na investigação das possibilidades do trabalho pedagógico, que possam significar avanços no desenvolvimento dos alunos, algumas questões deveriam ser refletidas, são elas:

*Como o professor percebe o aluno que está na sua sala de aula? Como ele acha que o aluno realiza sua aprendizagem? Como ele entende o trabalho a ser desenvolvido pelo aluno? Quando ele propõe atividades, qual o seu foco? Como ele identifica a necessidade pedagógica do aluno? Que recursos e estratégias ele reúne para trabalhar com esse aluno e como percebe que ele aprendeu?*

Por sua vez, na problematização de Elen sobre as queixas, foi possível constatar que ela ressaltava aspectos negativos, tais como: o que a criança não realizava em sala, o que a professora já havia observado no dossiê do aluno, as reclamações de outros professores sobre o aluno e as limitações do aluno contidas nos relatórios psicopedagógicos. Como observado nos momentos de escuta ao professor:

Elen: *Você já viu na pasta dele (falando do aluno) se ele é reprovado?*

Professora: *Já. Ele está fazendo o terceiro ano pela segunda vez! E já estamos em julho e ele não faz nada em sala.*

Elen: *Vou ver se tem algum relatório de outra equipe lá na pasta.*

Professora: *Se tiver, melhor! Por que aí fico mais aliviada com a apatia dele em sala. A única coisa que faz é jogar bafo (jogo com cartinhas de desenhos animados). Não escreve sequer o nome!*

Elen: *Você já o convocou para o reforço?*

Professora: *Já, mas os pais não trazem.*

Elen: *Melhor você pedir que os responsáveis pelo aluno assinem o termo de desistência para depois não reclamarem que você não fez sua parte.*

Professora: *Ele deve ter alguma coisa, porque não se interessa em fazer nenhuma atividade. Você precisa ver! Fica o tempo todo batendo as benditas cartinhas debaixo da carteira. O único momento em que ele se mexe é no dia que tem quadra. (aqui se refere ao momento de recreação no quadra da escola).*

Elen: *Então, na próxima semana, você pode mandá-lo aqui na minha sala, quero conversar com ele, depois convoco a família para ver o que podemos encaminhar (observação).*

Destaca-se ainda que Elen deixava de questionar ao professor sobre as potencialidades da criança. Pelo contrário, buscava encontrar elementos que reforçavam a queixa apresentada. A questão do reforço levantada por Elen acabava por explicitar que o foco da problematização estava situado na identificação de conteúdos que a criança não aprendeu e na dos históricos que confirmavam o seu fracasso. Além disso, Elen evidenciava a compreensão de que o espaço dedicado ao “reforço” era um lugar mais privilegiado que a sala de aula para a aprendizagem.

Nesse sentido Tacca (2009, p. 57) apresenta sua crítica ao reforço escolar, quando afirma que “[...] o foco continua sendo o conteúdo previsto, ou aquilo que o aluno deveria saber, ou o conhecimento escolar que deveria assimilar e que o fará ser visto como aquele que está progredindo na “aprendizagem”.

Ao observar a atuação de Elen na acolhida, compreende-se que a formalidade extremada na exigência da ficha de encaminhamento, encerrava uma sentença, porque, da forma como Elen agia, não contribuía para iniciar a investigação sobre a queixa. Mediante a cobrança de formalidades burocráticas, Elen distanciava-se do professor. Tal aspecto culminava por evidenciar a não compreensão da pedagoga sobre a necessidade de estreitar, cada vez mais, vínculos com o professor. Essa relação poderia resultar em mudanças favoráveis ao fazer pedagógico do professor, bem como ajudá-lo nos percalços do cotidiano de sala de aula. Diante do afastamento do professor dessa relação, houve ruptura de um momento muito importante da acolhida que é o diálogo, que, conforme González Rey (2004, p. 22), “representa um momento produtivo a partir do posicionamento dos sujeitos que dele participam”.

#### **5.1.2.2. Na relação com os professores**

Não houve criatividade da pedagoga Elen na relação com os professores. Na expressão de Elen tanto nas observações, quanto na entrevista, transpareceu uma sensação de não pertencimento, como se ela fosse uma estranha naquela escola, como se não conhecesse os professores que iam ao seu encontro.

Nas observações, percebeu-se uma tendência de Elen em distanciar-se das relações. Conforme expressou na técnica de Explorações múltiplas:

*Sei que os professores estão cheios de problemas no dia a dia. Fico quieta na minha sala, porque sei que não sou a solução para todos os problemas. Por isso prefiro o contato com os alunos, isso me faz me sentir melhor. Evito andar pela sala dos professores, aquele que se interessar que me procure.*

Percebe-se que essa recusa de Elen em buscar inserir-se no contexto da escola, optando por permanecer em sua sala, deixou de favorecer, até mesmo a criação de vínculos mais estreitos com os professores. O trânsito de Elen pelo espaço escolar poderia favorecer suas possibilidades de diálogo com os professores, ampliando o aspecto comunicativo tão importante no estabelecimento de parceria com o professor, visando um trabalho de superação das dificuldades dos alunos. Sobre isso, Gonzalez Rey (2005, p. 47) comenta que, “é no processo de comunicação que o outro se envolve em suas reflexões e emoções”.

### **5.1.2.3. Na atuação em diferentes espaços do contexto escolar**

Embora Elen tenha demonstrado dificuldades no relacionamento com os professores e com a orientadora escolar, no espaço da coordenação coletiva, previsto na orientação pedagógica do SEAA como um espaço de reflexão e formação (DISTRITO FEDERAL, SEE, 2010, p.97), promoveu ações que implicaram mudança na rotina da coordenação pedagógica. A utilização que fez da coordenação para trabalhar questões de cunho pedagógico em uma dimensão coletiva, resultou por revelar ao grupo de professores a necessidade de utilização daquele espaço para a reflexão de suas práticas e formas de organização de trabalho pedagógico. Entretanto, as mudanças promovidas por Elen não se constituíram como novidade, uma vez que já estavam previstas no regimento escolar.

Elen aproveitava a reunião semanal do grupo de professores para levá-los a refletir, por meio de leituras de textos na área de educação, sobre as necessidades que percebia em relação ao trabalho pedagógico. Estas leituras possibilitavam a atitude reflexiva dos professores. Seguem como exemplo, dois destes momentos coletivos, em que as discussões foram produtivas, culminando no levantamento de propostas pelos professores a respeito de algumas mudanças referentes à organização do planejamento pedagógico. Tais momentos foram resultado do planejamento de Elen.

Ao trabalhar o tema “Consciência fonológica e oralidade”, tema planejado para discussão em apenas um encontro coletivo, Ellen teve de ampliá-lo, de forma a continuar sua discussão na reunião da semana seguinte.

O planejamento deste estudo teve origem na atividade de observação da pedagoga. Na ocasião, fazia observação em sala de aula de algumas crianças encaminhadas para avaliação. Naquela oportunidade, percebeu que aquelas crianças, embora prestassem atenção à professora regente, pareciam não compreender a relação entre som da letra e sua representação gráfica. Daquela hipótese, Elen refletiu que “consequentemente não conseguiriam identificar a relação existente entre a fala e a escrita” (Conversa informal 17/05/2012).

Diante desta constatação, percebe-se que Elen observou a importância de uma temática - consciência fonológica - que não era tratada pelos professores. Ao contrário, era vista como algo óbvio para as crianças.

O encontro foi iniciado com a leitura compartilhada de um texto; em seguida os professores realizaram uma atividade, envolvendo a temática, utilizando o texto: “o texto dos balões”. As respostas desta atividade foram discutidas no grande grupo e a finalização do encontro ocorreu na coletiva da semana seguinte. Os professores perceberam relevância do estudo conforme expressaram no momento de avaliação do encontro:

“Elen poderia entrar na nossa sala para trabalhar esse assunto”  
 “Nossa! É incrível como a faculdade não nos dá essa solidez quanto à formação linguística. Em outras línguas aprendemos como são os sons, porque não na nossa?”

Em outro momento coletivo, cujo assunto motivador foi “avaliação informal”<sup>10</sup>, a pedagoga, após uma dinâmica relacionada ao tema, propôs a leitura do texto, que foi realizada em duplas e, em seguida, apresentada ao grupo. Nessa apresentação, os professores compartilharam situações em que, de fato, por variados motivos, assim justificavam, se excediam na fala e geravam situações constrangedoras para alguns alunos. A pedagoga demonstrava satisfação diante da oportunidade de poder levá-los a refletir, uma vez que os momentos de estudo nas coordenações coletivas cumpriam com o objetivo inicial que era o de

---

<sup>10</sup> tendo como embasamento teórico o capítulo do livro “avaliação, portfólio e trabalho pedagógico de Benigna Maria de Freitas Villas Boas



motivar mudanças, reflexões na prática pedagógica e que, principalmente, tivessem os alunos como principais beneficiados. Assim expressava Elen:

*A gente precisa trazer esses professores para a coordenação coletiva, podemos construir muito mais na coletividade e sinto que esse momento pode nos ajudar a refletir e agir em muitos problemas em sala, além disso, é uma oportunidade de falar com o grupo e não ter que pisar no calo de ninguém (CONVERSAÇÃO 23/5/12).*

*Tento bolar um jeito de atualizar esse professor sem que ele se sinta constrangido. Nesses casos, vejo a coordenação coletiva semanal como uma oportunidade de atualização na formação. A coordenação é um momento de troca, falamos para o coletivo e isso funciona bem e não mexe com o emocional dos colegas. Só fico entristecida por ver colegas que não tem mais interesse em estudar, atualizar a formação profissional, mas acontece (ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA II).*

As coordenações coletivas, no âmbito da Secretaria de Educação do Distrito Federal, estão previstas na carga horária dos professores, e os documentos oficiais a regulamentam como um espaço para discussões, reflexões sobre assuntos que impliquem maior qualidade na prática pedagógica (SEEDF, 2012). Anteriormente à proposta de estudos de textos lançada por Elen, os momentos de coordenação serviam como uma reunião plena em informes administrativos e conversas paralelas pouco representativas para a organização do trabalho pedagógico.

Face ao previsto pela SEEDF quanto à coordenação coletiva, Elen possibilitou utilização adequada, ou o reconhecimento da real finalidade daquele espaço. O trabalho com textos norteadores, a partir de questões importantes para a educação que não se constituía, em princípio, como algo comum naquela escola, ganhou espaço através da atuação de Elen. Atuação que se caracterizou como valiosa para os professores. O diálogo em torno das temáticas trazidas pela pedagoga, favoreceram a construção de estratégias mais qualificadas para a atuação dos professores em sala de aula.

Foi possível perceber o valor dessa prática, tanto para os professores, quanto para Elen, no sentido de abrir um canal comunicativo, na via coletiva, para explicitar necessidades de reorganização do trabalho pedagógico dos professores. No entanto a novidade não foi evidenciada, uma vez que Elen passou a cumprir algo que já estava previsto e não fazia parte da rotina de sua escola.

Sobre a utilização dos momentos coletivos para questões burocráticas em detrimento de estudos, assuntos pedagógicos, Mitjás Martínez (2006, p 81) critica que, são “[...] as exigências burocrático-administrativas que fazem a rotina de muitos aspectos da vida escolar, entre outros aspectos adversos[...]” algumas das razões para explicar a relativa falta de criatividade escolas”. Nas escolas.

A partir da mudança proposta por Elen, a reunião semanal, destinada à coordenação coletiva dos professores, deixou de ser utilizada como espaço para informes administrativos e confecção de murais, lembrancinhas para os alunos, ou para festividades, passando a ter como foco os assuntos que envolviam a reflexão da prática pedagógica daquela instituição de ensino. Elen favoreceu uma mudança, embora prevista, mas ainda não tinha sido efetivada. O que permitiu entender que não houve criatividade de Elen nos diferentes espaços do contexto escolar.

#### **5.1.2.4. Nos procedimentos de intervenção junto aos alunos**

Os instrumentos que deram suporte a esse momento de atuação possibilitaram a compreensão de que Elen percebia a importância do atendimento ao aluno, e acreditava que a qualidade de sua relação com o aluno poderia lhe favorecer no planejamento de uma intervenção personalizada e contribuir com o processo de ensino-aprendizagem da criança.

Além das expectativas do próprio professor ao encaminhar a criança para avaliação, percebia-se também as expectativas de Elen em relação ao aluno, ao professor, à família. Elen alimentava fortes expectativas para o progresso da criança, para a mudança de seu comportamento, para a maneira como o professor acolheria suas orientações e para o prosseguimento que a família daria às recomendações, caso fossem pedidos exames médicos.

A esse respeito comentava:

*Meu desejo era ver as crianças superarem as dificuldades, queria vê-las bem, de bem com a vida, sendo trabalhadores no futuro, constituindo família. Queria tudo de bom para elas. Mas queria que os professores olhassem diferente para essas crianças com dificuldades, que acreditassem nelas. Sobre os meus temores, não sei se é temor, mas fico preocupada quando precisamos de atendimento na área médica, as famílias não se mobilizam, ou não encontram vagas no serviço de saúde. Acaba que o nosso trabalho fica emperrado. Tem coisas que a escola não dá conta se não tiver apoio da Saúde. Esse ano mesmo, estamos sem convênio e as crianças aí esperando atendimento (TEM, QUESTÃO 5).*

Embora propusesse o “olhar diferenciado” dos professores em relação aos alunos, a prática de Elen não se distanciava da forma tradicional de ensino. Sua atuação ainda estava fundamentada na repetição dos exercícios que o aluno não conseguia realizar em sala, na aplicação de testes de desempenho cognitivo, tais como as Provas Piagetianas, ou à aplicação de comandos referentes à orientação espacial.

Em atendimento ao aluno do terceiro ano do Ensino Fundamental, segue o trecho retirado da conversa de Elen com a criança:

Elen: Então você sabe por que veio aqui?

Criança: Porque eu não sei fazer o dever que a tia passa.

Elen: Posso ver seu caderno?

Criança: Pode.

Elen: Ah! Tá tudo em branco, não é? Vamos responder aqui as atividades e mostrar pra tia que você sabe? Vamos lá, você gosta de fazer continhas?

Criança: (a criança não responde)

Elen: Então, vou passar outras continhas pra você, quero ver como você faz, sei que consegue, você é muito inteligente!

O tema da conversa centrou-se nas atividades não respondidas no caderno da criança. Possivelmente, não foi uma estratégia bem sucedida para o estabelecimento de um canal comunicativo com a criança. Elen buscou valorizar a criança; no entanto, não surtiu efeito para o objetivo a que se propunha, afinal, a criança deveria compreender e executar a tarefa que não tinha compreendido em sala de aula.

Converge-se com Tacca (2006, p. 61), quando esta aponta como possibilidade de análise desse momento de atendimento a “consideração de que havia na tarefa a exigência de estabelecer relações, envolvendo um tipo de abstração, que precisaria ter sido trabalhada mais especificamente e a partir de outras estratégias”.

Nessa perspectiva, a autora acima enfatiza, ainda, que a relação professor/aluno parece estar embasada na lei da homogeneidade e não da diversidade, cuja expectativa está centrada na adaptação do sujeito àquilo que foi programado para a sua série, ou sua turma e ainda que caminhe junto com os demais dessa turma (TACCA, 2009, p. 64).

Ainda nessa linha de pensamento, González Rey (2006, p.32) ressalta as diversas possibilidades que o professor deve utilizar no processo de alfabetização distanciando-se de práticas automatizadas de ensino. Ao contrário, propõe que, para a educação matemática da

criança, “os números devem ser compreendidos, não repetidos, para o que podem ser apresentados exercícios muito variados, que estimulem a imaginação e a atividade reflexiva na criança”.

Foi possível perceber que Elen buscava valorizar a criança, considerar o potencial dela, mas a sua solicitação era para que a criança resolvesse as operações matemáticas dadas em sala e ela já não tinha tido êxito. A criança não conseguiu montar as operações de adição e subtração, tampouco compreendê-las, tal qual ocorreu em sala.

A esse respeito, com bastante propriedade, crítica González Rey:

Aos alunos lhes é transmitido um mundo feito, não um mundo em processo de construção e representação, o que desmotiva a curiosidade e interesse deles. Nesse processo, desestima-se o pensamento em prol da reprodução e da memória. Existe um conhecimento “certo” que já está pronto e o aluno tem que saber (GONZÁLEZ REY, 2006, p. 31).

Elen centrava sua prática em um sistema que não favorecia o posicionamento do aluno, porque escolhia estratégias, em que a criança não tinha oportunidade de questionar nem de refletir, a ela restava apenas reproduzir o “conhecimento certo”.

Diferentemente, Elen poderia contribuir para que a criança pudesse se expressar, pensar, refletir, mas Elen demonstrou desconhecer tais aspectos e a situação gerada por ela, conforme afirma Muniz (2006, p.153) que em lugar de “[...] promover a aprendizagem vinha a se constituir em situação de dificuldade, impedindo que o sujeito se lançasse à realização da atividade matemática”[...].

Os momentos de observação dos atendimentos individualizados evidenciaram que, para Elen, erro não servia como “pista” para observar o quê e o porquê da não compreensão dos conteúdos escolares. Ao contrário, o erro era apenas para enfatizar o que a criança não dominava.

Diante da falta de sucesso nas tentativas de explicar os comandos das atividades para as crianças encaminhadas, Elen via como alternativa, marcar avaliação psicológica destas crianças, conforme expressava:

Algumas dessas crianças, já tentei várias estratégias e nada. Tem uma criança do terceiro ano que não consegue nem escrever o próprio nome,

mas psicóloga está aplicando o WISC<sup>11</sup>, porque o Raven<sup>12</sup> já deu abaixo da média. Isso já sinaliza que não é uma simples dificuldade de aprendizagem (observação, junho/12).

Embora tenha sinalizado o entendimento de que o processo de ensino e aprendizagem era complexo e se dava nas relações, Elen demonstrou não considerar a importância do trabalho conjunto com o professor para o sucesso na aprendizagem do aluno. Sobre esse aspecto da relação professor-aluno, posiciona-se Tacca (2006, p.50) no entendimento de que “a estratégia pedagógica necessária aos processos de ensino-aprendizagem tem seus alicerces nas relações com a utilização plena do diálogo no trabalho compartilhado”.

Ao tirar o aluno do contexto de sala de aula, Elen estava desconsiderando a importância do papel das interações em sala de aula e de que o planejamento do professor que deveria ajustar-se às reais necessidades do aluno. Embora demonstrasse a contradição de sua ação quando se expressava em relação à compreensão pessoal do processo de aprendizagem:

*É muito complexo e também gradual (...) às vezes a mudança de postura do professor quanto ao ensino pode salvar uma vida. A professora ensina para turma toda. Uns aprendem mais rápido, outros não. E nessa interação na sala é que vão aprendendo (ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA, QUESTÃO 3).*

### **5.1.3. Elementos subjetivos implicados na atuação profissional**

Foi possível reconhecer alguns elementos da subjetividade individual de Elen que não foram favorecedores da criatividade em sua atuação. Estão detalhados na seguinte ordem: contradição entre valorizar a profissão e a desistência em relação ao exercício profissional, resistência à mudança, a família como configuração subjetiva dominante, autoavaliação negativa, compreensão contraditória no entendimento das dificuldades de aprendizagem, insegurança nas relações pessoais e nas representações sobre as queixas escolares, dificuldade no enfrentamento das situações do cotidiano escolar.

---

<sup>11</sup> WISC (Wechsler Intelligence Scale for Children Third Edition)- utilizado na avaliação neuropsicológica de crianças e adolescentes.

<sup>12</sup> RAVEN- Teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven destina-se à avaliação do desenvolvimento intelectual de crianças de 5 a 11 anos de idade.

**a) Contradição entre valorizar a profissão e a desistência em relação ao exercício profissional**

Embora não tenha demonstrado um perfil criativo, não se pode deixar de considerar o compromisso de Elen e responsabilidade diante do cumprimento de suas obrigações como servidora efetiva da carreira de magistério. Assídua, frequente, responsável no cumprimento de prazos relacionados à entrega de documentação à Regional de Ensino e à equipe gestora de sua escola.

No entanto, seu rigor voltado para a observância de normas a impedia de questionar e ter autonomia em suas ações, conforme expressou:

*A questão de ser servidor público dá muita liberdade às pessoas. Tornam-se como donas do cargo. Na escola particular, o diretor manda e o professor tem que obedecer. Lá existe uma direção que manda e todos obedecem. Eu gosto de cumprir ordens, mas nem todo mundo é assim (TEM, QUESTÃO 02).*

A contradição entre perceber a importância e, ao mesmo tempo, o descontentamento diante da profissão esteve presente em vários momentos da pesquisa. Embora Elen reconhecesse a importância de sua profissão, observou-se no completamento de frases, que a profissão não se apresentava em projeções futuras, conforme expressou:

- 5- Além do meu trabalho,** eu faço coisas que me dão prazer e alegria.
- 6- O meu trabalho** é difícil, mas gratificante.
- 21- O trabalho** é necessário para o meu sustento.
- 28- A minha profissão** é cansativa, mas necessária.
- 29- O futuro** quero saúde e tranquilidade.
- 54- No futuro** quero aposentar para passear muito e curtir minha velhice.

Além disso, não foi observado no registro de Elen, sua implicação profissional, conforme expressou na redação, cujo registro de todos os parágrafos foi iniciado com a seguinte frase “ser pedagoga do SEAA é”. Apenas dois parágrafos de seu texto, dentre os seis, não iniciaram com essa construção anafórica. Entende-se que a utilização do verbo “SER” no infinitivo leva a hipotetização de um sujeito que não remete a si mesmo aquilo que enuncia, ou seja, Elen parecia não se identificar como pedagoga. Tal ideia que também se confirmou em outros momentos, quando os posicionamentos de Elen deixaram indícios de sua inadequação, ou até mesmo, insatisfação profissional, conforme explicitou na conversação:

Minha irmã era professora no Ceará. Naquela época não tinha possibilidades diferentes para se trabalhar além do magistério. Eu não podia perder a chance de arrumar um emprego. Tinha que ajudar minha família, e minha irmã já havia me prometido a vaga dela, quando assumisse o emprego como professora municipal. Então foi assim. Comecei a lecionar, antes de terminar a escola normal. De repente se já estivesse na capital poderia ter mais sorte na escolha profissional. A carreira jurídica é que paga bem, não é? (CONVERSAÇÃO 25/7/2012).

Outra confirmação de sua insatisfação ficou evidenciada na técnica de explorações múltiplas:

Às vezes, penso no mestrado, porque sei que o conhecimento tem seu valor e vejo, como uma chance de ser reconhecida e, principalmente, como uma chance de progressão salarial e isso é importante para a minha aposentadoria, mas ao mesmo tempo penso... Será que vou dar conta de esperar a aposentadoria!!! (TEM, QUESTÃO 4).

A progressão salarial parecia representar para Elen o principal motivo de seu interesse pela capacitação profissional. Outra reflexão sobre esse trecho se traduz pelo sentimento contraditório resultante da necessidade de reconhecimento profissional e de desistência da profissão.

#### **b) Resistência à mudança**

Elen não demonstrou abertura ao novo. As mudanças para ela desestruturavam seu trabalho e apontavam para uma perspectiva ainda pautada na antiga formatação das equipes, em que se privilegiava o atendimento clínico. Na Técnica de Explorações Múltiplas, Elen expressou:

As equipes sabem que existe um modelo de trabalho padrão a ser seguido, mas existem umas duplas que não se unem, profissionais que querem inventar novas formas de assessoria. Fico chateada, pois acabam abrindo precedente.

Em outro momento:

Antes de chegar aqui nessa escola, o trabalho desenvolvido pela outra pedagoga era muito ligado ao que o professor pedisse. O professor não podia falar de qualquer probleminha em sala que ela logo fazia uma dinâmica, chamava o aluno para conversar, passava material para o professor, chegou até a montar uma oficina no turno contrário para os

alunos com dificuldades! Com esse sistema, fica difícil trabalhar. Os professores querem ajuda o tempo todo! Quando me veem, me enchem de problemas. Está difícil trazer a formatação antiga do trabalho, que é a certa.

A resistência de Elen a uma atuação preventiva a conduzia a uma prática pautada por atividades estanques e pouco articuladas no contexto educativo, à medida que não via um elo entre os atores desse contexto e descaracterizava o papel das relações sociais como favorecedoras diante do trabalho interventivo diante das queixas escolares.

### c) A família como configuração subjetiva dominante

Apesar de não ter sido objeto da pesquisa o aprofundamento no estudo das configurações subjetivas de Elen, e sim de elementos subjetivos que caracterizam, ou não sua expressão criativa, foi possível identificar que a família se constituía como uma tendência orientadora de sua personalidade, a partir da análise dos projetos e metas de Elen tornou-se claro que giravam em torno da esfera familiar, conforme foi confirmado no completamento de frases:

**24- Minha principal ambição** ver minhas filhas formadas.

**32- Reflito** sempre sobre minha relação com minhas filhas.

**34- Luto** pela prosperidade das minhas filhas.

**37- Esforço-me** para ser boa mãe.

**69- Minhas aspirações são** ver minhas filhas formadas, comprar um ap (apartamento) e continuar na equipe.

Dessa maneira, sua intencionalidade não estava centrada na profissão. Esse aspecto tornou evidente a força motivacional e o lugar que a sua família ocupava em sua vida. Foi possível resgatar, por meio da análise de informações sobre sua história familiar, os indícios que fortaleceram esta constatação.

Suas lembranças familiares trouxeram à tona recordações sobre as dificuldades vividas por ela, quando perdeu o pai, e sua mãe teve de se tornar provedora da família. Nos relatos de Elen foram percebidas muitas dificuldades, em especial, os esforços que sua mãe empreendeu para criar as filhas e sustentar a família.

Entende-se que, para Elen, a dedicação de sua mãe representava um modelo a ser seguido. Aquelas experiências familiares mobilizaram-lhe emoções, que geraram desdobramentos simbólico-emocionais, que contribuíram para fortalecer a sua configuração



subjetiva familiar. Elen divorciou-se quando suas filhas ainda eram pequenas e teve de assumir, simultaneamente, as funções de pai, mãe e provedora do lar, numa situação análoga pela qual sua mãe passou. Após estas constatações, foram feitas inferências que possibilitaram a compreensão da família como uma configuração subjetiva estável na personalidade de Elen.

#### **d) Autoavaliação negativa**

Essa formação motivacional desempenha importante papel para a configuração criativa dos sujeitos. Reforça Mitjans Martínez (1997, p. 68) que, “a autoavaliação se expressa na visão que o sujeito tem de si mesmo, integrada por um conjunto de qualidades e características que estão emocionalmente comprometidas com as principais necessidades e motivos da personalidade”.

Sobre esta visão de si mesma, ao longo dos encontros com Elen, foi possível perceber seu nível pouco expressivo de elaboração de suas qualidades e de seu lugar em relação aos outros. Ao completar as frases, por exemplo, expressou:

**15- Sou uma pessoa que gosto de ficar no meu canto.**

**39- Penso que os outros não me consideram.**

**42- Minha opinião não é importante.**

Esse conjunto de frases se constituiu como indicador da atitude de isolar-se de Elen. Por achar que os outros não a consideravam importante, findou por revelar seu entendimento de que as suas opiniões não tinham valor, ou não precisavam ser aceitas. Esses elementos subjetivos expressos por Elen também contribuíram para dar visibilidade à forma resistente de inserir-se nas relações com os outros profissionais da escola.

#### **e) Compreensão contraditória no entendimento das dificuldades de aprendizagem**

Quanto à concepção sobre as dificuldades de aprendizagem, Elen revelou contradições. Ora via essas dificuldades como inerentes à criança, que não se desenvolvia dentro da expectativa estabelecida, ora as via como consequência de um trabalho pedagógico do professor que caracterizava como ineficiente, o que pôde ser confirmado em duas respostas na entrevista semiestruturada I:

*Tem queixas que precisam ser encaminhadas, tem outras que o professor precisa procurar soluções, parece que eles querem passar o problema.*

Sei que é difícil, mas a questão era só um bom planejamento, que fosse individualizado, e às vezes eles pensam que isso tem que ser só para uma criança, sendo que, ajudando aquele que está com dificuldade, todos os outros alunos vão ser beneficiados na aprendizagem (ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA I - QUESTÃO 1).

Primeiro vou à secretaria, vejo o histórico escolar da criança, investigo se professores das series anteriores já perceberam alguma dificuldade naquela criança, sugiro atividades para que a professora aplique em sala e se o problema persistir peço apoio da família, do SOE e, se não resolver, encaminho para avaliação na área da saúde (ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA I - QUESTÃO 5).

É pertinente lembrar que, modelo proposto pelo PAIQUE, previsto na Orientação Pedagógica (DISTRITO FEDERAL, SEE, 2010, p.78), sugere a participação do professor e da família na avaliação da aprendizagem escolar. Com isso, a investigação passa a centrar-se nas relações e se distancia das concepções reducionistas, que procuram culpados pela não aprendizagem. Assim, o PAIQUE se propõe a buscar aliados que potencializem o trabalho interventivo do pedagogo diante das queixas escolares.

As observações foram importantes para a constatação de que esse modelo de atendimento ainda não tinha sido bem compreendido por Elen. Hipótese que também se fortalecia ao observarmos que o aluno era o primeiro convocado para o atendimento individualizado. Antes mesmo que tivesse desenvolvido um trabalho de assessoria ao professor, Elen atendia o aluno. Sob este entendimento equivocado, evidenciava não seguir o modelo de atendimento proposto na Orientação Pedagógica do SEAA.

#### **f) Insegurança para confrontar as representações sobre as queixas escolares**

Percebeu-se a dificuldade de Elen na interação com os professores, que estava definida como uma atitude de retrain-se ou evitar o contato com o outro, conforme registrou no completamento de frases:

**43- Meus colegas** de trabalho são poucos. (formulário de completamento)

E na conversação:

Cansei de criar conflito com os professores. Na direção, sempre achavam que o que pedia era demais. Era muita reclamação. Prefiro ir trabalhando

no meu canto, na medida do possível vou trazendo algo que acho necessário para o planejamento pedagógico. Quero cumprir o que cabe a mim. Os outros que façam sua parte. (grifo nosso)

Outra possibilidade de análise se refere ao aspecto de que as dificuldades de Elen nas relações podiam estar evidenciando insegurança para confrontar as representações dos professores sobre as queixas, seja por sentir-se pouco preparada, seja por entender que tinha a obrigação de resolver os problemas trazidos pelos professores. Conforme expressou na técnica de explorações múltiplas:

*Prefiro o contato com os alunos. Conversar com o professor é muito difícil, principalmente, quando sei que ele precisa mudar sua prática. A gente sabe que o colega é quem vai decidir isso. Não somos dono da verdade... Mas temos a obrigação de falar. Eu, às vezes falo, mas sempre tenho medo de ferir o outro [...] (TÉCNICA DE EXPLORAÇÕES MÚLTIPLAS, QUESTÃO 02).*

Nesse trecho constatou-se a contradição de Elen frente a sua atuação, já que revelou dificuldade de planejar ações em parceria com o professor. Por isso, o interesse em ajudar o aluno estava presente, mas se enfraquecia diante do “medo de ferir” o professor e de discutir posicionamentos diferenciados que poderiam ser fundamentais para uma atuação preventiva e interventiva ao lidar com as dificuldades escolares.

#### **g) Crença de que as eleições geraram conflitos na escola**

Para tratar desta dificuldade de enfrentamento das situações do cotidiano, faz-se necessário resgatar o conceito de Gonzalez Rey (2006, p. 34) sobre o sentido subjetivo que representa um sistema simbólico-emocional “[...] em constante desenvolvimento, no qual cada um desses aspectos se evoca de forma recíproca, sem que um seja causa do outro, provocando constantes e imprevisíveis desdobramentos que levem a novas configurações de sentido subjetivo”.

A representação de Elen sobre os conflitos resultantes do momento de eleição para a equipe gestora findou por revelar que sentidos subjetivos referentes a outras funções exercidas por Elen anteriormente ao cargo de pedagoga do SEEA. Tal produção subjetiva contribuiu para que ela não se posicionasse diante da situação, e ficasse afastada do grupo de professores, conforme explicitou:

Já basta a outra chapa da direção permanecer trabalhando aqui. Já tem divergência suficiente. Cansei de criar conflito com os professores. Na direção, sempre achavam que o que pedia era demais.

Sobre o período de campanha para as eleições para o cargo de diretor e vice-diretor da instituição de ensino, foi possível observar que trouxe certo descontentamento ao grupo de profissionais. O clima emocional foi constituído por relações de desconfiança e individualidade em lugar da cooperação e coletividade necessárias para maior vínculo entre os profissionais.

As duas chapas que concorreram à gestão era formada por professores da própria escola e, a partir do momento da candidatura, evidenciou-se a rivalidade entre essas duas equipes. Os profissionais da escola, tanto da carreira de magistério, quanto assistentes e auxiliares de educação, dividiram-se diante do impasse entre afinidades e qualificação dos colegas que concorriam à direção. Uns apoiando a “Chapa 1”, outros, a “chapa 2”.

Interessante destacar que não mais as propostas de trabalho das chapas eram julgadas, se melhores ou não. Ao contrário, as avaliações se voltaram para desqualificar aspectos individuais dos candidatos. O resultado da vitória da “chapa 2” no processo eletivo para a gestão, acentuou a rivalidade e individualismo entre os profissionais da escola, contribuindo para gerar uma fraqueza no estabelecimento de vínculos da direção com os professores e deles entre si.

A partir de então, as relações tornaram-se mais problemáticas. Eram feitos comentários de professores em relação ao trabalho de outros colegas, às reuniões individualizadas da nova gestão em que um grupo de professores não era solicitado para decisões. Diante do cenário conflituoso estabelecido, compreendeu-se a insegurança acentuada de Elen para aproximar-se do grupo, ao contrário ficou ainda mais distante das relações interpessoais.

## **5.2. Pedagoga Dara**

### **5.2.1. Breve caracterização de Dara e de seu contexto de atuação**

Dara tem 34 anos, é casada, tem um filho, mora próximo à escola. Coursou magistério na Escola Normal de Brasília e logo ao terminar o curso normal, foi aprovada no concurso da

Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal para exercer o cargo de professora efetiva das séries Iniciais do Ensino Fundamental. Depois de seu ingresso na SEEDF, foi selecionada para participar do Projeto Professor Nota Dez<sup>13</sup>. É graduada em pedagogia. Está no Serviço Especializado há quase quatro anos. Atua como pedagoga na mesma escola em que atuava como professora alfabetizadora. Para atuar como pedagoga do SEAA, participou de uma seleção interna, promovida pela Diretoria Regional, constituída por prova escrita e entrevista.

A escola em que atua contempla as séries iniciais do Ensino Fundamental de nove anos, possui um amplo espaço, distribuído em um prédio de dois pavimentos. As salas de aula são espaçosas. A sala destinada ao Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem fica no primeiro pavimento próximo às salas de aula. Há na sala dos professores um espaço reservado para que eles utilizem computadores e impressoras, caso necessitem. Além do SEAA, a Sala de Recursos para Atendimento Educacional Especializado e a Orientação Educacional são os serviços de apoio existentes e atuam de forma integrada na escola.

A equipe gestora é a mesma desde que Dara assumiu a função de pedagoga e vai permanecer por mais dois anos, haja vista a vitória alcançada nas eleições que ocorreram com essa pesquisa ainda em curso. A atuação de Dara é reconhecida pela equipe gestora.

## **5.2.2. Elementos de Criatividade no trabalho de Dara**

### **5.2.2.1. Na acolhida da queixa**

Nesta fase que é a acolhida da queixa, foi possível perceber que houve certo grau de criatividade de Dara na forma como realizava os registros dos alunos. A novidade estava na informatização e organização dos dados familiares e escolares das crianças, pois isso lhe dava maior possibilidade de conhecer informações dos alunos sob diferentes perspectivas, seja da secretaria escolar, seja do SOE (Serviço de Orientação Educacional) ou do livro de ocorrências da escola e que poderiam ser importantes na construção de aspectos relevantes sobre a trajetória escolar das crianças encaminhadas.

---

<sup>13</sup> O curso Formação de Professores para Séries Iniciais do Ensino Fundamental Professor Nota Dez aconteceu como um projeto implantado pelo UniCEUB, pelo curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências da Educação (FACE), financiado pela Secretaria de Educação do Distrito Federal, mediante contrato para atender em torno de 3.000 professores da Rede Pública, que se encontravam em exercício na docência nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, sem, no entanto, possuir habilitação de nível superior. (AGUIAR; ALMEIDA, 2006).

Acolher a solicitação de queixa constitui-se como um momento importante para que o profissional possa compreender os motivos que levaram o professor a acionar o serviço de apoio. É, na verdade, um contato que objetiva esclarecimentos. É oportuno que se estabeleça parceria na relação do pedagogo com o professor, para que possam trabalhar de maneira articulada no desencadeamento das ações interventivas.

Foi possível perceber na atuação de Dara que, de maneira informal, estabelecia o diálogo com o professor, e numa relação de conversação, em que ambos tinham oportunidade de fala. Partindo dessa relação dialógica, Dara abordava aspectos relacionados à situação de queixa e questionava os motivos pelos quais o professor havia solicitado o apoio do SEAA.

Para o registro escrito de suas ações, Dara utilizava o computador, onde mantinha armazenada toda documentação referente aos formulários utilizados pelo SEAA, organizadas em pastas específicas, nomeadas conforme cada atendimento.

O “diário de bordo”, um recurso confeccionado por Dara, se destacou, pela forma interessante e inovadora. Dara entregou-o aos professores para registrarem, semanalmente, as reflexões sobre a avaliação pessoal do trabalho pedagógico por eles realizado. Naquele diário os professores registravam experiências alcançadas em sala, exitosas ou não. A partir do relato daqueles registros, que foram realizados na coordenação coletiva, avaliavam os que podiam se estender como planejamento pedagógico para todas as turmas.

No contato com o professor, Dara não solicitava preenchimento de qualquer formulário, de assinaturas, ou de qualquer outro procedimento que viesse burocratizar aquele contato, uma vez que sua intenção estava voltada para compreensão e esclarecimento da queixa apresentada. Além disso, objetivava fazer daquele contato uma oportunidade para inteirar-se do trabalho do professor em sala de aula, sondar o que ele já havia trabalhado com aluno, e ainda identificar as percepções do professor sobre a queixa escolar.

Posteriormente, Dara registrava a conversa com o professor como uma forma de relembrar os tópicos do diálogo ter elementos para intervir na queixa com mais propriedade. Ficou claro que Dara reconhecia a importância da relação com o professor para o esclarecimento da queixa, conforme expressava:

*Sempre penso e tenho comigo que o professor é a ponte entre mim e o aluno e estou aqui para ajudá-lo (REGISTRO DE OBSERVAÇÃO agosto/2012).*

É interessante destacar que, no momento de acolhida, Dara questionava ao professor sobre suas dificuldades na organização do trabalho pedagógico voltado para o aluno que estava em dificuldade escolar. Retornava às questões que o professor lhe fazia, que o levava à reflexão sobre o que havia dito. A esse respeito segue um trecho do diálogo de Dara e uma professora:

*Professora: Dara, meu aluno está muito desinteressado em sala. Está com dificuldade na escrita, está muito apático.*

*Dara: Você já conversou com ele sobre o porquê dele não fazer as atividades? Já perguntou se ele está entendendo o que você pede que ele faça? São questões importantes, porque temos a nossa lógica, mas, às vezes, esquecemos até que o nosso aluno pensa! (risos)*

*Professora: Dara, sabe que nem perguntei isso, fico brava com ele, porque tá muito desligado, mas não perguntei nada para ele. Mas ele mudou muito de outra época em que fui professora dele.*

*Dara: E a dificuldade na escrita? É o traçado da letra? Ou ele não identifica as letras? (REGISTRO DE OBSERVAÇÃO, 14/8/2012).*

Sobre o trecho acima, Mitjans Martínez e Campolina (2011, p.41) chamam a atenção para o fato de que os alunos aprendem na escola “as disciplinas, o conteúdo das aulas programáticas, as provas e os estudos funcionam segundo o planejamento exterior aos seus interesses, desejos e necessidades”. De fato, as autoras clarificam a análise do trecho no sentido de que enfatizam que aos alunos não há oportunidades de escolha, porque à escola cabe o papel de enquadrá-los no currículo que já está pronto.

Outro aspecto interessante ficou evidenciado na fala da professora quando verbalizou desconsiderar a história de vida de seu aluno, algo que foi questionado pela pedagoga, cujo entendimento sugeriu que a professora deveria aproximar-se daquele aluno, demonstrar interesse em relação ao aprendizado dele. Aspecto evidenciado por González Rey (1995) ao confirmar que a aprendizagem demanda não somente a cognição, mas também o afeto representado na qualidade da relação com o outro que vai mediar esse processo”.

Voltando à forma como Dara registrava as informações, logo no início do ano letivo, ao longo da semana pedagógica, destinada ao planejamento de diversos assuntos importantes para o decorrer do ano, a pedagoga solicitava na secretaria escolar a listagem de distribuição dos alunos por turma e nestas listas localizava todos os alunos sobre os quais os professores apresentaram alguma queixa no ano letivo anterior. Por meio daquela listagem, localizava e reconhecia, individualmente, cada um daqueles alunos, Dara acompanhava o processo de

escolha de turmas e buscava aconselhar os professores sobre o perfil necessário para atuar com cada uma das turmas formadas.

Sobre essa preocupação em acompanhar a distribuição das turmas Dara evidenciava sua visão da sala de aula como um ambiente rico e diverso. Sobre isso, Mitjans Martínez (2006, p. 92) afirma sobre o conceito turma que, “[...] sem pretender subtrair a importância dos processos grupais que podem favorecer significativamente os processos de aprendizagem e desenvolvimento, tem que coexistir com a visão da diversidade, das individualidades, passo inicial para procurar estratégias de aprendizagem e desenvolvimento”.

Outro aspecto favorável desse registro era que, quando o professor lhe apresentava alguma queixa sobre determinado aluno, Dara o localizava nos arquivos informatizados e reunia todas as informações a respeito daquele aluno. Isso fazia desde que começou a atuar como pedagoga na escola. Ainda que determinada criança não fosse encaminhada para avaliação psicopedagógica, mas que chegasse ao SEAA, Dara não deixava de registrar. Ao contrário, registrava a informação sobre o motivo pelo qual o professor lhe havia pedido apoio, bem como os procedimentos diante daquela demanda pedagógica.

É interessante ressaltar que essa ação não era para rotular o problema de aprendizagem do estudante, ao contrário, se constituía numa ação preventiva, porque, no momento da acolhida, já era possível fazer uma retrospectiva sobre o perfil do trabalho pedagógico do professor que esteve com o aluno no ano anterior e, com base nesse conhecimento, sugerir ao professor atual da criança, novas estratégias pedagógicas que pudessem ajudá-lo a avançar na construção do conhecimento. Dara registrava todos os momentos relevantes para maior qualidade em sua atuação, desde os conselhos de classe às coordenações coletivas. Nenhum momento ficava alheio a esse cuidado, que era constante.

A forma utilizada pela Pedagoga para armazenar sua documentação referente aos alunos possibilitava uma rápida localização das informações e maior aprofundamento em relação à queixa trazida pelo professor. Foi algo novo, que partiu de sua iniciativa frente a uma necessidade do serviço e de valor pela dinamicidade que trouxe ao seu trabalho.

Sua forma de registrar as informações funcionava como um “mapa”, por meio do qual localizava cada criança, reunindo informações valiosas para o planejamento do trabalho pedagógico do professor, e que pudessem subsidiar estratégias, ou “recursos para adentrar no



pensamento do aluno” (TACCA, 2006). Assim buscava levantar informações que pudessem favorecer a interação entre o aluno e o professor. Sobre isso concorda Tacca (2006 p. 46).

A nossa preocupação permanente com o fracasso escolar e muitas discussões sobre os seus mecanismos de permanência leva-nos a compartilhar com aqueles que veem nas interações entre professores e alunos o ângulo de estudo que, com seus desdobramentos, poderia trazer novas contribuições.

Quanto ao planejamento semanal, como uma forma de organizar seu atendimento aos professores e alunos, Dara tinha uma agenda, onde reservava cada dia para um trabalho sobre o qual desejava se aprofundar mais, ou se dedicar integralmente.

Às segundas-feiras, por exemplo, reservava o atendimento individualizado ao aluno, já que naquele dia os professores estavam em menor número, porque aqueles que não estavam em regência de classe, eram autorizados a realizar a coordenação fora do ambiente escolar. Esta era denominada coordenação externa, destinada à capacitação profissional continuada. Esse planejamento de Dara, com relação ao atendimento ao aluno, constituía-se apenas como uma forma de organização e não engessava suas ações, caso algum professor necessitasse de assessoria, Dara se reorganizava e o inseria na agenda.

Quanto às queixas escolares, as mais frequentes nos registros de Dara foram as dificuldades de aprendizagem, em direção às quais havia um trabalho colaborativo, que foi iniciado por ela, a partir das recomendações de sua coordenadora intermediária, que consistia na união entre a coordenação pedagógica da escola, o SEAA e a professora regente, a fim de potencializar o atendimento ao aluno em situação de dificuldade de aprendizagem escolar.

#### **5.2.2.2. Na relação com os professores**

As informações construídas nos momentos de observação e de entrevista fortaleceram a constatação do reconhecimento de Dara diante do grupo de professores e da gestão escolar. Destacaram-se aspectos importantes e apropriados para a atuação da pedagoga nessa relação com os professores. No entanto, não foram identificados os critérios de novidade e valor propostos por Mitjáns Martínez (2006), uma vez que a relação estabelecida com os professores fazia parte da proposta de atuação preventiva dentro da Orientação Pedagógica do SEAA.

Consoante aos aspectos dessa proposta de atuação do SEAA, vale destacar que, Dara buscava, verdadeiramente, atuar sob a perspectiva preventiva, o que ficou evidenciado em três aspectos presentes em seu cotidiano de trabalho, são eles: trânsito pelos diferentes espaços da escola, descaracterização da sala do SEAA como um espaço clínico e sua imersão e inserção no contexto escolar.

Esses três aspectos também reforçaram o entendimento de que Dara percebia sua relação com o professor como um fator favorável e que contribuía positivamente para a aprendizagem e desenvolvimento do aluno. Dara demonstrava e reconhecia que o seu relacionamento constituía-se bastante favorável a sua atuação profissional, conforme expressava:

*"encontro-me numa posição confortável, decorrente da credibilidade conquistada pelo Serviço na escola" [...] sinto-me muito feliz em ajudar o educador a desenvolver sua atuação diária em sala de aula (TEM, QUESTÃO 03).*

Desde o primeiro contato com a pedagoga observou-se a sua preocupação com o processo de ensino e aprendizagem das crianças encaminhadas para o SEAA. Além disso, percebeu-se que compreendia sua atuação como parte de um projeto, cuja meta era provocar a mudança de concepções dos profissionais da escola.

Dara demonstrava simpatia por todos da instituição, bem como um relacionamento bem estreitado com os integrantes desse contexto como um todo. No contato com os professores demonstrava atenção, envolvimento e cumplicidade. Dara estava sempre muito atenta, escutando com atenção as demandas escolares, tratando com paciência e carinho as solicitações de cada docente. Em conversas com a pesquisadora, esta mostrou-se preocupada com relação às necessidades não só dos alunos, mas também dos professores.

### **5.2.2.3. Na atuação em diferentes espaços do contexto escolar**

Compreende-se que são muitos os fatores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, que vão desde a prática pedagógica à qualidade das relações sociais estabelecidas. Nessa direção, entende-se que Dara, em sua atuação, agia com intencionalidade na utilização dos diferentes espaços do contexto escolar a fim de criar espaços de discussão das variáveis que dificultam o processo de ensinar e aprender. No entanto, não foi possível

caracterizar como criativa a forma como atuava nos diferentes espaços. Por outro lado, cabe destacar a seriedade em seu exercício profissional e o planejamento de suas ações em todos os espaços do contexto escolar, que favoreciam positivamente sua atuação diante das queixas.

Dara estava presente em todos os espaços coletivos, ficando clara a sua posição de parceria em meio aos demais profissionais envolvidos no processo de aprendizagem do aluno. Interessante notar que o lugar que menos ficava era sua própria sala. Participava das reuniões coletivas, dos encontros com o SOE - Serviço de Orientação Educacional e com a Sala de Recursos. Ajudava as coordenadoras na elaboração das coordenações coletivas, prestava assessoria à equipe gestora, opinava sobre melhorias para a escola. Outro indicador importante para confirmar o envolvimento de Dara com o seu contexto de atuação foi sua participação nos eventos festivos da escola, inclusive a sua colaboração na preparação dessas festividades.

A visita exploratória que Dara realizou em parceria com a direção de sua escola na qual levou alunos com necessidades especiais à Sociedade Pestalozzi de Brasília e sua participação no Fórum das Equipes, promovido pela EAPE no segundo semestre letivo de 2012 foram exemplos de sua forma de atuação que ultrapassava o espaço-tempo da escola

As ações de Dara, em todas as dimensões do contexto escolar, constituíram-se como resultado do planejamento que elaborou na primeira semana do ano letivo o qual nomeou de “Plano de Ação 2012”. No plano de ação, foram elencados por ela temas importantes a serem trabalhados ao longo do ano; esses temas foram divididos por bimestre e elaborados os procedimentos necessários para o êxito daquelas ações.

Foram identificadas ações importantes que ocorreram em diferentes espaços da escola e que serviram para compreender como Dara, por meio do registro, articulava seu trabalho em benefício do sucesso escolar:

1. Na sala de aula com o professor regente, no momento de observação da queixa, onde construía informações sobre o trabalho pedagógico do professor e sobre as relações sociais lá estabelecidas. Tais informações lhe ajudavam a compreender os elementos que estavam desencadeando o problema relatado pelo professor.
2. Nos encontros pedagógicos coletivos foram percebidas algumas ações importantes decorrentes da participação de Dara, tais como a definição do tema “avaliação” como

eixo norteador dos estudos dos encontros pedagógicos, e a criação de um projeto de leitura e escrita.

3. Nos conselhos de classe, como um espaço em que se evidenciou compromisso por parte de todos os profissionais. Longe de se constituir como mera ação de cumprir uma diretriz da SEEDF, Dara incentivava a utilização desse espaço direcionando discussões que estimulavam a reflexão do grupo em direção ao tema avaliação. Ao contrário de constituir-se como uma reunião para noticiar o mau desempenho acadêmico, Dara pedia que alguns professores “dessem testemunho” de ações exitosas em sala de aula, experiências que serviam como sugestões para que outros professores pudessem aplicar em sala.

4. Grupos de estudo com pedagogas de outros polos bem como com outros profissionais da escola que funcionava como um ambiente para assuntos importantes como, por exemplo, construir o referencial teórico sobre avaliação escolar e aprofundar-se na metodologia do GRAC<sup>14</sup>.

5. No Grupo de Apoio Coletivo (GRAC) destinado ao atendimento colaborativo dos grupos de apoio pedagógico da escola, da gestão escolar e professores que utilizava para resolver problemas mais complexos que surgiam do cotidiano escolar.

A participação de Dara nos diferentes espaços demonstrou que ela realizava um trabalho de forma preventiva em que o principal objetivo era o de disseminar uma cultura de sucesso escolar. Como já mencionado, na Orientação Pedagógica do SEAA, em sua versão mais atualizada, já existe essa proposta de atuação preventiva. Nesse aspecto, foi possível observar que as ações preventivas de Dara ocorriam nos momentos em que ela criava espaços de atuação em que favorecia e provocava situações de diálogo com os professores, incentivava a participação destes em grupos de estudo, e à reflexão de assuntos importantes para a melhoria da prática pedagógica.

---

<sup>14</sup> Adaptação de uma proposta da Espanha, denominada GAEP, cuja metodologia consiste no atendimento à diversidade dos estudantes e às necessidades dos professores por meio da estrutura da própria escola (PARRILA; DANIELS, 2004 apud Alcântara; Gurgel, 2012) e que foi implantada no SEAA, da Regional de Samambaia, no ano de 2009.

#### 5.2.2.4. Nos procedimentos de intervenção junto aos alunos

Por meio da análise dos instrumentos escritos e dos momentos de observação, foi possível constatar que, Dara não entendia as dificuldades de aprendizagem como um problema alocado no aluno, mas que deveria ser observadas no contexto das relações. Alcântara e Gurgel (2012) lembram que é importante considerar “a necessidade de olhar para a escola com um contexto amplo onde se articulam inúmeras situações complexas capazes de provocar barreiras nesse processo” (ALCÂNTARA; GURGEL, 2012).

Prova disto era a preocupação de Dara em voltar-se para o diálogo com o professor e para a busca do envolvimento de outros profissionais de apoio da escola com relação às queixas e, somente após estes momentos de conversa com os docentes, que convocava o aluno para atendimento individualizado. Vale ressaltar que Dara verbalizava que o atendimento individualizado surgia da necessidade de conhecer melhor a criança e o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Nas observações dos atendimentos individualizados constatou-se a preocupação de Dara em descobrir quais eram as ideias das crianças, quais os caminhos que elas percorriam para responder o que lhes era solicitado. Assim procedia para compreender os porquês da não aprendizagem daqueles alunos e, às vezes, dos motivos que lhes faziam desistir de realizar as tarefas escolares, ou até mesmo de tentar realizá-las. Ou seja, Dara buscava conhecer elementos da subjetividade daqueles alunos.

Sobre este aspecto Tacca e Gonzalez Rey (2008, p. 160) ressaltam que, a aprendizagem acontece na historicidade, na emocionalidade e nos processos simbólicos da subjetividade social e individual, além disso, “a aprendizagem não é simplesmente uma atividade que todos realizam ao longo da vida, mas é uma realização de um sujeito, uma função sua e acontece no âmago da produção de sentido continuamente articulada como uma configuração subjetiva singularizada”.

Assim, no atendimento individualizado com a criança, não lhe pedia que trouxesse o caderno para realizar as tarefas que não conseguia êxito em sala. Ao contrário, o primeiro contato se constituía no estabelecimento de vínculo, por meio de perguntas sobre preferências por jogos, brincadeiras, músicas e sobre questões relacionadas à família, amigos, vizinhança e escola etc. Quando questionada sobre suas estratégias diante das queixas, Dara respondeu:

*Como você deve saber, em qualquer relação deve haver um clima de confiança. Quando estou com o aluno não é diferente. Ele merece atenção, merece ser ouvido (...) é verdade que cada queixa sugere um caminho a trilhar, mas opto para o primeiro contato tentar criar um clima de confiança para que haja maiores possibilidades da criança expressar suas emoções e informações sobre a aprendizagem, sobre a professora, enfim quanto mais diálogo melhor!*

Dara demonstrava carinho e cuidado no atendimento individualizado. Foi percebido que ela procurava respeitar cada criança em sua etapa própria de desenvolvimento. E reconhecia como o meio social estava envolvido no processo de subjetividade do indivíduo e como era importante estar a par do contexto da história de vida de cada criança para que ela se sentisse sujeito de seu aprender.

Antes de chegar ao atendimento individualizado, Dara buscava primeiramente assessorar ao professor, lhe sugerindo alternativas de ação em sala. Assim procedia por entender que o professor poderia ter muito mais sucesso na ação interventiva com o aluno, uma vez que permanecia com ele mais tempo. Dara tinha segurança no aspecto positivo que trazia a assessoria pedagógica ao professor.

Possivelmente, a descontinuidade do trabalho que Dara realizava com os alunos pode ter influência no impedimento de uma prática interventiva mais eficaz diante das queixas escolares. Embora tenha fique claro seu o interesse em auxiliar o professor no atendimento às crianças com dificuldades em seu processo de aprendizagem, no entender de Tacca (2009, p. 55) “[...] isso possivelmente não resolverá muitas das queixas apresentadas, pois este profissional está fora do contato direto com os alunos e da sala de aula e, por isso, dificilmente conseguirá identificar coordenadas assertivas para orientar a intervenção”. A autora encerra afirmando que ao professor recai a maior responsabilidade pela investigação do processo de aprender e de pensar do aluno, pois é o professor que o acompanha cotidianamente.

É pertinente afirmar que Dara não costumava trazer novidades, mas o valor estava sempre evidenciado em suas ações com os alunos. As atividades desenvolvidas mobilizavam os alunos a participar. Dara buscava promover um clima emocional favorável, bem como um espaço de diálogo onde se abriram espaços para a construção do saber, que poderiam surtir efeitos positivos na aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Ficou constatada a preocupação de Dara com o valor de ações no aprender e do desenvolver dos alunos.

### 5.2.3. Elementos subjetivos implicados na sua atuação profissional

#### a) Clara orientação de futuro com intencionalidade para realizar suas metas profissionais

Dara, em diferentes instrumentos, demonstrou com bastante clareza seus projetos profissionais futuros e a intencionalidade de permanecer no SEAA. As frases 18, 29 e 54 do completamento de frases são significativas para essa constatação:

**18- Minha vida futura** divulgando o serviço (se referindo ao SEAA).

**29- O futuro** é algo que construo no presente.

**54- No futuro** viajar para Espanha com dupla intenção: conhecer a origem do GRAC e também o país.

É significativa a elaboração que fez em relação aos seus projetos profissionais na resposta à questão 04 da Técnica de Explorações Múltiplas:

O meu projeto mais audacioso é compartilhar e levar o meu trabalho a todos, dentro e, quem sabe, fora do Brasil. Quero mostrar de uma forma sistematizada e sem perder a identidade subjetiva presente em cada atuação profissional que é possível SIM fazer a diferença na vida de muitas crianças, é possível SIM fugir da patologia da aprendizagem, é possível SIM lançar mão do trabalho de forma colaborativa e segregar o individualismo que tanto prejudica os processos de troca e criação dentro do fazer pedagógico.

É interessante destacar que a preparação para divulgar o serviço era uma preocupação de Dara. A pesquisada demonstrava bastante empenho em documentar suas ações por meio de registros escritos, fotos e confecção de portfólio para expor as ações desenvolvidas em seu contexto de atuação.

Ficou claramente evidenciado seu esforço pessoal para conquistar a meta que era a divulgação do seu trabalho, sendo o momento presente como uma ferramenta para alcançar seu objetivo.

#### b) Valorização do estudo como uma via de sua atualização profissional

Compreende-se que as atividades que envolviam a necessidade de estudo foram vivenciadas com muita intensidade e satisfação, ressaltando que a motivação para aprender estava alicerçada no interesse em ampliar seu conhecimento, transformar e provocar

mudanças nas concepções dos professores da escola. Esse aspecto fica evidenciado em diferentes instrumentos, por exemplo, no completamento de frases:

**11 Estou melhor** quando estudo, pesquiso e melho minha prática.

**16 Aprender** é ter possibilidade de mudar realidades.

Percebe-se isso também na análise documental:

Identifiquei-me muito com a metodologia do GRAC. Debrucei-me com empenho na leitura do livro sugerido "Criação e Desenvolvimento de Grupos de Apoio Entre Professores", e encontrei neste um vasto campo de sugestões e possibilidades que vieram a colaborar diretamente com o meu trabalho diário. Tenho total convicção que o caminho para a conquista do nosso espaço de atuação dentro das instituições seja esse mesmo, através da implantação do GRAC. [...] sugiro [...] maior aprofundamento teórico e dinamizar mais o estudo.

Dessa forma, foi identificado em Dara o interesse pelo estudo, evidenciando a busca do aperfeiçoamento e atualização profissional.

### c) **Atitude reflexiva sobre si, sobre a realidade social e sua prática**

Em diferenciados momentos da pesquisa, Dara evidenciou em suas falas as ocasiões em que parava para refletir sobre si mesma, comportamento ligado à autoavaliação, quando se via em relação ao outro, aspecto que exerceu um papel importante na expressão criativa em sua prática.

Observa-se que as suas reflexões a motivavam para atuar com maior propriedade e também na consecução de suas metas contidas no seu plano de ação, conforme expressou no completamento de frases:

**32 Reflito** sobre o "eu" social.

**38 Quando estou sozinha** geralmente procuro refletir, incrementar e avaliar minha prática.

A uma das perguntas da TEM, respondeu:

O meu trabalho está pautado na reflexão e no estudo; O trabalho que desenvolvo na minha regional fundamenta-se em três eixos de trabalho: histórico-cultural, subjetividade e desenvolvimento de competências. Depois de três anos de trabalho no SEAA, posso afirmar que sou um ser humano diferente, tenho mais consciência de minha atuação como



pedagoga e como colaboradora do processo de ensino e aprendizagem. Posso dizer que dentro das minhas reflexões sobre a subjetividade posso enxergar todos ao meu redor de forma peculiar, compreendendo com mais clareza algumas atitudes e principalmente os "não-ditos". Hoje compreendo que o "conhecer" nos faz agir de forma mais pontual e com propriedade.

Na análise documental:

Apesar de me sentir mais experiente para desempenhar o trabalho, sei que muito ainda tenho que melhorar. Sou muito exigente comigo mesma e talvez por isso tenha tantas ressalvas com relação ao meu trabalho.

#### **d) Intencionalidade nas ações com vistas ao sucesso do aluno**

Dara agia com bastante clareza e empenho e intencionalidade no entendimento de que o mais importante em sua atuação era realizar um planejamento que convergisse com as necessidades dos alunos, de maneira que pudesse contribuir para o sucesso escolar deles, conforme expressou:

Pauto o meu trabalho na pedagogia do sucesso, e se procuro compartilhar esta pedagogia junto aos professores, obrigatoriamente, tenho que ser a primeira a valorizá-la no meu fazer pedagógico. É claro que esta pedagogia do sucesso não me exige de vivenciar situações frustrantes, mas me faz enxergá-las com outros olhos, e lançar mão de ferramentas que já possuo para fazer a diferença.

#### **e) Interesse pelo desafio**

Identificou-se a preferência de Dara por situações desafiadoras, vistas por ela como novas possibilidades de vencer barreiras, experienciar coisas novas. Dessa forma, ficou constatado que Dara buscava atividades que lhe desafiavam e lhe instigavam a criatividade. Demonstrava curiosidade em perceber como funcionariam suas ideias na prática. A esse respeito expressa:

Já falei com a minha coordenadora que no próximo ano quero mudar de escola. Ela se assustou, mas é que quero provar pra mim mesma, como um desafio, que a minha forma de trabalhar dá certo em outro lugar, ainda que eu seja novata em outro ambiente, mas gosto de desafios. Porque

fico pensando: como será que vai ser a minha prática em outra escola. Quero ter essa experiência.

#### **f) Crença de que a prática institucional trouxe melhorias para o SEAA**

Dara estava fortemente convicta de que somente por meio de uma abordagem institucional e preventiva das queixas escolares, os avanços na superação das dificuldades escolares seriam possíveis, o que ficou evidenciado em sua fala:

O trabalho na visão institucional é algo ainda novo, muitas vezes me sinto nadando contra a maré. Devido à formação precária de alguns dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, a visão clínica ainda encontra-se muito presente em nosso cotidiano [...] Quando cheguei à escola, praticamente todos os alunos eram "doentes" [...] devido ao incessante trabalho na busca por uma intervenção de qualidade, na certeza de que todos podem aprender, vejo que a visão da patologia da aprendizagem vem sendo mais reflexiva, e, talvez por isso, a procura do SEAA na escola hoje, seja mais para colaborar na busca de estratégias criativas e pontuais do que para encontrar doenças para os alunos.

No completamento de frases:

**17 Sinto dificuldade** em atuar na visão clínica.

Esta convicção na proposta institucional lhe direcionava a ações que cada vez mais fortaleciam o seu interesse em divulgá-la na escola e se empenhar para o envolvimento e credibilidade dos professores nesse modelo de atendimento com o qual se identificava.

#### **g) Crença de que as queixas escolares devem ser resolvidas da escola**

Vale destacar em Dara um comportamento audacioso e resistente na aceitação das concepções cristalizadas em seu contexto de atuação, em relação aos alunos encaminhados com queixas escolares. Conforme explicitou na conversação:

Uso constantemente a fala "independente de resultados médicos, o que podemos fazer pelos alunos?" É que um CID não vai me eximir das responsabilidades enquanto educador. Sei que o trabalho é árduo neste sentido. É um constante desconstruir para construir, mas vejo que é possível caminhar.

As análises convergiram para o entendimento de que os elementos subjetivos relacionados às atitudes audaciosas de Dara se identificavam com maior relevância diante do enfrentamento das concepções equivocadas dos professores sobre as dificuldades de aprendizagem. Isso era comprovado quando Dara não desistia de atualizar esse tema junto aos docentes, e ainda indicava materiais para leitura e preparava oficinas com o objetivo de embasar suas concepções.

#### **h) Orientação ativa para o crescimento na interação com o outro**

A contribuição da coordenação intermediária foi essencial em direção a maior capacitação profissional de Dara e ao engajamento numa proposta satisfatória de atuação institucional, se comparada à atuação clínica de outros profissionais do SEAA/SEEDF.

Desde seu ingresso como pedagoga do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem, houve uma preocupação por parte da coordenadora intermediária quanto à capacitação profissional de Dara, de maneira que proporcionou condições para que ela experienciasse a rotina de trabalho de uma pedagoga de um pólo mais antigo, e que tinha reconhecimento diante do grupo de profissionais do SEAA. Sobre esta capacitação, identificou-se o valor agregado ao papel da coordenadora na preocupação em preparar Dara para assumir um serviço que ainda não conhecia na prática. Tal valor também reconhecido pela pedagoga, conforme expressou:

*Logo no início do meu ingresso para a EEAA<sup>15</sup>, ao tomar conhecimento de que teria que escolher alguém para me ajudar a adaptar a essa nova função, tive a certeza de que queria a Maria<sup>16</sup> como minha tutora. Não apenas pelo carinho mais que especial que tenho por ela, enquanto um ser humano impar, mas também por toda a sua competência profissional [...] durante todo esse período de tutoria, foi sempre muito atenciosa, prestativa e preocupada em me ajudar e orientar da melhor forma possível. Durante o ano recorri também muito a minha tutora por meio do telefone, sempre que eu tinha dúvida. Aprendi muito e espero aprender muito mais.*

Tanto esse acompanhamento no período denominado de “tutoria”, quanto nas contribuições advindas do espaço de encontros coletivos do SEAA, na figura da coordenadora pode-se perceber o quanto esses momentos potencializaram as suas ações. Dara, em todo o

---

<sup>15</sup> Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem, antiga abreviação da nomenclatura do atual SEAA.

<sup>16</sup> Nome fictício

tempo de pesquisa não deixava de mencionar a influência decisiva da coordenadora em suas ações na escola, conforme expressa:

*Gostaria de reafirmar aqui a importância da semana pedagógica e dos estudos realizados nos encontros semanais junto à coordenação intermediária, pois foi em um desses momentos de reflexão junto aos profissionais, que tive a oportunidade de repensar e mudar algumas práticas equivocadas.*

Na implantação do GRAC, que foi uma proposta que partiu da própria coordenação, e Dara foi precursora na execução do projeto no âmbito de sua regional, ficou evidenciada a influência e o apoio incondicional da coordenadora nas ações da pedagoga.

As indicações de leitura, os ajustes quanto à implantação do GRAC, o aprofundamento teórico com relação aos temas de aprendizagem e desenvolvimento, leitura e escrita, fracasso escolar se constituíam como preocupação da Coordenação Intermediária no sentido de proporcionar formação continuada em serviço aos profissionais do SEAA, da qual Dara muito se beneficiou com efeitos bastante favorecedores de sua prática.

Em síntese, a criatividade de Dara se expressou no registro das informações, embora já tenha sido ressaltado. Verdadeiramente, sua atuação está ancorada numa prática preventiva sobre a qual podem refletir aspectos positivos na aprendizagem dos alunos. Dara exerce um trabalho sério e qualificado, mas não pode ser considerado como criativo.

### **5.3. Pedagoga Nara**

#### **5.3.1. Breve caracterização de Nara e de seu contexto de atuação**

Nara tem 47 anos dos quais quase 24 anos dedicados à carreira de magistério. Há cinco anos atua como pedagoga do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem. Realiza o seu trabalho de maneira itinerante, uma vez que atende duas escolas de uma mesma Regional de Ensino do Distrito Federal em suas 40 horas semanais. No decorrer de sua vida profissional, fez diversos cursos voltados para a área de Educação, inclusive um curso de pós-graduação em Psicopedagogia Institucional e Reeducação.

As escolas que Nara atende são bem pequenas e ofertam poucas turmas de séries iniciais do Ensino Fundamental. Uma das escolas está localizada na zona Rural, possui poucas

turmas e recebe as crianças que moram na área rural da região que estão matriculadas nas séries iniciais do ensino fundamental. A escola urbana, de igual modo, possui apenas seis turmas com crianças também matriculadas nas séries iniciais do ensino fundamental. Em nenhuma das escolas de Nara há salas disponíveis para o SEAA. Ambas dividem um espaço reduzido com o Serviço de Orientação Educacional.

### **5.3.2. Elementos de Criatividade no trabalho de Nara**

#### **5.3.2.1. Na acolhida e problematização da queixa**

Não ficou evidenciada a criatividade de Nara nesse momento de atuação. Entretanto, foi possível perceber sua tentativa em tornar-se parceira do professor, evitando exigências burocráticas, mas que posteriormente culminavam numa certa desorganização de trabalho na medida em que se preocupava com o atendimento imediato da criança encaminhada e, por isso, findava por esquecer do registro escrito de suas ações.

Observou-se que Nara não utilizava formulários padronizados para registro das queixas. Os professores lhe passavam os nomes dos alunos, que julgavam necessitar de algum apoio da pedagoga, a fim de que aquelas crianças pudessem avançar academicamente.

Nara recebia os professores, de maneira atenciosa, e os ouvia, com paciência. Após esta escuta atenciosa, providenciava o atendimento individualizado, convocando as crianças em grupo, ou não, dependendo da especificidade de cada caso.

O momento da acolhida, sobre a qual compreende-se que deveria haver maior aprofundamento da queixa, Nara se propunha ao que chamava de “olhadinha”. De modo que, a visão sobre a queixa passava a ser sob o seu enfoque, parecendo desconsiderar a fala professor que lhe encaminhava o aluno: A fala abaixo ilustra a análise.

*Por exemplo, essa professora que saiu daqui agora, ela me encaminhou quatro alunos. Tudo bem, eles são da mesma turma, mas isso não importa, porque dentro da mesma série, eles são diferentes. Na brincadeira, na forma como entendem a professora são diferentes. Então: o quê você faz para montar um exercício para a turma toda? Como você acha que o professor vai agir? Ele não vai querer fazer uma tarefa para cada um, nem poderia, não tem material para isso. Mas sempre vai ter aquele aluno que não vai se enquadrar naquela tarefa. E o professor não percebe isso. Quando ele vem reclamar que alguma criança não tá acompanhando, já*

imagino que é alguém que não tá se encaixando no modelo... Daí, se eu tiver possibilidade, naquele mesmo instante, já vou lá na sala da professora e chamo a criança para fazer uma triagem. E isso é o que eu chamo de "olhadinha". Os próprios professores já sabem disso, e também nomeiam esse momento assim. Quando vêm aqui falam: Nara, você pode dar uma olhadinha no fulano? (ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA I, QUESTÃO 02).

Diante disso, suscitou-se a reflexão sobre a maneira como Nara conduzia a assessoria ao professor. No momento da apresentação da queixa, ocasião em que deveria haver por parte da pedagoga um questionamento no intuito de desvelar as concepções do professor, sobre o trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula, sobre as relações sociais ali estabelecidas, Nara pedia ao professor para dar aquela "olhadinha" no aluno, perdendo a oportunidade de dialogar com o professor de lhe oferecer suporte quanto a essa dificuldade de organizar o trabalho pedagógico. Além disso, perdia a oportunidade de, verdadeiramente, assessorar e contribuir para a renovação da prática do professor. Nara montava uma tarefa diferente para a criança e a encaminhava novamente para a sala de aula.

Ao proceder daquela maneira, era como se quisesse resolver a questão de não aprendizagem da criança somente ali naquele momento. Compreende-se que, caso orientasse, buscasse parceria com professor a fim de desvelar o processo de aprendizagem daquela criança, discutindo novas estratégias de trabalho, possivelmente, poderia ter resultados mais positivos, ou contribuir mais efetivamente para minimizar as queixas escolares.

É fato que Nara reconhecia a diversidade existente na sala de aula ("eles são da mesma turma, são diferentes"), mas esse reconhecimento era descartado na medida em que não compartilhava suas análises com os professores. Isolava o aluno do contexto de sala, como se fosse resolver um problema que o próprio aluno carregava.

Assim, no entendimento das queixas, foi possível perceber que Nara demonstrava uma compreensão de que os alunos eram responsáveis pela própria aprendizagem e, conforme evidenciou, eles que deveriam se ajustar às atividades propostas em sala. Os descompassos eram resolvidos por ela e os alunos retornavam para sala de aula. Na entrevista, respondeu:

*Gosto de dar suporte pedagógico ao professor, resgatando pré-requisitos do aluno, vejo o que ele ainda não sabe, para depois dar orientações precisas ao professor, essas orientações são sobre o que vejo das reais dificuldades do aluno (ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA I, QUESTÃO 1).*

A constatação de que nos registros de Nara havia uma quantidade de alunos pouco representativa ficou evidenciada, quando comparados o número de alunos encaminhados pelos professores, com o número de alunos atendidos no decurso da pesquisa. A partir desta comparação, foi constatado que Nara não documentava suas ações com os alunos, tampouco registrava seus atendimentos no “livro de registros”, que era documento reservado para esta finalidade. Dos poucos registros encontrados tanto de alunos, quanto da rotina diária de Nara, uns eram escritos no caderno pessoal, outros no livro de registro específico, quando se tratava de atendimento individualizado. Esse livro de registro se constitui como um documento padronizado pelos profissionais do SEEA da Regional de Ensino a qual Nara pertence.

Quando questionada sobre este assunto, Nara comentou:

*Prefiro assim. Acho que o trabalho flui muito mais e não precisa de burocracia. Às vezes são conversas rápidas com a criança, outras vezes a criança tá bagunçando em sala e o professor pede para ela ficar um pouco comigo. Só registro os casos mais sérios, aluno muito defasado, alguma deficiência, que tenho que encaminhar para consulta, exame, os casos que têm a ver com a saúde e podem acabar em diagnóstico (CONVERSAÇÃO).*

Além de revelar que o registro de sua atuação não era relevante, no trecho acima Nara tornou clara a sua compreensão de que as dificuldades escolares (“os casos mais graves”) devem ser resolvidas na área médica. Como bem relembra Tacca (2009, p. 54) que consolida-se cada vez mais a “[...]ideia da importância de se identificarem problemas de aprendizagem no sujeito, pela qual se passa a considerar que algo a menos ou em excesso lhe impede de seguir” e talvez isso explique o porquê de tantos diagnósticos médicos que a escola recorre.

Dara demonstrava preocupação em apoiar o professor diante de sua necessidade em sala de aula, mas o fato de não registrar suas ações, resultavam em prejuízo para a sua própria atuação, quando sinalizava dificuldades em lembrar dos atendimentos realizados o que lhe impedia uma avaliação reflexiva sobre sua prática. A esse respeito contribui Zabalza (2004) ao falar da importância do registro diário como favorecedor da prática docente, apresentando o quadro preocupante em que a dificuldade para escrever também acontece entre os profissionais do ensino, por desconsiderarem que o registro de suas ações poderia servir como um instrumento que os levasse à reflexão de suas ações.

### 5.3.2.2. Na relação com os professores

Apesar da necessidade de interação com os professores constituir-se em importante fator para a intervenção diante das queixas, constatou-se que, nas duas escolas Nara não conseguiu estabelecer uma relação favorável a sua atuação, conforme se evidenciou na entrevista.

*Logo que cheguei na escola, no ano passado, tive muitas dificuldades em me inserir no grupo, já que entre os próprios professores havia divergências severas. Os turnos da manhã e da tarde não se entendiam. Desde então, fiquei pensando em que estratégias usaria para me tornar parte daquele grupo (ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA II, QUESTÃO 1).*

A dificuldade ou a falta de interação entre os profissionais não foi um obstáculo somente pelo distanciamento ou por falta de atitude de Nara, mas por entraves identificados a partir de elementos evidenciados na subjetividade social, em especial, da escola situada na zona rural.

Tais elementos foram identificados nos primeiros contatos com a escola e se constituíam como dificuldades para estabelecimento das relações. A comprovação das dificuldades se confirmava na fala dos gestores e de professores, embora não envolvidos diretamente na pesquisa, mas que verbalizavam que a opção por trabalhar naquela escola se dava por dois motivos publicamente declarados.

O primeiro motivo era em virtude de acréscimo salarial, considerada a gratificação pelo trabalho em zona rural. E o segundo motivo estava relacionado ao fato de que os professores daquela escola estavam nos últimos anos da carreira de magistério e havia a crença de que aquele espaço escolar era ideal para cumprir o tempo de serviço restante, com vistas à aposentadoria, já que era um ambiente de zona rural com poucas demandas pedagógicas.

Esses dois motivos mostravam que o fazer pedagógico não se constituía como prioridade daquele grupo, ao contrário, permanecer naquela escola sinalizava muito mais um interesse particular.

Na entrevista, Nara comentou:



Vi, minha chegada à escola, como uma ameaça. Quando cheguei aqui os professores me informaram que não queriam mais fazer cursos, projetos, tanto que nessa conversa acabei por descobrir que o grupo não se reunia coletivamente. O mais interessante foi o apoio do diretor que me disse que não precisava e nem tinha interesse no trabalho do SEAA na escola. Foi necessária a intervenção da chefia do Núcleo pedagógico para que me aceitassem na escola. O pior é que depois disso ficou mais difícil ainda planejar algo para essa escola (ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA, QUESTÃO 7).

No decorrer na pesquisa, por meio do relato dos profissionais dessa escola sobre os aspectos da subjetividade social percebeu-se que realmente estavam presentes quando os professores verbalizavam interesse pela escola, motivados por questões não relacionadas à melhoria da qualidade do ensino naquela localidade.

Esses aspectos da subjetividade social contribuíram, significativamente, para a inexistência de um espaço relacional, tendo em vista que cada professor realizava seu trabalho de maneira individualizada, em detrimento da coletividade e da existência de um ambiente comunicativo e dialógico nesse espaço escolar.

Além disso, inexistia a coordenação coletiva até a chegada de Nara, que foi buscando, passo a passo, dialogar com os professores, tentando conquistar-lhes a confiança para que fosse integrada como parte daquele grupo. No entanto, a crença dos professores de que nada precisavam fazer em virtude de serem antigos e prestes a se aposentar, constituiu-se como impeditiva para atuação de Nara. Assim, face ao temor no enfrentamento daquele grupo, terminou por desistir de sua empreitada em favor de resgatar as coordenações. Sua ação, a partir desse quadro adverso à coletividade, foi a de trabalhar individualmente com o professor que lhe solicitasse apoio.

Na escola localizada na zona urbana, em sua atuação itinerante, havia um clima mais favorável às relações. Pelo número reduzido de professores, apenas seis, a escola tinha um entrosamento mais efetivo entre os profissionais e Nara era querida e bem vista pelos colegas. No entanto, no outro caso, a condição de itinerante se constituía como desfavorável para Nara no sentido de resultar na descontinuidade tanto no vínculo afetivo com os professores, quanto nas suas ações e reflexões junto a eles.

Nas coordenações coletivas, observadas e vivenciadas, não foram notadas intervenções ativas, sugestão ou questionamento de Elen sobre novas possibilidades de estruturação bem

como apresentação de ideias que possibilitassem presença de novidade e valor em sua atuação. Não houve criatividade na atuação de Nara nos encontros coletivos. Seu foco na utilização desse espaço serviu para passar informes sobre os alunos atendidos, ou para participar de pequenas oficinas planejadas pelo Serviço de Orientação Especializada, ou pela psicóloga que atendia as duas escolas de atuação de Nara.

### **5.3.2.3. Na atuação em diferentes espaços**

Não ficou evidenciada a criatividade de Nara em sua atuação nos diferentes espaços da escola. O exercício profissional em duas escolas evidenciou uma ausência das relações sociais estabelecidas no contexto educativo. Isso ocorreu uma vez que seu trânsito pela escola, nas salas de aula, na direção, no pátio era praticamente inexistente.

Nara permanecia sempre no espaço da sala do SOE, reservado para o SEAA e, conforme mencionado anteriormente, os professores que desejam a procuravam. Embora em uma das escolas o ambiente fosse mais favorecedor de um clima comunicativo, Nara evidenciava um comportamento reservado e, possivelmente, face às experiências relacionais mal sucedidas, uma tendência ao isolamento. No entanto, demonstrava interesse em estabelecer vínculos, conforme expressa:

**69- Minhas aspirações são ter bom relacionamento com o grupo que trabalho.**

Por outro lado, permanecer dois dias em uma escola, dois dias em outra, terminava por fortalecer essa questão impeditiva das relações sociais.

### **5.3.2.4. Nos procedimentos de intervenção junto aos alunos**

Não houve criatividade na atuação de Nara junto aos alunos. Sua intervenção tinha como foco central a realização de tarefas, que já estavam prontas, porque tinha uma caixa de atividades que ganhava dos professores, quando duplicavam exercícios a mais que o número de alunos e repassavam as folhas de atividades que sobravam para a pedagoga.

A avaliação pedagógica tinha como ponto de partida os testes formais, sobre os quais Nara expressava:

Vejo se as crianças para avaliação têm noção das cores, dos conceitos de alto/baixo, pequeno/grande. Observo o que eles sabem sobre leitura e escrita. Às vezes uso o mesmo material que o professor utilizou em sala. A diferença é que faço um "picadinho" com as tarefas xerocadas. Recorto o que eu acho que está no nível do aluno e peço que ele resolva a tarefa. Realizo o teste da psicogênese, depois passo para o professor quais são os problemas da criança. (ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA, QUESTÃO 5).

Cabe destacar que a sala de Nara não tinha espaço adequado, nem mobiliário apropriado para realizar essa fase de atendimento individualizado, mas ela parecia relevar este aspecto. Havia apenas uma mesa na sala, que dividia com a orientadora. Quando a mesa estava ocupada, Nara improvisava um cantinho no chão, onde acomodava os alunos ali mesmo para o atendimento.

Nos atendimentos observados, não ficou evidenciada a preocupação em contextualizar a atividade proposta. Ao contrário revelavam um caráter mais de reforço que interventivo em relação às atividades propostas pelos professores em sala de aula, diante das queixas escolares.

Apesar das atividades padronizadas e pouco contextualizadas com a realidade dos alunos, Nara procurava explicar a atividade, tentando, a sua maneira, fazer com que a criança entendesse a dinâmica do exercício e ficava atenta às respostas. Ela costumava deixar as crianças resolverem as atividades propostas sozinhas e depois de um certo tempo corrigia com eles. Outras vezes, quando o aluno não conseguia resolver o que propunha, mudava de atividade. Dara costumava não corrigir os erros de maneira direta, a fim de tentar levar o aluno à resposta, mas não aguardava esse momento e desistia.

Em todas as atividades observadas, Dara realizava a leitura juntamente com os alunos. A cooperação ficava evidenciada, bem como a existência de um clima emocional favorável. No entanto, ficou evidente que as atividades não representavam novidade e valor para a aprendizagem dos alunos. A aprendizagem funcionava como algo instrumental e mecânico.

Em atendimento ao aluno de sete anos, cursando o 2º. Ano EF/9anos (Registro de observação01/06/12), houve o diálogo:

Nara: Esse é hiperativo! (comenta em voz baixa com a pesquisadora).

Nara: Oi Pedro! (nome fictício), porque que você veio de novo hein? Não tá conseguindo fazer a tarefa? Ou tava bagunçando? Seu pimentinha! (passa a mão na cabeça da criança de forma carinhosa);

Pedro: Não tava bagunçando não, é porque não tô entendendo essa palavra cruzada, e a tia disse que não vai mais me explicar (abriu o caderno e mostrou para Nara uma folha xerocada, na qual a atividade parecia ter sido apagada várias vezes).

Nara: Então vamos lá! O que pede aqui no 1? Olha aqui, vamos ler a pergunta juntos? Então: "é formado por doze meses" (Nara Leu, apontando cada palavra e sugerindo que Pedro fizesse a leitura com ela. A criança acompanhou a leitura).

Nara: (com um calendário na mão, aponta os meses e pergunta) olha aqui, o que é isso?

Pedro: um calendário.

Nara: Eu sei! Mas nesse calendário tem quantos meses?

Pedro: doze meses.

Nara: Muito bem! E esses meses formam o quê?

Pedro: O calendário!

Nara: Não Pedro! Deixe de piada! (parecia contrariada, mas prosseguiu explicando). Pedro, os meses estão agrupados para formar um período de tempo. Na cruzadinha você só tem que dizer que tempo é esse. Olhe tem três quadradinhos, então que tempo é esse? Quando eu junto todos os meses eu formo o?

Pedro: tempo...sei lá!

Nara: Já sei Pedro, você já deve ter enjoado dessa tarefa, vamos mudar de atividade. Agora você vai fazer algo com figuras geométricas (lhe apresentou um quebra-cabeça "trigram" e uma folha branca)

Pedro: ah, Não!...não quero! Isso é chato.

Após insistentes perguntas para que o aluno desse a resposta correta para a cruzadinha, e diante da resposta negativa dele, Nara resolveu lhe dar outra atividade, justificando que o Aluno "hiperativo" não era fácil de lidar. Expressou naquele momento:

Quando ele empaca, aí eu mudo de atividade e depois retorno naquela que ele não conseguiu. Não é fácil lidar com hiperativo, por isso pedi que a professora mandasse ele pra minha sala para facilitar um pouco o trabalho dela, já que ela tem uma turma toda para trabalhar! (Observação, 29/05/2012)

Interessante notar que ao aluno não foi dada a opção de escolha de atividade, não houve diálogo, conforme critica Ribetto et al (2003, p.106) dizendo que dificilmente na escola há um esforço dos professores para estabelecer uma relação com os alunos, pois seria necessário que soubessem minimamente como pensam, quem são eles. Nas palavras dos autores:

Em princípio, podemos supor uma relação efetivamente dialogal, em que a fala e a escuta do avaliador e avaliado tenham sempre mão dupla; isso serve para considerar os inúmeros diálogos que podem ser estabelecidos [...] a partir daí, construir, efetivamente, uma conversa com o outro.

Cosoante a essa reflexão, Coelho (2012, p.113) afirma que, considerar o aluno alheio ao seu processo de aprender implica desconhecimento da aprendizagem como uma ação singular e finda por revelar uma prática pedagógica reduzida às funções intelectuais-cognitivas em detrimento de um sistema [...] simbólico-emocional configurado ao longo das vivências subjetivas de cada sujeito que aprende”.

Assim, na atuação de Nara com o aluno Pedro, também foi evidenciada a identificação de um problema no aluno e que culminava por transformá-lo num rótulo. Era o “hiperativo” para o qual existia uma forma de agir. Não era o Pedro, uma criança interessada em aprender, mas não entendia a lição. A esse respeito colabora Tunes (2006) ao afirmar que um enorme contingente de crianças recebem rótulos por não aprenderem e pela própria escola são excluídos.

Diante daquele rótulo, Nara parecia agir de forma mecanizada, quando verbalizava que o “hiperativo” necessitava mudar de atividade, porque não conseguia ficar muito tempo realizando a mesma tarefa. Nara mudou, de fato, a tarefa de Pedro, mas não retornou depois para o exercício da cruzadinha como havia dito. Parecia seguir uma receita de como lidar com crianças que tinham diagnóstico de hiperatividade, que, posteriormente se confirmou na conversação:

*O mais complicado é que não temos cursos sobre os diversos transtornos, porque a Secretaria precisa nos capacitar mais sobre as deficiências, como lidar com elas. O que sei dos hiperativos é o que a psicóloga me passou, mas sinto dificuldade e sei que são crianças que necessitam de mais atenção.*

Como resultado da análise, entretanto, ficou evidente uma intervenção que não contribuiu para a aprendizagem do aluno. Ao contrário que atendia ao enfoque tradicional de ensino no qual existe uma estrutura padrão do desenvolvimento intelectual em que o aluno se apresenta como um ser em preparação para a vida, cujo aprendizado se dará por meio de pré-requisitos e se organizará linearmente. (TUNES, 2006).

### 5.3.3. Elementos subjetivos implicados na sua atuação profissional

#### a) A flexibilidade para reorganizar e redefinir sua agenda de atendimento às escolas

O cotidiano de Nara era diferente da rotina que, possivelmente, estabeleceria caso tivesse sua lotação profissional em apenas uma escola. Conforme explicitado, para a dinâmica de seu exercício profissional se fazia necessária uma organização prévia para revezar seu atendimento nas duas escolas sob sua responsabilidade.

A respeito da flexibilidade para reorganizar-se para esse atendimento, Nara aceitava sugestões das coordenadoras pedagógicas das escolas, adequava-se conforme as atividades previstas na escola, conforme resposta abaixo:

*Gosto sempre de ser dinâmica no meu planejamento, vou para onde estiverem precisando. Não gosto de cumprir formalidades. Se há urgência em uma das minhas escolas, rapidamente me organizo e vou para lá.*

O seu planejamento não era algo limitante de sua atuação, ao contrário, era flexível, conforme a necessidade que exigia o seu atendimento em cada escola. Entretanto, identificou-se nesse aspecto a ausência de um planejamento prévio, por escrito, que marcasse um fio condutor de seu serviço, que lhe desse a possibilidade de rever e refletir sobre suas ações. Ficou evidente que Nara não se aborrecia e não tinha dificuldade em interrompê-lo, diante da convocação de qualquer uma das duas escolas de sua atuação.

#### b) Contradição no entendimento de sua função

A contradição de Nara no entendimento real de sua função como pedagoga ficou evidenciado a partir de duas áreas de sua atuação. Primeiro na forma como realizava o trabalho de assessoria ao professor. Essa assessoria deveria resultar da parceria entre o professor e o pedagogo em busca de ações favorecedoras da aprendizagem do aluno. E segundo, na forma como Nara atuava sobre a queixa. Ela não se posiciona como copartícipe em favor de uma intervenção capaz de oferecer outras possibilidades de aprendizagem ao aluno. Sua redação ofereceu subsídios que sustentaram essa hipótese:

*Às vezes, para dar suporte ao professor, o pedagogo precisa desenvolver atividades paralelas ao trabalho desenvolvido em sala, para mostrar de*

forma sutil que se pode fazer diferente. É a forma camuflada de ser professor.

No completamento de frases:

**22- Sempre quis ser** uma boa professora.

**63- Eu prefiro** dar aula do 1º. Ao 3º. Ano

**54- No futuro** pretendo trabalhar como professora universitária ou psicopedagoga

Ao pedagogo não cabe esse papel de agir paralelamente ao professor, uma vez que o principal ganho desse serviço é a possibilidade de somar esforços em prol da aprendizagem. Na condição de atuações paralelas, resultam ações que não convergirão em um ponto, já que caminham lado a lado, mas não se comunicam.

Assumir a função de pedagogo não implica disfarçar-se de professor, talvez aí resida uma dificuldade no enfrentamento das concepções presentes no contexto escolar, ou insegurança quanto às próprias concepções. Assim Nara demonstra indefinição perante a sua atuação como pedagoga, como corrobora Gadotti (1980):

[...] não está bem configurado o perfil profissional da educação tanto do lado do mercado de trabalho, como do lado das agências formadoras (escolas), persistindo a velha tendência em manter indefinida e imprecisa a formação do educador e, ao mesmo tempo, manter a inadequação entre a sua formação e a função exercida (GADOTTI, 1980, p. 19).

### **c) Projeções futuras relacionadas à esfera profissional**

Mesmo diante das dificuldades em sua atuação como pedagoga, foi possível observar a satisfação de Nara como profissional da área de Educação, ainda que a análise dos instrumentos tenha culminado por revelar certa indefinição de seu papel como pedagoga do SEAA.

Compreende-se sua preferência mais associada ao exercício da docência como regente, face à assessoria ao trabalho do professor. No entanto, esta constatação não evidenciou sua falta de interesse em capacitar-se profissionalmente, ao contrário, demonstrava motivação em qualificar-se para a docência no ensino superior, conforme registrou:

Acho que o maior problema do professor é a relação com o trabalho. É uma rotina pesada nesse ofício de professor. Fica saturado, cansado. O professor não consegue estudar porque não tem pique. Mas eu gosto muito de ser professora, queria ficar na sala de aula, mas saí de lá, porque não queria adoecer e o trabalho do pedagogo é mais dinâmico. É menos impactante do que o dia-a-dia de sala. Só percebi isso quando saí. E agora quero estudar cada dia mais para ver se colaboro com o professor. Já fiz vários cursos desde minha saída de sala, quero fazer mestrado. Estou certa de que a educação é minha área. Quero encarar os alunos universitários! (QUESTÃO 2, T.E.M.).

No completamento de frases:

**24- Minha principal ambição** - seria passar no mestrado  
**29- o futuro** é passar no mestrado

Os indicadores levantados a partir das informações que, para Nara, permitiam a constatação de que voltar a estudar e fazer uma pós-graduação faziam parte dos seus planos para o futuro e figuravam como uma oportunidade de enriquecimento e crescimento profissional.

#### **d) Atitude reflexiva sobre a realidade**

Nara demonstrava preocupação sob dois aspectos da realidade escolar. Em primeiro lugar com o reduzido interesse dos professores em atualizar prática profissional por meio de cursos de capacitação:

*Gosto sempre de refletir sobre as coisas que acontecem na escola. Até quando a escola vai ser assim tão contraditória? Fico chocada com a recusa dos professores em fazerem curso. Temas que eu acho tão importantes para maior aperfeiçoamento do trabalho pedagógico! Pior para os alunos, que precisam de professores mais capacitados.*

E em segundo lugar, com relação ao processo de aprendizagem dos alunos, conforme registrou no completamento de frases:



**51 - Preocupa-me os meninos do terceiro ano que não vencem o conteúdo e ficam retidos.**

Ao mesmo tempo em que demonstrava preocupação com o desempenho acadêmico das crianças, evidenciava sua concepção tradicional de ensino em que há um conteúdo a vencer.

**e) Crença de que as famílias obstaculizam a finalização do atendimento das queixas**

A falta de apoio das famílias na parceria em busca da superação das queixas escolares foi uma reclamação constante de Nara. Tal reclamação residia na crença de que se estas fossem mais participativas, as crianças poderiam ser bem sucedidas em seu ritmo de aprendizagem. Assim se expressou:

*Acredito que o trabalho do SEAA tem um "paredão" que fica entre o atendimento e a família, porque tem pais que levam um ano para atender os nossos encaminhamentos.*

Compreende-se que Nara acabava por culpar as famílias pelo fracasso escolar dos filhos. A esse respeito enfatiza Bernardes (2008) que a escola desde a sua criação tem sido marcada pela diferença e pela exclusão em que os alunos são culpabilizados pelo fracasso escolar e seus déficits se tornam empecilhos para o trabalho pedagógico. Esta conduta tem levado pais, professores a acreditar que “[...] os serviços de saúde poderão enquadrar as crianças à normas pedagógicas que a escola estabeleceu para serem consideradas alunas”.

A representação de Nara sobre as queixas, ora centrava-se na falta de apoio das famílias, ora na precária formação do professor, conforme expressou na entrevista:

*Se o professor tivesse a sensibilidade de resgatar os conteúdos atrasados poderia dar maior possibilidade de avanço para os alunos. Mas a grande polêmica é que esbarramos nos pré-requisitos, na falta de qualidade que existe na própria formação para o magistério.*

Em outro momento tornou a relacionar o fracasso às famílias desestruturadas, vejamos:

*A grande questão do fracasso é que a maioria dos alunos tem desestrutura familiar. Se o responsável não se organiza, nem organiza a vida da criança, qual vai ser o resultado no final do ano?*

Dessa maneira, tornou-se possível constatar o peso que Nara atribui à participação da família e à questão tão presente no senso comum que remete à estrutura familiar como sendo um fator que tem implicação direta no insucesso escolar. Sobre isso, Aquino (1998, apud Bernardes, 2008) chama a atenção para o mais impactante, para além da responsabilização das famílias pelo fracasso, o fato da escola, muitas vezes, alegar que a “clientela” se constitui como maior obstáculo para a escolarização.

**Sobre a expressão criativa de Nara**, de forma sintética, foi possível constatar que na escola rural pode ter sido pouco favorecida pelos elementos contextuais envolvidos na subjetividade social da escola. Não havia, naquela escola, abertura dos profissionais para aceitação de Nara. Ela parecia não ser considerada, nem aceita pelo grupo como integrante da escola, como parceira. Outro aspecto relevante era o posicionamento da gestão escolar, que presenciava e, implicitamente, parecia apoiar aquela situação, visto que não promovia ações mediadoras naquele quadro de inércia e falta de unidade dos docentes da escola.

Sob o enfoque da escola urbana, havia uma situação maior de acolhida à pedagoga. Havia um clima emocional favorecedor das relações. No entanto, naquela instituição, Nara também não demonstrou atuações criativas, fato que pode ter sido acentuado pela sua situação de pedagoga itinerante naquela escola.

Embora não tenham sido constatados elementos de criatividade nos itens de atuação propostos para análise, os instrumentos trabalhados permitiram perceber alguns elementos subjetivos implicados na profissão de Nara, que, possivelmente, poderiam favorecer sua criatividade em outra função na área de Educação.

#### 5.4. Análise integrativa dos casos

O estudo dos três casos permitiu a identificação de pontos convergentes e divergentes com relação à caracterização da criatividade na atuação das pedagogas diante das queixas escolares.

A acolhida da queixa, a relação com o professor, a relação com outros profissionais e a prática interventiva junto aos alunos, constituíram-se como momentos diferenciados da atuação das pedagogas analisados nessa pesquisa.

A caracterização de atuações criativas nos campos de atuação acima citados, teve como ponto de partida a identificação de ações que evidenciassem, simultaneamente, os critérios de novidade e de valor. A partir desse foco, a criatividade das pedagogas estudadas se mostrou pouco relevante já que foi percebida na atuação de apenas uma das pedagogas.

Nas análises referentes ao **momento de acolhida das queixas escolares pelo pedagogo**, foi possível perceber diferentes formas de atuação que nos revelaram que as ações empreendidas neste momento, constituem-se essenciais para compreender a “qualidade” do trabalho do pedagogo. Neste ponto, foi possível identificar que Elen evidenciou um perfil conservador, não se mostrando aberta ao novo. Diferentemente desta pedagoga, objetivando uma atuação menos conservadora, Nara procurou dar mais liberdade ao professor ao lhe encaminhar a queixa. No entanto, na sua forma de proceder em relação ao recebimento e encaminhamento de ações diante da queixa, gerou lacunas, que foram evidenciadas na análise documental tanto no registro do quantitativo de alunos atendidos, quanto nas suas ações no contexto da escola. Dara, nesse aspecto, apresentou uma atuação criativa, cuja novidade e o valor estavam na sua forma de registro, que lhe facilitava a intervenção pedagógica ao lidar com as queixas.

Na **relação com os professores**, embora exista o entendimento de que essa relação seja muito importante para revelar o fio condutor das queixas escolares, destacou-se esta compreensão apenas na atuação de Dara, que demonstrou envolvimento com os professores, inclusive nas festividades, evidenciando, verdadeiramente, estar incluída naquele cenário educativo, o que lhe possibilitava maior êxito em suas ações. Esse estreitamento relacional entre Dara e os professores, no entanto, não se constituiu como algo criativo, porque cumpria o que estava posto como atribuição dos profissionais do SEAA, conforme a Orientação Pedagógica das Equipes (Distrito Federal, SEDF, 2010).

Nesse mesmo tipo de atuação, Elen e Nara, embora reconhecessem a importância da parceria com o professor na superação das queixas, foi possível perceber que desenvolviam um trabalho embasado no modelo clínico, cuja prática estava alheia à relevância das relações sociais no contexto escolar. Assim, permaneciam na sala do SEAA, aguardando os professores que necessitavam acionar o apoio do SEAA. Na análise da relação das pedagogas com o professor, a criatividade não ficou evidenciada.

Na **atuação nos diferentes espaços do contexto escolar** foi possível, inicialmente, identificar certo grau de criatividade na participação de Elen, principalmente, na coordenação coletiva dos professores. Sua proposta quanto à utilização daquele espaço, para questões pedagógicas e não administrativas, foi algo valioso para os professores e para os alunos. Uma análise mais criteriosa permitiu a constatação de que a novidade não ficou expressa naquela ação já que o feito por ela estava previsto no projeto político pedagógico da escola e em documentos da própria SEEDF relativos à organização escolar. Isso permitiu rever a hipótese da pesquisa, enxergando a atuação de Elen como apenas uma utilização adequada daquele espaço.

Das três pedagogas analisadas, Dara representou uma atuação mais efetiva nos diferentes espaços do contexto escolar, sua participação da coordenação coletiva era constante, utilizava aquele espaço para discussões pedagógicas e estudos com os professores. Além disso, ela estava presente também em eventos fora do contexto escolar, evidenciando-se uma forma de atuação que ultrapassava o espaço-tempo da escola. Entretanto essa atuação corresponde à dimensão do trabalho do pedagogo na assessoria à comunidade escolar, sendo, sob esse entendimento, um trabalho bem realizado, mas não criativo.

Nara não teve uma participação expressiva nos diferentes espaços do contexto escolar e não identificamos elementos definidores de criatividade na sua atuação. Na análise conjunta da atuação de Elen, Dara e Nara nos diferentes espaços do contexto escolar, constata-se que não existiram elementos que as caracterizassem como criativas.

Com relação ao **atendimento individualizado**, na atuação de Elen e Nara, ficou constatada uma prática na qual o conhecimento era tratado como algo padronizado, terminado e sem espaço para a reflexão. São aspectos que, de fato, não contribuíram para a aprendizagem e desenvolvimento significativos dos alunos, pois não permitia a reflexão destes sobre as atividades propostas, nem contribuía para uma intervenção mais qualificada diante das dificuldades de aprendizagem. Analisando a prática de Elen e Nara, foi possível perceber que as atividades padronizadas, ou a repetição das tarefas mal sucedidas em sala

pouco contribuíram para o objetivo a que se propunham, que era impactar, significativamente, na aprendizagem dos alunos.

Quanto à atuação de Dara no atendimento individualizado, constatou-se que ela tem possibilidades de agir em prol de uma prática pedagógica com maior grau de criatividade, pois ela se preocupou com um dos critérios definidores da criatividade, defendido por Mitjás Martínez (2006), que é a questão do valor das ações pedagógicas para aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Suas reflexões foram elaboradas, demonstravam reconhecimento e respeito à diversidade e à individualidade. Suas ações dentro do seu planejamento individualizado ao aluno, inclusive registradas no plano de ação 2012, bem como o diálogo que estabelecia com os alunos priorizavam a organização de atividades escolares personalizadas que fossem valiosas para a aprendizagem deles. No entanto, o nível de novidade das mesmas era baixo. A falta de criatividade no atendimento individualizado foi algo identificado nas três pedagogas pesquisadas.

Foram identificados diferentes **elementos subjetivos implicados na atuação profissional** das pedagogas estudadas que, na forma em que se configuravam nos casos de Elen e Nara, permitem compreender a pouca criatividade encontrada. No entanto, Dara apresentou elementos subjetivos favoráveis à expressão criativa, conforme apontado por Mitjás Martínez (1997). Também, nesse caso, como já foi evidenciado, existiam elementos contextuais favoráveis à expressão criativa. No entanto, mesmo tendo elementos subjetivos e contextuais favorecedores à expressão criativa, tal expressão se efetivou apenas em sua forma de registrar as informações.

Frente a este indicador, pergunta-se: Por que a criatividade de Dara não se concretizou em todos os momentos de sua atuação? Esta questão está relacionada à própria forma como os elementos subjetivos e contextuais implicados na criatividade se organizam, e apenas uma pesquisa, mais aprofundada, poderá contribuir para encontrar respostas a esta pergunta.

Por outro lado, os elementos da subjetividade individual de Nara apontam para a possibilidade de favorecer sua atuação criativa no desempenho de outras funções na educação. Possivelmente, a subjetividade social de sua escola tenha contribuído como um fator inibidor de sua expressão criativa, no entanto ficou claro que o seu ingresso no SEAA foi motivado pela situação difícil pela qual passa o professor em sala de aula.

No caso de Elen, os elementos subjetivos individuais se revelaram pouco favorecedores à criatividade em sua atuação profissional. A emocionalidade, que demonstrou

na forma de “sentir e significar” face ao conflituoso momento de eleições na escola, também se tornou como inibidora de uma atuação criativa.

Foram observados entraves referentes à subjetividade social da escola quanto à expressão criativa de Nara, o que foi possível perceber de maneira totalmente diferenciada no contexto de Dara, que sentia o apoio de seu grupo que a impulsionava a realizar seu trabalho de maneira criativa. Enquanto para Dara o grupo constituía-se como um fator motivador para sua prática, para Elen havia um desejo de se afastar do grupo e para Nara o grupo se caracterizava como uma barreira ao exercício profissional.

Enfim, ficou constatado nos achados da pesquisa, o **baixo nível de criatividade na atuação do pedagogo**, o que identificamos como **não favorecedor de um trabalho eficiente perante a singularidade dos alunos com dificuldades escolares** e complexidade de seus contextos de atuação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, foi possível constatar que, mesmo frente à necessidade de práticas criativas na intervenção junto às queixas escolares, a criatividade não se constituiu como uma questão significativa na atuação das pedagogas. Algo também constatado por Mitjás Martínez (2006, p.79), com relação à criatividade no trabalho pedagógico dos professores, quando afirma que “[...] a criatividade ainda está longe do desejável e, especialmente, longe do necessário em termos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos”.

A atuação diante das queixas requer o entendimento da complexidade e da singularidade envolvidas no processo de aprendizagem. Aspectos que não foram identificados nas ações interventivas em dois casos desta pesquisa. A repetição de tarefas mal sucedidas em sala de aula e a falta de atividades desafiadoras para os alunos marcam o trabalho realizado na análise de dois dos casos aqui delineados.

Tal constatação finda por explicitar uma concepção de educação em que o acúmulo de conhecimento, embasada na repetição e reprodução de ideias funciona como eixo do planejamento pedagógico interventivo. Essa compreensão pode ter contribuído para que as pedagogas não enxergassem estratégias singulares de intervenção diante das queixas e, conseqüentemente não percebessem a necessidade de um trabalho criativo. Como salienta Mitjás Martínez (2006), a atuação reprodutiva demanda menos criatividade do que o trabalho que incentive aprendizagem e desenvolvimentos reais.

A atuação tradicional apresentada em dois dos casos estudados sugere também uma reflexão a respeito da formação do pedagogo. Estariam sendo trabalhados aspectos que levem a produção de ações diferenciadas ou transformadoras no contexto da escola? A atuação do pedagogo pode estar refletindo uma lacuna em sua formação, ou uma reprodução de um sistema de ensino.

A realização desta pesquisa tornou visível a atuação do pedagogo dentro de um serviço especializado no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e, ao mesmo tempo, possibilitou reflexões acerca do ambiente de atuação dessa pesquisadora que, pôde perceber, na perspectiva investigativa, as dificuldades envolvidas na operacionalização desse serviço.

A análise dos três casos tornou possível a visibilidade de aspectos como: a desconsideração da singularidade do aluno, da complexidade da aprendizagem e a existência de concepções e práticas equivocadas a respeito das dificuldades de aprendizagem, as quais podem se constituir como barreiras para a elaboração de estratégias personalizadas no trabalho interventivo junto às dificuldades de aprendizagem.

Em contrapartida, evidenciam-se pontos que, mesmo apresentados em apenas um dos casos, foram relevantes e podem contribuir para uma prática interventiva mais qualificada do pedagogo ao lidar com as queixas, dentre eles destacam-se: a capacitação ao ingressar no SEAA, a vivência com profissionais com mais tempo de experiência, reconhecimento social de sua atuação e a presença constante da coordenação intermediária como agente de formação continuada em serviço.

A impossibilidade de criação do cenário da pesquisa figurou como limitação do estudo haja vista a importância desse momento, conforme expressa González Rey (2005, p.85) ser o cenário “[...] como o primeiro momento da pesquisa [...]” e uma via para despertar nos participantes o interesse pelo assunto. Tal limitação ocorreu em virtude do longo período de greve dos professores da SEEDF, o que interferiu na autorização, por parte das coordenadoras intermediárias, do agendamento de uma reunião para falar com as pedagogas sobre o tema de nosso interesse, conforme havia sido deliberado à data do exame de qualificação.

Partindo da concepção teórica defendida na pesquisa realizada, e da constatação de que a criatividade ainda é pouco presente na atuação do pedagogo, compreende-se que alguns processos subjetivos tais como: criticidade, reflexão, elaboração de ideias devem ser trabalhados nos cursos voltados para a formação dos pedagogos, não que resultem diretamente na formação de profissionais criativos na educação, mas que venham favorecer a possibilidade criativa desses sujeitos.

Tunes (2011, p.10) ressalta os prejuízos advindos da desconsideração da diversidade que persiste na educação, seja na padronização do ensino, seja na padronização da aprendizagem, como bem destaca, ao identificar que “[...] nem todos os alunos cumprem o *script*. [...] sempre existem aqueles que ficam fora do que se definiu como esperado.” O que afirma a autora, tornou mais clara a ideia de que não basta a aplicação de um ensino tradicional diante das situações que envolvem a queixa escolar. Ao contrário, são situações que requerem novidade no sentido de elaborar novas formas de representar os problemas dos



alunos e novas estratégias para ajudar a resolver as queixas. Diante disso, a criatividade se apresenta como importante como contributo na busca de resolver os problemas.

Atrelada às questões de formação e da padronização fortemente presente no ensino, essa pesquisa permitiu evidenciar a necessidade de implementação de políticas institucionais, visando à capacitação em serviço para os pedagogos do SEAA, bem como um ajuste no que se refere ao número de escolas a serem atendidas, na intenção de evitar rupturas no planejamento pedagógico de cada profissional deste serviço.

Como encontrar caminhos alternativos para reverter essa ordem de constantes tentativas de uniformização da aprendizagem escolar? Que estratégias seriam necessárias para a superação das queixas escolares? Essas e outras questões foram surgindo no decurso da pesquisa, de maneira que foram colaborando e intensificando a trajetória de leituras, reflexões e construções teóricas que se constituíram ao longo desse período de estudo. De maneira que tais considerações culminaram na constatação de que práticas criativas podem fazer diferença nessa problemática contraditória que ganha visibilidade nas queixas escolares.

Ainda, como desdobramento dessa dissertação, outras análises podem ser aprofundadas tais como: o impacto da coordenação intermediária na atuação do SEAA, a importância da atuação conjunta dos serviços de apoio da SEEDF ao lidar com as queixas escolares, o impacto da formação continuada na criatividade do pedagogo e, por último, o desenvolvimento de recursos subjetivos que possam favorecer a criatividade na superação das dificuldades de aprendizagem. Aspectos que podem colaborar para a compreensão da criatividade do pedagogo, bem para elucidar as especificidades desse profissional diante da necessidade de lidar com as queixas escolares.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, R. M. R.; ALMEIDA, S. F. C. Professores sob pressão: sofrimento e mal estar na educação. In: **Psicanálise, educação e transmissão**, on line. 2006. Disponível em: <<http://proceedings.scielo.br/scielo.php>. Acesso em: 8 ago. 2012.
- ALENCAR, E.; FLEITH, D.S. **Criatividade: Múltiplas perspectivas**. Brasília: UnB, 2003.
- ALENCAR, E. S; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Barreiras à expressão da criatividade entre profissionais brasileiros, cubanos e portugueses. In: Eunice Soreano de Alencar (Org.). **Criatividade e educação de superdotados**. p. 99-116. Petrópolis: vozes, 2001.
- ALCANTARA, R.; GURGEL, C. P. P. **Dificuldades Escolares: A atuação do psicólogo e do pedagogo na abordagem institucional escolar**. 2012. No prelo.
- ANASTASI, E.; URBINA, S. **Testagem psicológica**. 7 ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- ANDALÓ, C. O psicólogo escolar em busca de uma identidade. **Jornal do Conselho Federal de Psicologia**, Londrina, 1993.
- ANGELUCCI et al. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 51-72, jan./abr. 2004.
- AMARAL, A.L.S.N. **O sentido subjetivo da aprendizagem para estudantes universitários**. 2011. Dissertação de Mestrado - Faculdade de Educação, Brasília: Universidade de Brasília, 2011.
- ARRUDA, T. S. **O desenvolvimento do currículo e a criatividade do professor: uma reflexão em busca da qualidade da Educação Infantil**. Dissertação Mestrado - Faculdade de Educação, Brasília: Universidade de Brasília, 2007.
- ANFOPE. **Documentos finais do VI, VII, VIII e IX Encontros Nacionais da Associação pela Formação dos Profissionais da Educação**, 1992, 1994, 1996 e 1998. Recife.
- ARAÚJO. G.M.G. **Implicações do perfil e das concepções dos pedagogos que atuam em equipes multidisciplinares da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, no atendimento às queixas escolares**. Dissertação de Mestrado. Brasília: Universidade de Brasília, 2006.

ARAÚJO C. M. M. **Relações interpessoais professor-aluno:** Uma nova abordagem na compreensão das dificuldades de aprendizagem. Dissertação de Mestrado. Brasília: UnB, 1995.

ARAÚJO C. M. M. **Psicologia escolar e o desenvolvimento de competências:** Uma opção para a capacitação continuada. Tese de doutorado: UnB, 2003.

ARROYO, M. G. Reinventar e formar o profissional da educação básica. In: BICUDO, M.A.V, SILVA Jr., C. A. (Org.). **Formação do Educador.** São Paulo: Unesp, 2000.

BELLO, José Luiz de Paiva. O fim da Pedagogia. 2008. **Pedagogia em Foco**, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <<http://www.Pedagogiaemfoco.pro.br/filos30.htm>>. Acesso em: 30 dez. 2011.

BERNARDES, M. G. P. **Inventariando a produção do “aluno-problema”:** a queixa escolar em questão, São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008.

BISSOLI, C. S. S. A nova LDB: do projeto coletivo progressista à legislação da aliança neoliberal. In: BISSOLI, C. S. S.; SILVIA, Carmem; MACHADO, L. M. (Org.). **Nova LDB:** trajetória para a cidadania? São Paulo: Arte& Ciência, 1998.

BRASIL. MEC. Lei nº 9.394/96, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Distrito Federal, Diário Oficial, p. 27833, dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 3.276 de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Distrito Federal, Diário Oficial, p. 4, dez. 1999.

\_\_\_\_\_. Decreto 3.554 de 7 de agosto de 2000. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica. Distrito Federal, Diário Oficial, p. 1, ago. 2000.

\_\_\_\_\_. MEC/CNE. Parecer nº 9. Diretrizes Curriculares para Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena. Brasília: CNE, 2001.

\_\_\_\_\_. Decreto Lei Nº 1.190 de 4 abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Distrito Federal: DODF, p.7929, 1939.

\_\_\_\_\_. Lei Nº 4.024 de 20 de outubro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Distrito Federal: DODF, p. 11429, 1961.

\_\_\_\_\_. Parecer N° 251 de 1962. Dispõe sobre mudanças no curso de pedagogia. do Conselho Federal de Educação, 1962.

\_\_\_\_\_. CFE. Parecer N° 252/1969. Dispõe sobre mínimo de conteúdo e duração para o curso de pedagogia. Brasília, 1969.

\_\_\_\_\_. Lei N° 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Distrito Federal: Presidência da República, 1968.

\_\_\_\_\_. Lei N° 464, de 11 de fevereiro de 1969. Estabelece normas complementares à Lei n° 5.540. Distrito Federal, 1969.

\_\_\_\_\_. Lei N° 5692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2° graus, e dá outras providências. Distrito Federal, 1971.

BRZEZINSKI, I. (Org.). **Formação de professores: um desafio**. Goiânia: UCG, 1996.

CAMANA, C. O sofrimento “extremo” do professor. In: POURTOIS, J. P; MOSCONI, Nicole (Org.). **Prazer, sofrimento, indiferença na educação**. São Paulo: Loyola, 2007.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. **Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização**. São Paulo: Cortez, Campinas: Unicamp, 1996.

CABRAL, E.; SAWAYA, S. M. **Concepções e atuação profissional diante das queixas escolares: Os psicólogos no serviço público de saúde**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2001. Disponível em : <[www.scielo.br/pdf/eps6n2/7269.pdf](http://www.scielo.br/pdf/eps6n2/7269.pdf)>. Acesso: 14 mar. 2012.

CSIKSENTMIHALYI, M. **Creativity: Flow and the psychology of Discovery and invention**. New York: Harper, (1994).

DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1995.

DEL PRETTE, Z.A.P. A identidade do psicólogo escolar/educacional: as diferenças faces da (re)construção (1999). **Estudos em psicologia**. Campinas, v.10, 125-138, 1993.

DIAS, T. L. et al. Influências de um programa de criatividade no desempenho cognitivo e acadêmico de alunos com dificuldade de aprendizagem. **Psicologia em Estudo**. v. 9, n. 3, p. 429-437, Maringá set./dez., 2004.

DISTRITO FEDERAL. FEDF. Fundação Educacional do Distrito Federal. Orientação pedagógica N° 20 e 22. Distrito Federal, 1996.

\_\_\_\_\_. SEE/DF. Orientação pedagógica. Distrito Federal, 2010

FONSECA, V. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1995.

GADOTTI, M. **Educação e Poder: introdução à Pedagogia do conflito**. São Paulo: Cortez, 1980.

GADOTTI, M. Educação e Poder: Introdução à Pedagogia do conflito. **Anais do VI Congresso Brasileiro de Ensino Superior à Distância**. São Luís 02 a 04 de novembro de 2009. Disponível em: <<http://www.paulofreire.org/Crpf/CrpfAcervo000158>>. Acesso: 2 out. 2012.

GARCIA, J. N. **Manual de dificuldades de aprendizagem: linguagem, leitura, escrita e matemática**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GONZÁLEZ REY, F. L. El pensamiento de Vigotsky: contradicciones, desdobramientos y desarrollo. México: Trillas, 2011b.

\_\_\_\_\_. **Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

\_\_\_\_\_. **Comunicación, personalidad y desarrollo**. La Habana: Pueblo y Educación, 1995.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios**. São Paulo: Thomson, 2002.

\_\_\_\_\_. O Valor Heurístico da Subjetividade na Investigação Psicológica. In: GONZÁLEZ REY, F.L (Org.). **Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005a.

\_\_\_\_\_. O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In: TACCA, M.C.V.R. (Org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Alínea, 2008.

\_\_\_\_\_. **Epistemologia cualitativa y subjetividad**. São Paulo: Educ, 2003.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GONZÁLEZ REY, F.L.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. **La personalidad, su educación y desarrollo**. Habana: Pueblo y Educación, 1989.

HYPÓLITO, A. L. M. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. S.P: Papirus, 1997.

KISHIMOTO, T.M. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e normal superior. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XX, n. 68, dez.99.

LEONARDO, N.S.T, et al. A Naturalização da Queixa. **Anais do X CONPE**. Congresso Nacional de Psicologia Escolar, julho de 2011.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 8 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. **Democratização da Escola Pública: A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos**. 18 ed. São Paulo: Loyola, 2002.

LIBÂNEO, José C. e PIMENTA, Selma G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XX, n. 68, dez.99.

MACHADO A. M. Avaliação e Fracasso: a produção coletiva da queixa escolar. In: AQUINO, J.G (Org.). **Erro e Fracasso na Escola: Alternativas teórico-práticas**. 2ª. ed. São Paulo: Summus, 1997.

\_\_\_\_\_. (1996). **Reinventando a Avaliação Psicológica**. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

MACHADO A. M. et al. **Psicologia e direitos humanos: educação inclusiva, direitos humanos na escola**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

MARTINELLI, S. C. Os aspectos afetivos das dificuldades de aprendizagem. In: Sisto, F. F. e BORUCHOVITCH, E. (Org.). **Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico**. Petrópolis: Vozes, 2007.

MARINHO ARAÚJO, C.M.M.; Almeida, S.F.C. **Psicologia escolar: Construção e consolidação da identidade profissional**. Campinas: Alínea, 2005.

MARTINS, M.R.R. **Papel e resignificação do professor diante dos problemas de aprendizagem**. Monografia de pós-graduação do Instituto de Ciências Sociais. Brasília: AEUDF. 2003.

MERG, Milene Maria González. **Características da Clientela Infantil em Clínicas-Escola**. Dissertação de Mestrado, PUCRS, 2008.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. **Criatividade, Personalidade e Educação**. Campinas: Papyrus, 1997.

\_\_\_\_\_. O outro e sua significação para a criatividade: implicações educacionais. In: SIMÃO, L.M e MITJÁNS MARTÍNEZ, A. (Org.). **O outro no desenvolvimento humano**. São Paulo: Thomson, 2004.

\_\_\_\_\_. Creatividad y subjetividad: una aproximación desde la complejidad. In: TORRE, S. de La; VIOLANT, V. (Org.). **Comprender y evaluar la creatividad**: un recurso para mejorar la calidad de la enseñanza. Vol.1. Málaga: Aljibe, 2006.

\_\_\_\_\_. Criatividade no Trabalho Pedagógico e Criatividade na Aprendizagem. Uma relação necessária? In: TACCA, M.C.V.R. (Org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas: Alínea, 2008.

\_\_\_\_\_. Criatividade na escola: três direções de trabalho. **Revista Linhas Críticas**. Revista da Faculdade de Educação, v.8, n.15, jul./dez. de 2002, Brasília: Universidade de Brasília.

MITJÁNS MARTÍNEZ A.; TACCA, M.C.V.R.(Org.). **A Complexidade da Aprendizagem: destaque ao ensino superior**. Campinas: Editora Alínea, 2009.

Mitjás Martínez, A.; CAMPOLINA, L. O. A escola em sua dimensão reprodutiva. In: **Elizabeth Tunes sem escola sem documento**, 1 ed. Rio de Janeiro: E-papers, 2011.

MUNIZ, C. Mediação e conhecimento matemático. In: TACCA, M. C. V. R. **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas: Alínea, 2006.

NEVES, M. M. B. J; ALMEIDA, S. F. C. A atuação da Psicologia Escolar no atendimento aos alunos encaminhados com queixas escolares. **Psicologia Escolar**: ética e competências na formação e atuação profissional. 1 ed. Campinas: Alínea, p. 83-103, 2003.

NEVES, M. M. B. J. **Um estudo sobre as causas atribuídas ao fracasso escolar na 5ª série, por alunos, pais e professores**. Dissertação de Mestrado, Brasília: Universidade de Brasília, 1994.

NEVES, M. M. B. J. **A atuação da psicologia nas equipes de atendimento psicopedagógico da rede pública de ensino do Distrito Federal**. Tese de doutorado. Brasília: UnB, 2001.

OLIVEIRA, G. C. Dificuldades subjacentes ao não aprender. In: SISTO, F. F. e BORUCHOVITCH, E. (Org.). **Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico**. Petrópolis: Vozes, 2007.

PATTO, M. H. **Psicologia e ideologia**: uma introdução crítica à psicologia escolar. São Paulo: T.A. Queiroz, 1984.

\_\_\_\_\_. **A família pobre e a escola pública**: anotações sobre um desencontro. São Paulo, p. 107-121, 1992.

\_\_\_\_\_. Do fracasso escolar: Resenhas críticas. **Revista Brasileira Est. Pedagogia**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.

PEREIRA, K. R. C. **Diagnóstico de Dificuldades de Aprendizagem**: construção, concepções e expectativas. Brasília, 2011.

PENNA MOREIRA, P. C. B. **A psicologia escolar na rede pública de ensino do Distrito Federal**. Dissertação de mestrado. Brasília: UnB, 2007.

PINTO, U. A. **Pedagogia e pedagogos escolares**. Tese de doutorado. São Paulo: Faculdade de Educação, 2006.

PROENÇA, M. Problemas de aprendizagem ou problemas de escolarização? Repensando o cotidiano escolar à luz da perspectiva histórico-crítica em psicologia. In: REGO, T. C. et al. (Org.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.

RIBETTO, A. et al, . Conversas sobre avaliação e comunicação. In: ESTEBAN, T. E. **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2003.

ROMERO, J. F. As relações sociais das crianças com dificuldades de aprendizagem. In: **desenvolvimento psicológico e educação**: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar, v.3, Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ROSSATO, M. **O movimento da subjetividade no processo de superação das dificuldades de aprendizagem escolar**. Tese de doutorado. Brasília: UnB, 2009.

SAVIANI, D. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v. 30, n. 2, p.11-26, 2005.



SAWAYA, S. M. Novas perspectivas sobre o sucesso e o fracasso escolar. In: REGO T.C. et al. (Org.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, p. 197-213. 2002.

SHEIBE, L.; AGUIAR, M. Â. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. *Educação & Sociedade*. Campinas: **Cadernos Cedes**, n. 68-69, 1999.

SCOTERGAGNA, P.; LEVANDOWSKI, D. C. Análise dos encaminhamentos de crianças com queixa escolar da rede municipal de ensino de Caxias do Sul. **Interações** [online]. vol.9, n.18, p. 127-152. 2004.

SCOZ, B.J.L.; RUBINSTEIN, E; BARONE, L.M.C. (Org.). **Psicopedagogia: o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional**. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

SILVA, C. S. B. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade**. Campinas: Autores Associados, 1999.

SISTO, F. F. Dificuldades de aprendizagem. In: SISTO, F. F. e BORUCHOVITCH, E. (Org.). **Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico**. Petrópolis: Vozes, 2007.

STEVANATO, et al. Autoconceito de crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 8, n.1, p. 67-76, 2003.

SOARES S. L. **O curso de pedagogia: rumos, certezas e incertezas**. Dissertação de mestrado. Brasília: Faculdade de Educação da UnB, 2002.

SOUZA, B. de P.(Org.). **Orientação à queixa escolar**. 1ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

SUEHIRO, A.C.B. Dificuldade de aprendizagem da escrita num grupo de crianças do ensino fundamental. **Revista de Psicologia**. v. 7, n.1, Maranhão: Vetor, , 2006.

TACCA, M. C. V. R.: Relação pedagógica e Desenvolvimento da subjetividade. GONZÁLEZ REY, F. **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

\_\_\_\_\_. **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas: Alínea, 2006.

\_\_\_\_\_. Estratégias pedagógicas: conceituação e desdobramentos com o foco nas relações professor-aluno. In: TACCA, M.C. (Org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas: Alínea, 2006.

TACCA, M. C. V. R.; GONZÁLEZ REY, F. L. Produção de sentido subjetivo: as singularidades dos alunos no processo de aprender. **Psicologia ciência e profissão**, 138-161, 2008.

TUNES, E. e BARTHOLO, R. O trabalho pedagógico na escola inclusiva. In: TACCA, M.C. (Org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas: Alínea, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas**: fundamentos de defectologia. Tomo V. Madrid: Visor, 1997.

VIGOTSKI, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (texto original publicado em 1934).

VIGOTSKI, L.S. **A formação social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

YIN, R. K., & GRASSI, D. **Estudo de caso**. Porto Alegre: Bookman. (2005).

ZABALZA, M.A. **Diários de classe**: un instrumento de investigación y desarrollo profesional. Madrid: Narcea, 2004.

## APÊNDICE A



Universidade de Brasília  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação/2012

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro (a) participante,

Você está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa de Mestrado com o título de “A expressão da criatividade do pedagogo diante das queixas escolares”, sob a orientação da professora Doutora Albertina Mitjás Martínez, que será apresentada na Universidade de Brasília, como requisito para a obtenção do título em Mestre em Educação.

A pesquisa visa caracterizar a criatividade do pedagogo em sua prática interventiva junto às queixas escolares. Os encontros para a efetivação dessa investigação serão em sua escola de atuação profissional, bem como os horários dos encontros e das observações serão previamente agendados, atendendo a sua disponibilidade para contribuir com esse estudo acadêmico.

Se você concordar em participar da pesquisa, seu nome e identidade serão mantidos em sigilo. Serão agendados previamente o local e o horário em que acontecerão os encontros. Ocasionalmente, as entrevistas serão audiogravadas, com a autorização prévia do participante. Periodicamente você será informado (a) de qualquer alteração no procedimento, podendo desistir da pesquisa a qualquer momento. Não haverá ônus financeiro aos participantes desta pesquisa.

Declaro que entendi os objetivos, como será a minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Pesquisadora: Francisca Bonfim de Matos Rodrigues Silva

Ass.: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

Contato: (61)3522-2505 – (61)99061971 franciscab\_prof@hotmail.com

Orientadora: Profa Dra. Albertina Mitjás Martínez

Ass.: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

Contato: (61)3307-2123/UnB

Nome do participante: \_\_\_\_\_

Ass.: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE B



Universidade de Brasília  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação/2012

---

### ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA I

1. O que você pensa sobre as queixas encaminhadas pelo professor?
2. Como você reage perante a demanda do professor?
3. Quais são as queixas mais frequentes?
4. Que critérios você utiliza para priorizar o atendimento às queixas escolares?
5. Como você planeja a intervenção em relação às queixas escolares?
6. Como você se sente diante das queixas escolares?

## APÊNDICE C



Universidade de Brasília  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação/2012

---

### ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA II

- Que estratégias você utiliza para estabelecer a relação com o professor?
- Como você reage diante das concepções teóricas do professor?
- Como você compreende o processo de aprendizagem?
- Como você compreende a relação desenvolvimento e aprendizagem?
- Quais os aspectos da relação com o professor que motivam o seu planejamento diante das queixas escolares?

## APÊNDICE D



Universidade de Brasília  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação/2012

---

### ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA III

- 1)O que você entende por criatividade?
- 2)Como você percebe a sua criatividade na sua atuação interventiva diante das queixas escolares?
- 3)O que dificulta sua expressão criativa?
- 4)Que estratégias utiliza no seu plano de ação diante das queixas?
- 5)Como se dá a seleção e a organização dos materiais necessários para intervenção das queixas?
- 6)Como você acompanha os encaminhamentos ao professor que lhe apresenta a queixa?
- 7)Como você planeja a participação nas coordenações coletivas dos professores?  
(objetivos, materiais, estudos, etc.)

## APÊNDICE E



Universidade de Brasília  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação/2012

---

### COMPLEMENTO DE FRASES

- 1- Na equipe eu gosto de\_\_\_\_\_
- 2- E não gosto\_\_\_\_\_
- 3- Eu tenho facilidade no serviço quando\_\_\_\_\_
- 4- O bom professor é\_\_\_\_\_
- 5- Além do meu trabalho, eu faço\_\_\_\_\_
- 6- O meu trabalho é\_\_\_\_\_
- 7- Lamento\_\_\_\_\_
- 8- As queixas\_\_\_\_\_
- 9- Sou uma pedagoga\_\_\_\_\_
- 10- Minha preocupação principal\_\_\_\_\_
- 11- Estou melhor\_\_\_\_\_
- 12- Gostaria de saber \_\_\_\_\_
- 13- Meu maior problema\_\_\_\_\_
- 14- Desejo\_\_\_\_\_
- 15- Sou uma pessoa\_\_\_\_\_
- 16- aprender é\_\_\_\_\_
- 17- Sinto dificuldade\_\_\_\_\_

- 18- Minha vida futura \_\_\_\_\_
- 19- Criar é \_\_\_\_\_
- 20- Diariamente me esforço \_\_\_\_\_
- 21- O trabalho \_\_\_\_\_
- 22- Sempre quis \_\_\_\_\_
- 23- Algumas vezes \_\_\_\_\_
- 24- Minha principal ambição \_\_\_\_\_
- 25- Minha atuação na equipe tem sentido quando \_\_\_\_\_
- 26- Quando criança, a minha escola \_\_\_\_\_
- 27- O reconhecimento é \_\_\_\_\_
- 28- A minha profissão é \_\_\_\_\_
- 29- O futuro \_\_\_\_\_
- 30- Quando atendo os professores gosto \_\_\_\_\_
- 31- Dedico meu tempo \_\_\_\_\_
- 32- Reflito sempre sobre \_\_\_\_\_
- 33- Gosto de ser pedagogo (a) quando \_\_\_\_\_
- 34- Luto \_\_\_\_\_
- 35- Dedico boa parte do meu tempo \_\_\_\_\_
- 36- A coordenação pedagógica \_\_\_\_\_
- 37- Esforço-me \_\_\_\_\_
- 38- Quando estou sozinha \_\_\_\_\_



39- Penso que os outros \_\_\_\_\_

40- Os alunos para mim \_\_\_\_\_

41- Ao me deitar \_\_\_\_\_

42- Minha opinião \_\_\_\_\_

43- Meus colegas de trabalho \_\_\_\_\_

44- O meu passado \_\_\_\_\_

45- Sempre que posso \_\_\_\_\_

46- Quando estudo \_\_\_\_\_

47- Coordenar com as equipes \_\_\_\_\_

48- A família \_\_\_\_\_

49- Quando tenho dúvidas \_\_\_\_\_

50- Fico triste quando \_\_\_\_\_

51- Preocupa-me \_\_\_\_\_

52- O lar \_\_\_\_\_

53- Minha mãe \_\_\_\_\_

54- No futuro \_\_\_\_\_

55- Quando eu era criança \_\_\_\_\_

56- Gosto quando o aluno \_\_\_\_\_

57- Quando eu trabalho \_\_\_\_\_

58- Meu lar \_\_\_\_\_

59- O saber tem “sabor” quando \_\_\_\_\_

60- Amo \_\_\_\_\_

61- Este lugar \_\_\_\_\_

62- Fracassei \_\_\_\_\_

63- Eu prefiro \_\_\_\_\_

64- O conhecimento que tenho serve para \_\_\_\_\_

65- Faço o possível \_\_\_\_\_

66- Sou uma pessoa \_\_\_\_\_

67- Criatividade é \_\_\_\_\_

68- Sempre quis \_\_\_\_\_

69- Minhas aspirações são \_\_\_\_\_

70- Quando crio algo novo \_\_\_\_\_

71- Considero que posso \_\_\_\_\_



## APÊNDICE G



Universidade de Brasília  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação/2012

### TÉCNICA DE EXPLORAÇÕES MÚLTIPLAS

Caro (a) participante, responda às questões abaixo da forma mais ampla possível. Vale lembrar que não existem respostas certas ou erradas. Explique as seguintes questões relacionadas com as suas funções como pedagogo (a):

1. As coisas que me agradam.

---

---

---

2. As coisas que eu não gosto.

---

---

---

3. Expresse as três maiores alegrias e três maiores frustrações como pedagogo. Sobre cada uma delas explique suas causas e consequências para você.

---

---

---

4. Toda pessoa tem projetos de vida, aspirações que deseja alcançar e com esses objetivos, elabora distintas estratégias. Defina seus três maiores projetos e explique o valor que cada um tem.

---

---

---

5. Descreva os seus maiores temores e seus maiores desejos

---

---

---

## ANEXO 1

### ROTEIRO ORIENTADOR DE OBSERVAÇÃO DA ESCUTA AO PROFESSOR.

Observar as questões do diálogo do pedagogo com o professor que abordam aspectos relacionados à situação para qual solicitou apoio.

1. O que o professor pensa sobre o seu trabalho
2. O método utilizado no processo de ensino, o motivo da escolha e se conhece outros
3. Como é a dinâmica em sala de aula, ou seja, como ele organiza as atividades pedagógicas, o tempo, o espaço e a atividade interdisciplinares.
4. Quais as dificuldades que enfrenta na prática pedagógica
5. O que fez para sanar as dificuldades
6. A disposição do professor para desenvolver novas estratégias de estudos e reflexões
7. Como é o relacionamento entre os estudantes e destes com o professor
8. Como é o processo de avaliação de desempenho escolar dos estudantes (como é feito e o que é relevante considerar)
9. O que pensa sobre os erros cometidos pelos alunos
10. O que pensa sobre as dificuldades escolares e que faz para saná-las
11. Quais os materiais que o professor utiliza para lidar com as dificuldades de aprendizagem.